

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Letras**

**Campus de Araraquara - SP**

THAIS CRISTINA FRIGIERI

**Marcas de (in)determinação do sujeito em textos  
produzidos por alunos do Ensino Médio**



ARARAQUARA – S.P.

2019

THAIS CRISTINA FRIGIERI

# **Marcas de (in)determinação do sujeito em textos produzidos por alunos do Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e  
Aprendizagem de Línguas**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cássia Regina  
Coutinho Sossolote**

ARARAQUARA – S.P.

2019

F912m Frigieri, Thais Cristina

Marcas de (in)determinação do sujeito em textos produzidos por alunos do Ensino Médio / Thais Cristina Frigieri. -- Araraquara, 2019  
161 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Cássia Regina Coutinho Sossolote

1. Indeterminação do sujeito. 2. Sintagmas nominais. 3. Textos. 4.  
Gramática tradicional. 5. Gramáticas produzidas com base na  
Linguística. I. Título.

THAIS CRISTINA FRIGIERI

# **Marcas de (in)determinação do sujeito em textos produzidos por alunos do Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e  
Aprendizagem de Línguas**

**Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cássia Regina  
Coutinho Sossolote**

Data da defesa: 22/10/2019

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cássia Regina Coutinho Sossolote  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Araraquara

---

**Membro Titular:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Blundi Onofre  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

---

**Membro Titular:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marina Célia Mendonça  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

## RESUMO

O objeto da presente pesquisa intitulada *Marcas de (in)determinação do sujeito em textos produzidos por alunos do Ensino Médio* consistiu em investigar os recursos linguísticos utilizados pelos alunos para indeterminar o ser do qual se fala nos textos que produziram. Os recursos presentes nos textos que constituem o corpus dessa pesquisa se caracterizam por serem recursos de natureza sintático-semântica e pragmática. Como os textos que produziram pertencem ao gênero “texto de opinião”, observou-se que a indeterminação do sujeito em tais textos ocorrem por meio da operação de determinação tal como foi descrita por Mira Mateus et al. (2004), incidindo sob sintagmas nominais, que constituem um recurso recorrente para indeterminar-se semanticamente o sujeito sintático em textos representativos do gênero em questão. Este é o resultado de uma pesquisa que nos levou a esquadrihar as gramáticas de Silveira Bueno (1951); Rocha Lima (1994); Bechara (1980); Bechara (2009); Castilho (2010) a fim de verificar em que medida as marcas de indeterminação do sujeito tal como ocorrem nos textos de opinião encontram-se descritas nas gramáticas consultadas. Realizamos ainda atividade de pesquisa junto a documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicado em 2000, pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura -, a Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa 1º grau, datada de 1988, e o Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias, publicado em 2012, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com a finalidade de identificar a concepção de gênero que esses documentos veiculam e o modo como sugerem que o professor trabalhe com a diversidade de gêneros textuais em contexto escolar. Por fim, realizamos a análise do corpus propriamente dita com base na gramática de Mira Mateus et al. (2004). Vale ressaltar que o corpus da presente pesquisa é constituído por vinte e duas produções de texto. Incorporou-se à análise o princípio segundo o qual a significação de cada uma das unidades linguísticas se encontra relacionada às unidades que estão em seu entorno, isto é, parte-se do princípio de que o significado de cada uma das unidades pode variar conforme o enunciado. A relação entre os enunciados também foi considerada relevante quando se quer entender como uma dada unidade adquire outros valores. As contribuições da presente pesquisa consistiram em demonstrar que os materiais nos quais o professor se apoia para ministrar suas aulas - como gramáticas e documentos oficiais - não lhe oferecem subsídios para trabalhar com os gêneros textuais desde que passaram a constituir um novo objeto de ensino. Constatadas as limitações dos materiais pesquisados, considera-se que esta pesquisa permitiu ampliar a descrição da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Indeterminação do sujeito; sintagmas nominais; textos; gramática tradicional; gramáticas produzidas com base na Linguística

## ABSTRACT

The object of this research entitled Marks of (in) determination of the subject in texts produced by high school students consisted of investigating the linguistic resources used by students to determine the being that is spoken of in the texts they produced. The resources present in the texts that make up the corpus of this research are characterized by being resources of syntactic-semantic and pragmatic nature. As the texts they produced belong to the “text of opinion” genre, it was observed that the subject's indeterminacy in such texts occurs through the determination operation as described by Mira Mateus et al. (2004), focusing on noun phrases, which are a recurring resource to semantically determine the syntactic subject in texts representative of the genre in question. This is the result of a research that led us to search the grammars of Silveira Bueno (1951); Rocha Lima (1994); Bechara (1980); Bechara (2009); Castilho (2010) in order to verify to what extent the subject's indeterminacy marks as they occur in the opinion texts are described in the consulted grammars. We also carried out research activity with official documents such as the National Curriculum Parameters for Secondary Education, published in 2000, by MEC - Ministry of Education and Culture -, the Curriculum Proposal for the Teaching of the Portuguese Language 1st degree, dated 1988, and the Curriculum of the State of São Paulo: languages, codes and their technologies, published in 2012, by the São Paulo State Department of Education, with the purpose of identifying the concept of gender that these documents convey and the way they suggest that the teacher work with the diversity of textual genres in the school context. Finally, we performed the analysis of the corpus itself based on the grammar of Mira Mateus et al. (2004). It is worth mentioning that the corpus of this research consists of twenty-two text productions. The principle that the meaning of each of the linguistic units is related to the units that surround it was incorporated into the analysis, that is, it is assumed that the meaning of each of the units may vary according to enunciated. The relationship between the statements was also considered relevant when one wants to understand how a given unit acquires other values. The contributions of this research consisted of demonstrating that the materials on which the teacher relies to teach his classes - such as grammars and official documents - do not offer him subsidies to work with textual genres since they started to constitute a new teaching object. Having verified the limitations of the researched materials, it is considered that this research allowed to expand the description of the Portuguese language.

Keywords: Subject's indeterminacy; noun phrases; texts; traditional grammar; grammars produced based on Linguistics

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**NGB** - Nomenclatura Gramatical Brasileira

**GT** – Gramáticas Tradicionais

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**SN** – Sintagma Nominal

**SV** – Sintagma Verbal

**V** – Verbo

**N** – Nome

**F** – Frase

**FLEX** - Flexão

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I - O PERCURSO DE NOSSA PESQUISA</b>	<b>13</b>
<b>1 Palavras iniciais</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Sobre o contexto de produção da proposta de redação</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Apresentando a proposta de redação</b>	<b>15</b>
<b>1.3. O que sabemos sobre os textos argumentativos</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Material de apoio do Currículo do Estado de São Paulo</b>	<b>22</b>
<b>1.5 Marcas recorrentes nos textos de opinião</b>	<b>24</b>
<b>1.5.1 Estudos linguísticos sobre o fenômeno da indeterminação</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO II - SUJEITO INDETERMINADO EM GRAMÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>31</b>
<b>2 Palavras iniciais</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Gramáticas de 1ª, 2ª e 3ª geração</b>	<b>33</b>
<b>SOBRE O SUJEITO INDETERMINADO</b>	<b>33</b>
<b>PRIMEIRA GERAÇÃO</b>	<b>33</b>
<b>SEGUNDA GERAÇÃO</b>	<b>38</b>
<b>Rocha Lima: 1994</b>	<b>38</b>
<b>Evanildo Bechara: 1980</b>	<b>39</b>
<b>Evanildo Bechara: 2009</b>	<b>39</b>
<b>TERCEIRA GERAÇÃO</b>	<b>40</b>
<b>Ataliba Teixeira de Castilho</b>	<b>40</b>
<b>2.2 SOBRE OS CONSTITUINTES DA ORAÇÃO</b>	<b>41</b>
<b>PRIMEIRA GERAÇÃO</b>	<b>41</b>
<b>Silveira Bueno – 1951</b>	<b>42</b>
<b>SEGUNDA GERAÇÃO</b>	<b>43</b>
<b>Rocha Lima: 1994</b>	<b>43</b>
<b>Evanildo Bechara: 1980</b>	<b>44</b>
<b>Evanildo Bechara: 2009</b>	<b>44</b>
<b>TERCEIRA GERAÇÃO</b>	<b>49</b>
<b>Ataliba Teixeira de Castilho</b>	<b>49</b>



<b>Sujeito</b>	<b>49</b>
<b>Sobre o sujeito sintático</b>	<b>49</b>
<b>Sobre o sujeito semântico</b>	<b>50</b>
<b>Sobre o sujeito do discurso</b>	<b>52</b>
<b>Constituição do tema-sujeito por derivação do rema</b>	<b>53</b>
<b>O predicado</b>	<b>53</b>
<b>Predicação no sistema semântico</b>	<b>54</b>
<b>Predicação no sistema gramatical</b>	<b>54</b>
<b>2.3 Sobre a unidade de análise da sintaxe</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO III - DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO</b>	<b>77</b>
<b>3 Palavras iniciais</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</b>	<b>77</b>
<b>3.1.1 Sobre a aprendizagem da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: linguagem e competências e habilidades</b>	<b>78</b>
<b>3.2 Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa do 1º grau do São Paulo, de 1988</b>	<b>81</b>
<b>3.2.1 Sobre a linguagem</b>	<b>82</b>
<b>3.2.2 Sobre o texto</b>	<b>83</b>
<b>3.2.3 Linguagem e interação</b>	<b>84</b>
<b>3.2.4 Preconceitos e discriminações na atividade linguística</b>	<b>84</b>
<b>3.2.5 O respeito à linguagem da criança e à norma padrão</b>	<b>85</b>
<b>3.2.6 Das atividades de linguagem à descrição gramatical</b>	<b>86</b>
<b>3.2.7 A tessitura de textos escritos e a leitura</b>	<b>87</b>
<b>3.2.8 O ensino de gramática</b>	<b>88</b>
<b>3.2.9 A produção textual mais elaborada</b>	<b>88</b>
<b>3.2.10 Avaliação</b>	<b>91</b>
<b>3.3 Currículo do Estado de São Paulo na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</b>	<b>94</b>
<b>3.3.1 Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo</b>	<b>94</b>
<b>3.3.2 O ensino de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</b>	<b>98</b>
<b>3.3.3 Currículo de Língua Portuguesa</b>	<b>99</b>
<b>3.3.4 A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio</b>	<b>102</b>
<b>3.4 Material de apoio do Currículo na rede estadual de ensino</b>	<b>104</b>

<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE DO CORPUS</b>	<b>110</b>
<b>4. Palavras iniciais</b>	<b>110</b>
<b>4.1 A indefinição do sujeito nas produções textuais dissertativo-argumentativas</b>	<b>110</b>
<b>4.2 Análise do termo pessoa(s)</b>	<b>110</b>
<b>4.3 Análise do termo você(s)</b>	<b>117</b>
<b>4.4 Análise do adjetivo muitos + verbo na terceira pessoa do plural</b>	<b>119</b>
<b>4.5 Pronomes indefinidos</b>	<b>121</b>
<b>4.6 Relação entre uma unidade e seu contexto – um estudo por paráfrases</b>	<b>123</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>130</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO I - OCORRÊNCIAS LEXICAIS</b>	<b>135</b>
<b>I – SUBSTANTIVO PESSOA(S)</b>	<b>135</b>
<b>II - PRONOME VOCÊ(S)</b>	<b>136</b>
<b>III - ADJETIVO MUITOS + VERBO NA TERCEIRA PESSOA DO PLURAL</b>	<b>137</b>
<b>IV - PRONOMES INDEFINIDOS</b>	<b>137</b>
<b>V - EXPRESSÃO GENTE</b>	<b>137</b>
<b>VI – ADJETIVO TODO + SUBSTANTIVO MUNDO</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO II - REDAÇÕES DOS ALUNOS</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa intitulado *Marcas de (in)determinação do sujeito em textos produzidos por alunos do Ensino Médio* começou a ser formulado em 2016, momento em que eu ainda não era aluna do Programa de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Ele teve início quando eu atuava como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa junto ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em uma escola estadual no interior do estado de São Paulo, onde me efetivei em 2004 e de onde sou professora até o momento. O projeto foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguística e Língua Portuguesa, da Universidade Estadual Paulista, do Câmpus de Araraquara, no processo seletivo de 2016 para ingresso em 2017.

A motivação inicial para a proposição do projeto de pesquisa surgiu a partir da percepção de que conceitos, definições, exemplos sobre sujeito indeterminado, formulados com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB), na maioria das gramáticas tradicionais (GT), não vêm ao encontro dos recursos de indeterminação que os estudantes selecionaram ao produzir textos argumentativos como os textos pertencentes ao gênero “textos de opinião” em Língua Portuguesa. Observamos que um recurso que se reitera nos textos representativos deste gênero é a indeterminação por meio de sintagmas nominais.

No entanto, ao se falar de “sujeito indeterminado”, é natural que se pense nos casos previstos pelas gramáticas tradicionais (GT)<sup>1</sup>, inspiradas na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Assim, segundo a norma, pode-se indeterminar o sujeito de verbos transitivos indiretos ou intransitivos, flexionados na terceira pessoa do singular, acrescentando-lhes a partícula (ou pronome) *-se*. Por exemplo: “Precisa-se de servente”<sup>2</sup>; “Mora-se tranquilamente neste lugar”. Pode-se ainda realizar a indeterminação do sujeito ao usar a terceira pessoa do plural, sem referência anafórica ou catafórica a qualquer referente expresso (ou a expressar), a ser visto no exemplo: “Viram seus pais no barco”. As gramáticas tradicionais não esclarecem ao certo o uso dessas estruturas “análogas”. No entanto, nos três exemplos citados, há a noção de um agente humano que pratica a ação, oculto em sua identidade.

---

<sup>1</sup>As explicações sobre o fenômeno de indeterminação do sujeito e a formulação de exemplos sem referência à fonte advêm de nossa experiência como professora. Nesse momento, não conseguimos mais localizar os gramáticos que propuseram tais conceitos. O que conseguimos destacar é que, enquanto na primeira definição leva-se em consideração a transitividade para definir como se indefine o sujeito, na segunda, o critério é de natureza textual, já que se lança mão de conceitos como a “anáfora” e a “catáfora”.

<sup>2</sup>Os exemplos são de autoria nossa.

Há também, em muitas gramáticas escolares, referência ao fato de que é possível indeterminar o sujeito quando o verbo for transitivo direto<sup>3</sup> como voz passiva sintética ou pronominal, como no exemplo “Vendem-se casas”<sup>4</sup>.

Voltando à questão da prescrição gramatical, percebe-se que há uma mescla de fatores e de elementos morfossintáticos e semânticos presentes nas gramáticas tradicionais que tornam a definição e os exemplos de indeterminação do sujeito um tanto questionáveis. Acresce-se a esse fato outro: o de que as gramáticas tradicionais descrevem a norma padrão da língua, muitas vezes, por meio de exemplos que não se encontram contextualizados.

Neste trabalho, acredita-se que a indeterminação não pode ser descrita a partir de um único componente linguístico do enunciado.

Além disso, parte-se do pressuposto de que a significação gerada pelo processo de indeterminação está associada a cada unidade linguística inserida em seu contexto de ocorrência. Dito de outro modo, as relações que as unidades estabelecem entre si no interior do enunciado, que constitui o contexto linguístico para as unidades que o integram, são responsáveis pelo sentido e pela instanciação de pessoa-tempo-espaço.

Acreditamos que uma unidade não se define por um sentido predeterminado, mas pelo papel específico que ela desempenha em relação às partes que o integram, que define, por sua vez, modos de interação específicos envolvendo a semântica, sintaxe e a pragmática.

Tendo como fundamento o enunciado, pretende-se, neste trabalho, analisar as marcas da língua que se materializam por meio de textos escritos pertencentes ao gênero “texto de opinião”, para compreender as operações de determinação e de indeterminação que alunos de Ensino Médio utilizam na produção de textos argumentativos. Procuramos demonstrar que a indeterminação pressupõe que se leve em consideração o enunciado, não podendo ficar restrita, portanto, às relações morfossintáticas e/ou semânticas tais como são descritas na maioria das gramáticas tradicionais.

Para comprovarmos nossa tese de que há determinações e indeterminações em redações escolares por meio de sintagmas nominais, selecionamos um corpus composto por 22 redações produzidas por alunos que cursavam em 2016 o primeiro ano do Ensino Médio da escola da rede estadual de ensino onde ministrou aulas. Essas produções textuais trazem em seu conteúdo sintagmas nominais como a pessoa, pessoas, você, adjetivo muitos + verbo na terceira

---

<sup>3</sup>Esta classificação resulta de síntese de estudos pessoais.

<sup>4</sup> Os exemplos são de autoria nossa.

pessoa do plural, pronomes indefinidos, expressão gente, adjetivo todo + substantivo mundo que em certos contextos são indeterminados e, em outros, não o são.

Acreditamos que a regularidade de algumas marcas presentes nas produções textuais dos alunos é relevante para a compreensão dos processos de determinação e indeterminação. Ainda que elas não sejam consideradas um recurso para a indeterminação do sujeito pela maioria dos gramáticos, elas estão presentes nos textos dos alunos e, por isso, desencadearam reflexões importantes para a compreensão da relação enunciado-enunciação. Nos textos que correspondem às produções textuais, instauram-se novas possibilidades de descrição gramatical.

É necessário esclarecer que levamos em conta, quando tratamos do fenômeno da determinação-indeterminação, os valores referenciais construídos no enunciado como também os recursos de indeterminação utilizados para indeterminar o sujeito semântico por meio gramática de Mira Mateus et al. (1983). Por isso, no corpus selecionado, analisaremos o sujeito indeterminado instanciado por meio de diferentes recursos léxico-gramaticais.

A dissertação está dividida em quatro capítulos.

No capítulo I, apresentaremos a proposta de produção textual que deu origem aos textos argumentativos dos alunos. Explicaremos o contexto de sua produção e exporemos definições e explicações a respeito de texto argumentativo e de sua composição textual. Dedicar-nos-emos no sentido de dar visibilidade às marcas recorrentes nos textos de opinião e finalizaremos com estudos linguísticos sobre o fenômeno da indeterminação.

No capítulo II, faremos uma apresentação e uma análise das definições e dos exemplos de sujeito indeterminado coletados junto às gramáticas de Silveira Bueno (1951); Rocha Lima (1994); Bechara (1980); Bechara (2009); Castilho (2010). Em seguida, abordaremos os termos essenciais da sintaxe em gramáticas pertencentes a diferentes gerações para, na sequência, verificar se os mesmos critérios utilizados para definir tais termos são usados pelos gramáticos dos quais partimos para definir o fenômeno da indeterminação. Em um segundo momento, buscaremos identificar se na definição de sujeito indeterminado leva-se em consideração as definições dos termos essenciais da oração. Por fim, apresentaremos os conceitos da gramática de Mira Mateus et al. (1983) em que nos fundamentamos para a análise de nosso corpus.

No capítulo III, apresentamos os documentos oficiais que constituem uma resposta a demandas sobre conteúdos, metodologias e práticas de ensino da disciplina Língua Portuguesa. Objetivamos demonstrar que não há uma teoria gramatical a ser aplicada no trabalho com os gêneros textuais.

No capítulo IV, passamos à análise das marcas linguísticas responsáveis pela determinação-indeterminação de pessoa-tempo-espço nos textos de opinião produzidos pelos alunos, bem como explicitaremos as operações de linguagem responsáveis pela geração de tais marcas. Demonstramos que a determinação-indeterminação é uma questão sistemática e global, isto é, que está relacionada aos níveis sintático, semântico e pragmático. No entanto, não deixaremos de levar em consideração o contexto relacionado à proposta de redação formulada para a produção de um texto de opinião bem como o contexto em que os enunciados a serem analisados estão inseridos, a fim de demonstrar as diferentes possibilidades de instanciar a determinação-indeterminação, diferentemente do que prescrevem as gramáticas.

Por fim, nas Considerações Finais, avaliaremos as contribuições dos resultados a que chegamos para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, articulada à noção de gêneros textuais.

## CAPÍTULO I

### O PERCURSO DE NOSSA PESQUISA

#### 1. Palavras iniciais

Tem-se como objetivo neste capítulo retomar o percurso que fizemos desde a coleta dos dados à constituição do corpus da presente pesquisa. Este capítulo será constituído por cinco seções. A primeira será destinada à apresentação do contexto de formulação da proposta de redação. Na segunda seção, faremos a exposição da proposta que foi elaborada para a produção de textos de opinião por alunos do Ensino Médio de uma escola do interior do estado de São Paulo. Na terceira seção, faremos breve explanação sobre o que é dito a respeito do texto argumentativo. Teremos a oportunidade de demonstrar como as definições a respeito dos textos argumentativos estão circunscritas ao gênero dissertativo. Na quarta seção, focalizaremos o que é dito no material de apoio ao Currículo, de 2012, publicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sobre a concepção de ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Na quinta seção, explicitaremos as marcas recorrentes no texto de opinião. Em seguida, faremos menção à tese defendida por Teixeira, em 2014 e, por fim, apresentaremos os conceitos e definições da gramática de Mira Mateus et al. (2004).

#### 1.1 Sobre o contexto de produção da proposta de redação

Como foi afirmado na introdução desta dissertação, o material que tomamos como objeto de estudo neste trabalho fez parte do projeto de pesquisa para ingresso no programa de Mestrado e agora compõe nosso corpus. Os vinte e dois textos analisados foram produzidos por alunos que estavam cursando o primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do interior de São Paulo no ano de 2016 e foram selecionados a partir da leitura deles, essa que despertou a atenção para a possibilidade de haver novas materializações semânticas de indeterminação do sujeito.

A equipe gestora, junto à coordenação e à equipe docente da escola, ao final de cada semestre, propõe que uma avaliação de múltipla escolha e que uma redação sejam aplicadas com a finalidade de verificar as competências e o desempenho dos discentes, uma vez que a formação dos alunos encontra-se sob a responsabilidade dessa rede de ensino.

A prova foi composta por cinquenta questões de múltipla escolha, formuladas pelos docentes que trabalhavam nessa escola estadual. As perguntas tinham como referência cinco das doze disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio. Já a proposta da prova de redação foi elaborada por um conjunto de professores que ministravam aulas da disciplina Língua Portuguesa em todos os primeiros anos do Ensino Médio dessa escola. A proposta, sugerida por consenso, tinha a intenção de que os alunos produzissem textos escritos que pertencessem ao tipo dissertativo-argumentativo, bem como tinha como objetivo aferir as competências e o desempenho dos discentes no segundo semestre do ano letivo citado acima.

As avaliações realizadas por meio de produções textuais são consideradas importantes pelos professores da escola e, por isso, eles pedem que elas sejam realizadas junto com as provas de múltipla escolha. Por meio da leitura e da correção das redações em situações avaliativas, é possível aos professores de Língua Portuguesa mensurarem a aprendizagem dos alunos em sua língua materna, bem como identificarem as necessidades individuais de cada discente quanto às questões linguísticas das quais não se apropriaram e cujas dificuldades precisam ser sanadas.

As produções textuais em avaliações são de grande valia porque demonstram a competência gramatical e a organização do pensamento dos discentes no processo da construção textual. Tão importantes como a coesão e a coerência nos textos elaborados pelos alunos são a estrutura textual e os argumentos utilizados nas redações, pois envolvem questões que visam desenvolver a competência de escrita com o objetivo de persuadir o leitor em relação aos mais diversos assuntos.

As habilidades e as competências que envolvem leitura e escrita cobradas nessa avaliação semestral estão alinhadas às habilidades e às competências da área de Língua Portuguesa tal como constam do documento oficial denominado Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como dos materiais didáticos intitulados Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno, material obrigatório que foi utilizado em sala de aula até 2018. Tais habilidades e competências são exigidas também em provas seletivas para o acesso ao Ensino Superior como o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. Abordaremos esse assunto no capítulo três.

Os textos argumentativos começam a ser trabalhados de forma mais intensa nos materiais de apoio, como os Cadernos do Aluno, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente no nono ano, momento em que se trabalham gêneros argumentativos de forma mais explícita. Gêneros textuais argumentativos são gradativamente estudados de maneira mais densa e com maior intensidade nos três anos do Ensino Médio, já



que um dos intuitos da rede de ensino é preparar o aluno para o vestibular, que prioriza textos dessa natureza.

Assim, dentre os gêneros textuais do tipo argumentativo, os docentes de Língua Portuguesa da escola optaram por cobrar, na parte escrita, um texto de opinião na última avaliação anual. Esses profissionais do ensino consideraram coerente tal avaliação pois sabiam que os conteúdos trabalhados em atividades de leitura e de escrita em sala de aula no decorrer do ano letivo do primeiro ano do Ensino Médio envolviam questões cujas respostas pediam opiniões dos alunos. Para nós, os enunciados por meio dos quais o aluno expressa sua opinião constituem um embrião dos enunciados que compõem os textos de opinião trabalhados no decorrer do ano letivo<sup>5</sup>.

Diferente do que é comum encontrar em textos de opinião, como argumentos de autoridade, citações, dentre outros recursos para se concretizar e tornar mais enfáticos os argumentos utilizados, pode-se perceber que em vinte e duas redações de uma determinada sala de aula aconteceram em diversos momentos o que acreditamos ser a indeterminação de certos recursos semânticos. Esses recursos linguísticos despertou o senso científico e nos fez acreditar que seria um bom motivo para iniciarmos uma pesquisa em que poderíamos investigar novas formas de se indeterminar o sujeito, maneiras essas que não se encontram descritas nas gramáticas tradicionais.

A fim de oferecer subsídios para que os discentes produzissem seus próprios textos, representativos desse tipo textual, foram selecionados três textos.

## **1.2 Apresentando a proposta de redação**

### **Proposta de Redação**

Leia os textos a seguir.

#### **Texto I**

#### **VIDEOGAMES ESTIMULAM VIOLÊNCIA, DIZ PESQUISA**

---

<sup>5</sup> Não fizemos um trabalho de campo que nos permita afirmar o modo como os professores trabalham os conteúdos de Língua Portuguesa em sala de aula bem como o número de redações solicitadas por eles durante o ano em questão.

Jogos de videogame violentos como Doom ou Mortal Combat podem provocar um aumento de pensamentos, sentimentos e comportamentos violentos, dizem pesquisadores. Eles alertam que videogames violentos podem provocar mais danos do que filmes violentos na televisão ou no cinema, porque videogames são interativos, provocam uma interação do jogador com o personagem agressivo do jogo. As pesquisas foram conduzidas pelos psicólogos Craig Anderson, da Universidade de Ciência e Tecnologia de Iowa, nos Estados Unidos, e por Karen Dill, da Lenoir-Rhyne College.

O primeiro estudo mostrou que jovens habitualmente agressivos podem ser particularmente vulneráveis aos efeitos da exposição continuada a games violentos. O segundo estudo mostrou que qualquer pessoa pode se tornar temporariamente mais agressiva depois de uma exposição breve a games violentos.

“Nós descobrimos que estudantes que jogaram mais videogames violentos em escolas da Educação Básica tiveram um comportamento mais agressivo”, diz o Dr. Anderson.

(Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/omundohoje/omh00042407.htm>. Acesso em: 13. ago. 2013.

Adaptado)

## **Texto II**

### **VIDEOGAMES NÃO PROVOCAM VIOLÊNCIA INFANTIL**

Em Grand Theft Auto (GTA), um dos videogames de maior sucesso entre jovens e adultos, o personagem controlado pelo jogador pode roubar, agredir, até matar. Em Resident Evil, tiroteio e pancadaria também rolam soltos. Mesma coisa em CounterStrike. É óbvio que isso preocupa muitos pais. Será que esse tipo de jogo pode tornar uma criança mais violenta? E um adulto?

Para alguns especialistas, a resposta ainda é sim. “A televisão e o cinema modelam a violência, ensinando aos espectadores comportamentos agressivos, e os videogames vão além, ajudando os jogadores a praticá-los”, afirma Thomas N. Robinson, professor de pediatria da Universidade Stanford, nos EUA. Mas essa “verdade”, embora faça muito sentido, vem sendo cada vez mais contestada – e não apenas por pesquisas científicas, mas também por dados estatísticos. “Nas últimas décadas, a popularidade dos videogames disparou em países como

EUA e Japão. Ao mesmo tempo, as taxas de violência infantil caíram”, afirma o psicólogo Christopher J. Ferguson, professor de ciências aplicadas e comportamentais da universidade A&M International, no Texas, EUA. “Precisamos nos concentrar em outros fatores se quisermos acabar com a violência entre jovens, como violência familiar e pobreza. Essas, sim, são ameaças à sociedade”.

(Disponível em <http://super.abril.com.br/cotidiano/videogamesnaoprovocamviolenciainfantil681511.shtml>.

Acesso em: 13. ago. 2013. Adaptado)

### Texto III

#### EX-FBI AFIRMA QUE VIDEOGAMES NÃO CAUSAM VIOLÊNCIA



Durante um programa de TV norteamericano sobre a correlação de videogames e atos de violência, a ex FBI Mary Ellen O’Toole afirmou que, apesar de serem usados como meio de identificar indivíduos potencialmente violentos, videogames não são considerados uma causa direta da violência. “Pela minha experiência, videogames não causam violência”, explicou O’Toole no programa transmitido pelo canal CBS.

Para ajudar na “boa impressão” dos videogames, o professor da Universidade do Texas, Christopher Ferguson, revelou que a violência entre jovens está diminuindo pelo uso de jogos como uma forma de escape, assim como músicas e filmes na infância.

(Disponível em

<http://www.pop.com.br/games/noticias/xbox/ExFBIafirmaquevideogamesnaocausamviolencia912779.html>.

Acesso em: 12. ago. 2013. Adaptado)

\*\*\*

Constata-se, após a leitura dos textos da coletânea, que a relação entre violência juvenil e videogames é um assunto polêmico, constituindo, assim, o problema discutido nos textos.

Apresentaremos, na sequência, a proposta de redação que foi formulada para os alunos do Ensino Médio.

\*\*\*

Como você pôde observar nos textos que acabou de ler, a relação entre violência juvenil e videogames é um assunto polêmico. Imagine que o editor-chefe do jornal de sua escola convidou você para escrever um **artigo de opinião** que será publicado na seção “Mundo Jovem”. Em seu texto, você deverá expor sua opinião sobre o seguinte tema:

### **“OS GAMES VIOLENTOS INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DOS JOVENS?”**

#### **Recomendações:**

1. Faça um rascunho.
2. Verifique se o leitor de seu texto compreenderá o que você escreveu.
3. Passe o rascunho a limpo na folha apropriada, utilizando caneta azul ou preta.
4. Não se esqueça do título.

\*\*\*

O objetivo da produção de textos na prova formulada que acaba de ser apresentada foi avaliar competências e habilidades dos alunos para interpretar e produzir textos na disciplina Língua Portuguesa. Foram necessárias a leitura e a interpretação da coletânea e identificação do problema proposto para que, em seguida, os alunos fizessem a redação, redigindo um texto com as propriedades de um artigo de opinião sobre o tema proposto.

#### **1.3. O que sabemos sobre os textos argumentativos**

Maria Teresa Serafini, linguista e professora italiana, escreveu o livro *Como escrever textos*. Nele, a autora afirma que a produção textual mais difundida nas escolas é a denominada redação, nomenclatura que a autora entende por “textos dos mais diversos”.

Segundo Serafini, “as redações de nossa escola não incentivam a escrita porque são vistas como uma tarefa escolar que não envolve o aluno pessoalmente”, pois “frequentemente

tratam de assuntos de pouco interesse dos alunos, porque não têm relação com sua experiência”. (SERAFINI, 2004, p. 160). A autora ainda afirma que os alunos têm dificuldades de se expressar devido à obrigatoriedade do uso da linguagem<sup>6</sup> formal na composição textual, que é muito diferente da linguagem oral que utilizam no cotidiano. A linguista também lembra que grande parte das produções escolares exigidas são escritas para um professor avaliador e não para um destinatário real.

A autora defende que os textos podem ser agrupados por gêneros ou pelas funções realizadas pela linguagem. No primeiro grupo, os textos são reunidos pelo tipo de informação, pela presença de certos recursos de linguagem e pela organização estrutural. São exemplos de gêneros textuais crônica, fábula, piada, editorial, dentre outros. Já no segundo grupo, a quantidade dos textos identificados pela função de linguagem é menor. A autora cita o linguista Jakobson (1966), pois para ele as funções de linguagem são seis: informativa, conativa, fática, metalinguística, emotiva e poética.

Serafini afirma que um texto pode ser decomposto em partes que tornam o estudo dele mais didático:

a retórica, entendida como a ciência do dizer bem com o objetivo de persuadir o ouvinte ou o leitor, preocupou-se em analisar as partes que devem constituir um discurso para que ele seja eficaz, identificando particularmente a presença de alguns tipos de discurso que coexistem em um texto persuasivo.

(SERAFINI, 2004, p. 162)

Assim, segundo a autora, as partes que podem contribuir para a persuasão são a descrição, a narração, a exposição e, por fim, a argumentação em si. Essas partes a que Serafini refere-se ajudam a constituir o texto persuasivo para que a retórica de um texto seja convincente.

Geralmente, trabalha-se nas escolas mais gêneros do tipo narrativo, muitas vezes fundamentados em experiências pessoais, no decorrer do Ensino Fundamental, enquanto, no Ensino Médio, inicia-se o estudo de textos argumentativos, cuja função é fazer com que os alunos emitam sua opinião sobre os mais variados problemas.

Para a linguista, um dos textos que tem a função de persuadir é o texto argumentativo, pois podemos encontrar nele “um discurso que apresenta fatos, problemas e raciocínio com base numa opinião, geralmente do autor”. (SERAFINI, 2004, p. 163)

Para Serafini, na argumentação é possível identificar quatro elementos:

- a) análise ou apresentação de um problema;
- b) apresentação de fatos e discussões que constituem a base da argumentação;

---

<sup>6</sup>Embora Serafini considere que a linguagem formal em oposição à coloquial constitua uma dificuldade para o aluno, consideramos que a função da escola é ensinar a variante culta.

- c) proposta de uma solução ou tese e seu desenvolvimento através da exposição de fatos e de argumentações lógicas;
- d) crítica de outras soluções ou teses alternativas.

(SERAFINI, 2004, p. 163)

Serafini define alguns itens em que acredita serem essenciais para se construir um currículo voltado para a escrita. Assim, postula algumas capacidades necessárias, com base nos vários tipos de discurso (descrição, narração, exposição e argumentação) que podem ser encontrados nos textos, que os redatores devem possuir para que consigam redigi-los.

Tais capacidades estão ligadas aos textos e às suas funções. Assim, a autora propõe quatro capacidades, conforme as funções que exercem na escrita: os textos expressivos, os textos informativos-referenciais, os textos criativos e os textos informativo-argumentativos.

Os textos expressivos são aqueles que exigem a capacidade do escritor de saber exprimir-se (no caso, por exemplo, de descrição física dos objetos) e de saber transcrever, em que há a capacidade de redigir trechos de textos originalmente da linguagem falada para a escrita.

Os textos informativo-referenciais, segundo Serafini, são os mais difíceis de que compor devido ao fato de se exigir a soma da capacidade expressiva adicionada ao ponto de vista do autor do texto sobre o objeto a ser mencionado no texto. Dessa forma, o escritor precisa saber ordenar, saber sintetizar, saber definir, saber explicar e saber documentar para conseguir desenvolver um bom texto.

Os textos criativos, conforme Serafini, são tão difíceis de serem produzidos quanto aos do grupo dos textos informativo-referenciais, apesar de exigirem capacidades diferentes, já que exigem do escritor o saber inventar e o saber exprimir-se com uma linguagem original.

Por fim, os textos informativo-argumentativos, nas palavras de Serafini, são considerados os mais complicados de serem desenvolvidos devido ao fato de exigirem que todas as capacidades exigidas anteriormente nas outras três funções textuais citadas sejam colocadas na prática.

Tais capacidades necessárias para a produção dos textos informativo-argumentativos<sup>7</sup> são:

Saber defender uma tese: saber apresentar uma opinião própria, refutando as ideias que se opõem a ela, utilizando as mais sofisticadas técnicas da argumentação e da lógica. Esta capacidade exige também o conhecimento das

---

<sup>7</sup> Embora Serafini (2004) trabalhe com a tipologia informativo-argumentativa que focaliza a função das partes do discurso, a caracterização da autora vem sendo utilizada em contexto escolar para apresentar o texto dissertativo.

técnicas de persuasão e os diversos esquemas do raciocínio dedutivo e indutivo.

Saber determinar relações de causa e efeito: saber apresentar os termos do próprio discurso, pondo em evidência as relações de tipo causal que há entre eles.

Saber confrontar e classificar: saber apresentar as próprias ideias não só individualmente, mas também confrontando-as com outras, identificando ainda os critérios de tal operação.

(SERAFINI, 2004, p. 178)

Como vimos, a função informativo-argumentativa está presente em textos em que o “escritor defende uma tese, procurando envolver o leitor, empregando técnicas argumentativas e estratégias de persuasão”. (SERAFINI, 2004, p. 165). Constam desse grupo gêneros como o editorial, ensaio e comentário, por exemplo.

Vimos que Serafini propõe como argumentativos os textos que pertencem ao grupo informativo-argumentativo, pois tais textos são construídos com base nas relações de causa e efeito. O confronto de ideias constitui uma outra característica dos textos assim denominados. Por último, para convencer e persuadir o outro, é necessário saber construir e sustentar um ponto de vista.

Para tal, a autora sugere o uso de técnicas da argumentação e da lógica como despertar o interesse e ganhar a simpatia do leitor a fim de persuadi-lo, situar logo no início os pontos importantes da tese do texto e, por fim, usar poucos, porém bons argumentos, pois causam mais impacto se comparado a textos que possuem muitos argumentos incertos. (SERAFINI, 2004, p. 61)

Apesar das técnicas da argumentação e da lógica sugeridas, Serafini (2004) argumenta em seu livro os motivos pelos quais os alunos possuem dificuldades em produzir dissertações<sup>8</sup>.

A dissertação do vestibular é, sem dúvida, um dos objetivos principais de um currículo sobre a composição. O fracasso dos alunos deve-se não à sua natureza, mas ao fato de que a redação é o único tipo de texto obstinadamente solicitado nos três anos do colegial, quando deveria ser a etapa final de um longo caminho no qual se adquire gradativamente a capacidade de escrever através da prática de textos menos complexos.

(SERAFINI, 2004, p. 161)

---

<sup>8</sup> Concordamos parcialmente com a afirmação feita por Serafini, já que o seu texto é de 2004. Embora não tenhamos realizado uma pesquisa sobre as atividades mais relevantes trabalhadas pelos professores de Língua Portuguesa, possivelmente a produção de textos seja a atividade menos frequente. Essa informação nos foi dada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cássia Regina Coutinho Sossolote, responsável pelas disciplinas Prática de Ensino de Língua Materna I e II e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II junto ao curso de Letras, da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Araraquara.

A partir desse argumento de Serafini, é possível constatar que a proposta de redação formulada pelos professores e por nós analisada nesta tese exige dos alunos uma composição demasiada complexa para o primeiro ano do Ensino Médio. Segundo Serafini, a complexidade textual deve ser aumentada aos poucos e, somente no final da etapa do ensino básico, isto é, apenas no terceiro ano do Ensino Médio, tal complexidade deveria chegar em seu ponto de culminância.

Encontramos o termo dissertação/dissertativo também em materiais didáticos disponíveis aos docentes do Estado de São Paulo para designar os textos de natureza argumentativa.

#### **1.4 Material de apoio do Currículo do Estado de São Paulo**

Segundo consta do volume um do material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Caderno do Professor de Língua Portuguesa e Literatura do terceiro ano do Ensino Médio de 2014, utilizado pelos professores para ministrarem aulas

o gênero dissertativo-argumentativo refere-se a textos que, além de trazerem informações e explicações sobre determinado assunto, expõem o posicionamento do autor e o uso de argumentos no sentido de persuadir o interlocutor de que tal posicionamento é o correto.

(SÃO PAULO, 2014, p.68)

O mesmo material também esclarece, em seguida, sobre o que é um texto argumentativo, segundo as instituições de Ensino Superior

O que as instituições de Ensino Superior compreendem como “texto argumentativo” é aquele no qual se expõe um tema, defendendo uma ideia central. Para isso, é necessário ter uma posição definida sobre o assunto tratado, criando uma tese que se defenderá ao longo do texto.

(SÃO PAULO, 2014, p. 68)

Em geral, nas escolas, ensinam-se gêneros que englobam a tipologia textual dissertativo-argumentativa, como cartas de reclamação, cartas aos leitores, debates, resenhas críticas, editoriais, dentre outros. Esses gêneros possuem em comum problemas sociais controversos, cujos textos necessitam de argumentos para sustentar, refutar ou negociar uma determinada tomada de posição; são textos cujo intuito é discorrer sobre um assunto, em que se comenta, discursa, explana, discute-se determinado assunto.

Dentre todos os gêneros do tipo argumentativo, o artigo de opinião é um dos primeiros a ser estudado na escola. Ensina-se também que uma redação argumentativa pode ser escrita na terceira pessoa do singular, seguida do pronome *-se*, ou na primeira pessoa do plural.



O uso da terceira pessoa do singular em textos argumentativos constitui um recurso para tornar o texto objetivo, de caráter impessoal. Escrever em terceira pessoa confere ao texto um ar de imparcialidade (embora se saiba que é a visão do autor que está sendo discutida), como também faz com que o leitor aceite mais facilmente as ideias expostas no texto, já que uma boa produção textual em terceira pessoa apresenta confronto de ideias presentes em seus argumentos.

Em produções textuais argumentativas em primeira pessoa do plural, a composição possui característica subjetiva, visto que o autor manifesta seu ponto de vista por meio do uso da primeira pessoa, colocando em evidência o fato de que os argumentos são resultados da opinião pessoal de quem escreve (trata-se do nós majestático); não que os textos objetivos também não o sejam, afinal, não há texto sem o sujeito autor<sup>9</sup>.

Durante os estudos escolares, ensina-se que a escolha da pessoa do discurso da escrita deve ir ao encontro da proposta da produção textual, pois é a partir da boa leitura e compreensão dela que os candidatos devem fundamentar-se para iniciar a produção textual.

É comum, em grandes concursos e vestibulares, pedir-se na comanda das provas textos do tipo dissertativo-argumentativo.

Geralmente um texto dissertativo-argumentativo é dirigido a um interlocutor genérico, universal, pois se pretende convencer, persuadir o leitor sobre o valor de verdade da tese que está sendo defendida e, por isso, prevalece nele estratégias de persuasão, como discurso de reciprocidade, uso de citação de autoridade, dentre outros.

Segundo Cereja, em seu livro didático *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, de 2017, o artigo de opinião é um dos gêneros argumentativos mais importantes e geralmente pode ser encontrado em revistas, jornais impressos e *sites* da internet. O autor esclarece que o objetivo desse gênero textual “é expressar o ponto de vista do seu autor a respeito de um assunto controverso e geralmente de interesse da sociedade”. (CEREJA, 2017, p. 240)

Dentre as principais características dos artigos de opinião, Cereja (2017) aponta o uso da argumentação e da persuasão na construção desses textos, cujos temas são atuais e cuja escrita pode ser realizada em primeira e terceira pessoa. O autor acrescenta que o fato de os

---

<sup>9</sup> Quando se caracteriza um texto como objetivo ou como subjetivo, está se pensando nos efeitos de sentido que um texto pode produzir no leitor a que se destina. Do ponto de vista daquele que produz um texto na terceira pessoa do singular, seguido do pronome –se ou na primeira pessoa do plural, o texto resulta sempre do trabalho do sujeito.

artigos de opinião serem produções veiculadas em diversos meios de comunicação faz com que possuam uma linguagem simples, de fácil acesso.

Por conta da melhor aceitação de argumentos escritos em textos em terceira pessoa por parte dos professores do Ensino Médio e dos de cursinhos pré-vestibulares, tais profissionais optam por ensinar textos argumentativos escritos com objetividade como padrão de escrita em redações que fazem parte do processo seletivo para se obter acesso ao Ensino Superior.

### 1.5 Marcas recorrentes nos artigos de opinião

Não assumiremos, nesta seção, uma posição generalizante no sentido de afirmar quais seriam as marcas do texto de opinião. Precisaríamos, se assumíssemos tal posição, ampliar a análise dos textos representativos desse gênero tal como circulam socialmente, a fim de identificarmos os recursos linguísticos recorrentes nesses textos.

Nosso ponto de partida e de chegada são os três textos que compõem a coletânea apresentada na prova semestral da qual resultou a produção escrita dos alunos do Ensino Médio.

Como professora de Língua Portuguesa, pude observar que os três textos apresentam diferenças marcantes em relação ao texto dissertativo com o qual muito se trabalha em sala de aula.

Ao retomarmos os títulos dos textos da coletânea, localizamos o problema que será abordado nos textos que já foram apresentados.

- (1) VIDEOGAMES ESTIMULAM VIOLÊNCIA, DIZ PESQUISA
- (2) VIDEOGAMES NÃO PROVOCAM VIOLÊNCIA INFANTIL
- (3) EX-FBI AFIRMA QUE VIDEOGAMES NÃO CAUSAM VIOLÊNCIA

Comparando os títulos que acabamos de citar, consideramos que, no enunciado que corresponde ao título (2), apresenta-se o fato, o problema que será discutido no texto em uma estrutura composta de sujeito e predicado (S + V + Complementos), sem nenhuma menção a um sujeito enunciadador como ocorre no título do enunciado (3) em que há clara referência a um sujeito, assumindo a responsabilidade pelo seu dizer em um enunciado assertivo como **EX-FBI AFIRMA QUE**<sup>10</sup> [...].O verbo afirmar trata-se de um verbo constativo como demonstrou

---

<sup>10</sup> Grifo nosso

Onofre (2003) em tese intitulada *Operações de Linguagem e implicações enunciativas da marca “se”*.

A autora realiza um estudo sobre a marca enunciativa *-se* de uma perspectiva que vai além das tradicionais partícula apassivadora e índice de indeterminação do sujeito, encontradas em gramáticas tradicionais. Onofre (2003) identifica grupos de ocorrências formados com base na noção semântica de verbos constativos. Dentre essa noção, há as intituladas noção de percepção, noção de dizer e noção de existência.

O enunciado **EX-FBI AFIRMA QUE**<sup>11</sup> [...], verbo que traz a noção de dizer, possui marcas modais e aspecto-temporais em seu contexto. Verbos no presente do indicativo carregam em sua noção marcas de atemporalidade, pois não há marcas espaço-temporais na enunciação. O fato de não haver “marcas espaço-temporais contribui para a construção de valores aspectuais não perfectivos e não-durativos” (ONOFRE, 2003, p. 117)

O trabalho desenvolvido por Onofre tem como fundamento a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativa. Ele rompe com estereótipos presentes em muitos textos produzidos na Academia e em materiais didáticos que circulam na esfera escolar e, por isso, decidimos fazer referência ao trabalho desenvolvido pela autora, pois ela analisa a marca *-se* no interior de enunciados com verbos constativos.

No entanto, diferentemente das ocorrências analisadas por ela, observamos que, no enunciado que corresponde ao título do texto 1 -**VIDEOGAMES ESTIMULAM VIOLÊNCIA, DIZ PESQUISA** -, está expresso “quem diz” e o que é dito que constitui, por sua vez, o problema discutido no texto de opinião. Na posição sujeito, há a ocorrência de um agente, inanimado, segundo Castilho (2010), com um verbo *dicendi* como dizer.

Diferentemente dos enunciados dos textos dissertativos com verbos na terceira pessoa do singular, seguidos da partícula *-se*, nos textos de opinião há, na maioria dos casos, sempre um sujeito agente na oração dita principal como se pode observar nos excertos que seguem.

Jogos de videogame violentos como Doom ou Mortal Combat podem provocar um aumento de pensamentos, sentimentos e comportamentos violentos, *dizem pesquisadores*<sup>12</sup>.

(Cf. texto 1 da coletânea)

“A televisão e o cinema modelam a violência, ensinando aos espectadores comportamentos agressivos, e os videogames vão além, ajudando os

---

<sup>11</sup> Grifo nosso

<sup>12</sup> Grifo nosso

jogadores a praticá-los”, afirma Thomas N. Robinson<sup>13</sup>, professor de pediatria da Universidade Stanford, nos EUA.

(Cf. texto 2 da coletânea)

Durante um programa de TV norteamericano sobre a correlação de videogames e atos de violência, a ex FBI Mary Ellen O’Toole afirmou que<sup>14</sup>, apesar de serem usados como meio de identificar indivíduos potencialmente violentos, videogames não são considerados uma causa direta da violência.

(Cf. texto 3 da coletânea)

Apesar dessa diferença, as relações de causa e consequência se mantêm em alguns enunciados.

Eles alertam que videogames violentos podem provocar mais danos do que filmes violentos na televisão ou no cinema, porque videogames são interativos, provocam uma interação do jogador com o personagem agressivo do jogo.

(Cf. texto 1 da coletânea)

“A televisão e o cinema modelam a violência, ensinando aos espectadores comportamentos agressivos, e os videogames vão além, ajudando os jogadores a praticá-los”, afirma Thomas N. Robinson, professor de pediatria da Universidade Stanford, nos EUA.

(Cf. texto 2 da coletânea)

Durante um programa de TV norteamericano sobre a correlação de videogames e atos de violência, a ex FBI Mary Ellen O’Toole afirmou que, apesar de serem usados como meio de identificar indivíduos potencialmente violentos, videogames não são considerados uma causa direta da violência.

(Cf. texto 3 da coletânea)

Manipulamos os dados para marcar as relações de causa e consequência, como fez Sossolote (2003) em sua tese de doutorado intitulado *A recepção do discurso alegórico da fábula*.

É *porque*<sup>15</sup> os videogames são interativos que eles alertam que videogames violentos podem provocar mais danos do que filmes violentos na televisão ou no cinema.

É *porque* videogames são interativos *que eles*<sup>16</sup> provocam uma interação do jogador com o personagem agressivo do jogo.

É *porque* a televisão e o cinema modelam a violência *que*<sup>17</sup> eles ensinam aos espectadores comportamentos agressivos [...]

---

<sup>13</sup> Grifo nosso

<sup>14</sup> Grifo nosso

<sup>15</sup> Grifo nosso

<sup>16</sup> Grifo nosso

<sup>17</sup> Grifo nosso

Vale ressaltar que, a depender do ponto de vista que orienta a produção do texto de opinião, as relações de causa e consequência podem ser negadas.

[...] *apesar de serem usados como meio de identificar indivíduos potencialmente violentos, videogames não são considerados uma causa direta da violência*<sup>18</sup>.

Em relação a outra característica do texto dissertativo, que consiste em confrontar ideias no interior do texto, verificamos que tal procedimento foi utilizado nos textos da coletânea. Possivelmente devido à extensão desses textos, as posições são expostas, sem que os argumentos sejam desenvolvidos com maior detalhamento, fato que nos leva a pensar que o texto de opinião se aproxima também do relato.

A título de síntese, concluiremos, dizendo que, enquanto o texto I destina-se a defender a tese de que os jogos violentos de videogame *podem*<sup>19</sup> tornar os jogadores mais agressivos, o segundo e o terceiro textos enfatizam que jogos violentos de videogame não tornam agressivos aqueles que participam desses tipos de jogos. Observe-se que há sempre a apresentação de argumentos contrários à tese que se defende.

Encontramo-nos agora em condição de explicitar o problema da presente pesquisa, fato que define o corpus com o qual estamos trabalhando.

Para nós, os alunos se “inspiraram” em boa parte nos títulos dos textos da coletânea ao produzirem os textos. É de se notar que os próprios títulos definem o foco dos textos da coletânea.

- (1) VIDEOGAMES ESTIMULAM VIOLÊNCIA, DIZ PESQUISA
- (2) VIDEOGAMES NÃO PROVOCAM VIOLÊNCIA INFANTIL
- (3) EX-FBI AFIRMA QUE VIDEOGAMES NÃO CAUSAM VIOLÊNCIA

É a relação entre os videogames e a violência que será tematizada nos textos apresentados como material de apoio para a produção de textos pelos alunos do Ensino Médio.

A pergunta proposta para a redação de um artigo de opinião, a saber, *Os games violentos influenciam o comportamento dos jovens?* nos levou a observar que os textos dos alunos apresentam duas peculiaridades que podem ser deduzidas do texto<sup>20</sup> que segue.

---

<sup>18</sup> Grifo nosso

<sup>19</sup> Grifo nosso

<sup>20</sup> Os textos dos alunos foram digitados conforme a escrita dos alunos.

Eu particularmente acredito que os vídeo-games influenciam sim no comportamento de algumas pessoas, ainda mais tratando-se de jovens.

Nos dias em que nos encontramos hoje, os jovens e as crianças estão cada vez mais agressivos tanto pelos games ou por motivos inúteis de falta de paciência com as pessoas ao seu redor. Alguns jogos como Mortal Kombat ou Doom podem provocar um aumento de pensamentos negativos, sentimentos ou até mesmo comportamentos violentos.

Alguns filmes também podem servir como “exemplo” para algumas pessoas mas nem tanto como os games porque no jogo você está interagindo e “sentindo” a “ira” do mesmo e com isso você está interagindo com armas mortíferas, espancamento manual e tudo o que o game trás.

Acho que alguns jogos deveriam diminuir a violência para que os que jogam não se influenciem muito com eles, talvez assim a taxa de mortalidade no mundo diminuísse.

(Redação 9)

Acreditamos que a primeira questão a ser destacada em relação aos textos dos alunos diz respeito à dificuldade que eles têm de produzir um texto de opinião, de assumir um lugar público, institucional, capaz de validar um ponto de vista em terceira pessoa. Observe que o aluno se apresenta como fonte e origem do seu dizer: “Eu particularmente acredito [...]”. Não analisaremos esta questão nem apresentaremos propostas de como fazer com que os alunos adquiram consciência a respeito do modo de funcionamento dos textos de opinião quando se usa os verbos constativos na terceira pessoa do singular, seguido da partícula *–se*.

O objeto de nossa pesquisa incidiu sobre os enunciados que colocam em cena o problema que motivou a produção de seu texto. Passaremos a escandir os enunciados do texto apresentado, pois levantamos a hipótese de que é possível indeterminar o sujeito do qual se fala por meio de sintagmas nominais que serão apresentados neste momento devidamente grifados.

[...] *os vídeo-games*<sup>21</sup> influenciam sim no comportamento de algumas pessoas, ainda mais tratando-se de jovens.

(Redação 9)

Nos dias em que nos encontramos hoje, *os jovens e as crianças* estão cada vez mais agressivos tanto pelos games ou por motivos inúteis de falta de paciência com as pessoas ao seu redor.

(Redação 9)

*Alguns jogos* como Mortal Kombat ou Doom podem provocar um aumento de pensamentos negativos, sentimentos ou até mesmo comportamentos violentos.

(Redação 9)

---

<sup>21</sup> Os grifos dos enunciados que estão sendo citados constituem grifo nosso.

*Alguns filmes* também podem servir como “exemplo” para algumas pessoas [...]

(Redação 9)

Acho que alguns jogos deveriam diminuir a violência para que *os que jogam* não se influenciem muito com eles, talvez assim a taxa de mortalidade no mundo diminuísse.

(Redação 9)

Alguns sintagmas constituem para nós recursos de indeterminação do sujeito. A análise de um conjunto de redações nos mostrou, inclusive, a existência de sintagmas indeterminados desempenhando a função de objeto direto e de objeto indireto; adjunto adnominal ou complemento nominal. Vale ressaltar que o problema que acaba de ser descrito deu origem ao objeto da presente pesquisa “Marcas de (in)determinação do sujeito em textos produzidos por alunos do Ensino Médio”. Por isso, realizamos atividade de pesquisa junto às gramáticas a que nos referimos como se tratando de gramáticas de primeira, segunda e terceira geração no capítulo 2 e fizemos a leitura de três documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, de 2000, Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, publicado em 2012, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 1º grau do Estado de São Paulo, de 1988.

O nosso objetivo foi verificar como é feita a descrição gramatical sobre as formas de indeterminação do sujeito no primeiro caso e que parâmetros são oferecidos nos documentos oficiais sobre os recursos de expressão que caracterizam diferentes gêneros textuais. Há alguma referência às marcas que são recorrentes nos textos de opinião?

### **1.5.1 Estudos linguísticos sobre o fenômeno da indeterminação**

Em um primeiro estudo linguístico, ainda na formulação do projeto de pesquisa, partimos da suposição de indeterminação do sujeito embasada na tese de doutorado em Linguística de Maria Luiza de Sousa Teixeira intitulada *A indeterminação pragmática e semântica do sujeito*, defendida em 2014. Teixeira parte da teoria da Gramática Discursiva Funcional, de Hengeveld e Mackenzie, cujo objeto de estudo é a análise dos enunciados com fundamento na pragmática, que, por sua vez, preocupa-se em estudar os fatores contextuais (isto é, externos) à linguagem por meio dos enunciados dos falantes, observando os usos linguísticos em situações de comunicação.

Nessa tese, a autora afirma que muitos usuários da língua indagam a respeito da possibilidade de o falante poder, querer, ou não querer identificar o sujeito em um discurso, o que resultaria na possibilidade desse sujeito ser expresso de diversas formas na produção de enunciados inseridos em uma determinada forma de organização textual.

Segundo Teixeira, a indeterminação é formulada no nível interpessoal, a indefinição é formulada no nível representacional e a indeterminação e a indefinição são codificadas, no nível morfossintático por diferentes formas (TEIXEIRA, 2014, p. 61). Tais formas podem ser constituídas por “construções indeterminadoras (desinencial, índice –se e não-finita) e formas gramaticais e lexicais indeterminadoras” (TEIXEIRA, 2014, p. 118). Assim, a indeterminação do sujeito poderia ser explicada com base na intenção do sujeito enunciador que, de forma proposital, indetermina sintática e semanticamente o objeto de seu dizer.

Teixeira (2014) constatou em sua tese que a indeterminação da função gramatical ‘sujeito’ é um fenômeno discursivo que depende do poder/querer do emissor, não possui operador discursivo de identificabilidade<sup>22</sup> e de especificidade<sup>23</sup> no nível interpessoal, corresponde à genericidade<sup>24</sup> assinalada apenas em formas explícitas gramaticais e lexicais. Dessa forma, Teixeira conclui em sua tese que o conceito de indeterminação no discurso envolve uma complexidade pragmático-semântico-sintática

A indeterminação, formulada pelo Emissor como uma estratégia argumentativa, define-se pela falta de referência (**pragmática**) e, por vezes, de designação (**semântica**) de uma forma linguística de 3ª pessoa na função sintática de sujeito (**morfossintática**)

(TEIXEIRA, 2014, p. 119)

Todavia, nossa pesquisa dedica-se ao estudo do texto, semelhante ao que Teixeira faz, porém levamos em conta a relação entre as unidades linguísticas em seu contexto de ocorrência, ou seja, as relações de dependência recíproca entre as unidades linguísticas responsáveis pela construção da significação. Dessa forma, optamos por estudos que observam a significação de uma unidade linguística tal como ela se constrói no interior do enunciado, conforme os estudos pertencentes à Gramática da Língua Portuguesa, de Mira Mateus et al..

---

<sup>22</sup> Há a identificabilidade do referente, quando o falante pode assumir que o ouvinte não é capaz de identificar o referente. Há também a identificabilidade do referente, quando o próprio falante pode ou não identificar o referente.

<sup>23</sup> A combinação de operadores de identificabilidade e de especificidade é aplicada em todos os casos em que o referente é tido como identificável para ambos os participantes do ato de fala.

<sup>24</sup> A genericidade encontra-se presente quando a construção como um todo tem um valor genérico.



## CAPÍTULO II

### SUJEITO INDETERMINADO EM GRAMÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

#### 2 Palavras Iniciais

Este capítulo é composto por cinco seções das quais esta, em que são feitas as considerações iniciais, faz parte. Três são dedicadas à exposição do trabalho de pesquisa que realizamos junto a algumas gramáticas da Língua Portuguesa. Para apresentar o resultado da pesquisa, uma seção será destinada à exposição da descrição presente nas gramáticas consultadas sobre a indeterminação do sujeito comumente referida como se tratando do fenômeno de indeterminação do sujeito. Vale ressaltar que a pesquisa se iniciou com a investigação dessa questão em particular. Merece destaque o fato que será demonstrado no decorrer desse capítulo de que não há um padrão na proposição de conceitos e na seleção de exemplos a respeito do termo em discussão, o que acreditamos resultar em diferentes posicionamentos sobre os critérios propostos para indeterminar-se o sujeito. Acresce a esse fato outro: o de que as gramáticas definem o fenômeno, em geral, do ponto de vista morfossintático. Embora as gramáticas tenham sido consultadas, a fim de verificarmos em que medida os sintagmas nominais eram, ou não, descritos como marca de indeterminação, resolveu-se ampliar a pesquisa, fato que será aprofundado em momentos posteriores, a fim de verificar-se como sujeito e predicado são definidos. O fato de serem considerados termos essenciais da oração nos levou a querer examinar em que medida tais termos ou as definições que a eles foi proposta foi estendida a um dos “elementos” da oração: sujeito indeterminado. A título de síntese, a pergunta que foi feita, no início da pesquisa, foi a seguinte: “Haveria compatibilidade entre as definições propostas para sujeito e predicado quando se trata de definir sujeito indeterminado? Por isso, dedicamos uma seção à apresentação da forma como as gramáticas selecionadas, a saber, as gramáticas de Silveira Bueno (1951); Rocha Lima (1994); Bechara (1980); Bechara (2009); Castilho (2010) definem os termos essenciais da oração. Em momentos pontuais, faremos análises e questionamentos sobre eles. Neste capítulo, o leitor encontrará uma terceira seção, pois nos pareceu interessante verificar como os gramáticos se referem à frase, à oração e ao período, unidades com as quais se opera nos estudos sintáticos. Exporemos a presença dos conceitos de enunciado e sentença propostos por gramáticos da segunda e da terceira geração. Ao expandirmos nossa pesquisa junto às gramáticas selecionadas, pudemos

averiguar que havia variação não apenas na conceituação de sujeito e predicado, mesmo quando a conceituação proposta era de natureza morfossintática, como também constatamos diferenças nos conceitos e exemplos tanto das unidades que compõem a oração, quanto em relação às unidades propriamente ditas da sintaxe.

Assim, o intuito de apresentar-se essa compilação gramatical é utilizá-la como prova de que os documentos gramaticais de que dispomos, muitas vezes, divergem entre si a respeito de conceitos e exemplos fornecidos. Os dados dão visibilidade também a inúmeros fatores que diferenciam as gramáticas - sejam eles da ordem do pensamento, da ordem da lógica, entre outros – nos quais os autores se apoiam quando se trata da formulação de conceitos gramaticais, fato esse que inclui, por consequência, o fenômeno da indeterminação. Após a seção intitulada Palavras Iniciais, será apresentada outra para justificar por que as gramáticas são divididas por gerações.

## **2.1 Gramáticas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> geração**

Durante a consulta às gramáticas, pensamos que poderíamos organizá-las em três “gerações” distintas.

O que denominamos de primeira geração refere-se ao que se entende por gramáticas constituídas antes da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que foi instituída em 1959. A NGB tinha por objetivo padronizar a nomenclatura gramatical em uso no país e se refere ao conjunto de categorias estabelecidas para uso na descrição da gramática. Assim, estende-se que as gramáticas redigidas em um período anterior a essa normatização tinham, para a formação de seus conceitos e exemplos, uma padronização e sistematização das nomenclaturas e das descrições dos elementos que deveriam compor uma gramática.

As obras produzidas por gramáticos que orientam seus trabalhos pela NGB pertencem ao que denominamos segunda geração. Consequentemente, estabelece-se o que podemos denominar de gramática normativa que conhecemos até hoje, cuja função é apresentar os preceitos que devem ser seguidos por todos aqueles que almejam falar e escrever a língua em sua forma culta.

À terceira geração, a descrição gramatical está sob a influência da Linguística.

Vale ressaltar que a Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Silveira Bueno, editada em 1951, representa a primeira geração. Página: 32

À segunda geração pertencem a Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Rocha Lima, datada de 1994, bem como a Moderna Gramática Portuguesa de Bechara, em duas

edições, a de 1980 e a de 2009. Por fim, a Nova Gramática do Português Brasileiro, de autoria de Ataliba de Castilho, de 2010, representa a terceira geração.

Se, por um lado, há muitos conceitos propostos para sujeito, por outro, existem variações nas gramáticas tradicionais quando se trata de definir sujeito indeterminado. Vejamos o que dizem as gramáticas selecionadas as quais já fizemos referência.

## **SOBRE O SUJEITO INDETERMINADO**

### **Sujeito Indeterminado**

Se há muitas diversidades sobre o conceito sujeito, existem variedades e inconstâncias que permeiam muitas gramáticas tradicionais quando se trata de sujeito indeterminado. Vejamos o que dizem alguns exemplares.

### **PRIMEIRA GERAÇÃO**

Para Silveira Bueno, há sujeitos determinados e indeterminados.

Os sujeitos expressos e ocultos são determinados, isto é, podem ser identificados, ou com a palavra clara na frase ou com a que nos indica a pessoa do verbo. Para o gramático, o sujeito é indeterminado quando realmente não existe, sendo o verbo impessoal: *Chove. – Troveja. – Faz dez dias.*

(SILVEIRA BUENO, 1951, p. 282)

Na seção intitulada *Verbos sem sujeito*, Silveira Bueno trata de casos que envolvem “orações impessoais, com sujeito indeterminado, sem real existência”. (SILVEIRA BUENO, 1951, p. 289). Nessa seção de sua gramática, o autor retoma a ideia de sujeito e predicado serem elementos essenciais da oração, bem como reitera a incoerência de que existem certas orações que dispensam o sujeito, como acontece nas expressões *Chove, Faz dez anos e Houve palmas ao orador*, compostas, como já foi visto, de verbo impessoal e de sujeito “indeterminado, não existente”. (SILVEIRA BUENO, 1951, p.289).

Nessa mesma seção, o autor afirma existirem vários casos em que há orações que se encaixam nessa situação de não possuir sujeito, como os verbos impessoais que indicam fenômenos da natureza (chover, nevar, etc.), verbos usados de modo impessoal como *haver*, no sentido de existir. Também são incluídos verbos usados na terceira pessoa do singular com a partícula apassivadora *-se*: *diz-se, conta-se, precisa-se*, etc. Por fim, Silveira Bueno considera também os verbos usados na terceira pessoa do plural, sendo esses especificamente usados em narrativas, como em *contam, dizem, comentam*, etc.

Em seguida, Silveira Bueno cita a obra Estudos da Língua Portuguesa, de Júlio Moreira, justificando que esse autor contribui com outros dados a respeito da questão de verbos sem sujeito.

Segundo Silveira Bueno, o gramático Júlio Moreira adota a lógica de que verbos antecidos por expressões como *a gente, uma pessoa, um homem* são exemplos de verbos sem sujeito em orações.

Sobre a expressão lexical *a gente*, Moreira (apud Silveira Bueno, 1951) explica:

A expressão *a gente* é de uso constante na linguagem familiar e popular como *sujeito indeterminado*, como nas orações seguintes: *a gente vai; a gente foi lá; a gente não pode agora tratar disso; a gente não sabe se isso é verdade ou não*. Estas preposições equivalem aproximadamente a: *nós vamos; nós fomos lá; nós não podemos ou não se pode agora tratar disso; não se sabe se isso é verdade ou não*".

(SILVEIRA BUENO, 1951, p. 290)

Em seguida, Moreira (apud Silveira Bueno, 1951) refere-se à expressão lexical *uma pessoa*:

A locução *uma pessoa* é igualmente empregada como sujeito indeterminado. Assim, dir-se-á, substituindo *a gente* por *uma pessoa* em um dos exemplos mencionados acima: *uma pessoa não sabe se isso é verdade ou não; ou às vezes quanto mais uma pessoa trabalha menos aproveita*.

(SILVEIRA BUENO, 1951, p.290)

Por fim, Moreira (apud Silveira Bueno, 1951) exemplifica quanto ao sujeito *um homem*:

é também frequente o seu uso, como na frase seguinte: *está um homem manso e quieto e vêm desinquietá-lo*, que equivale a *está a gente mansa e quieta*, etc.

(SILVEIRA BUENO, 1951, p. 290)

Podemos perceber que Silveira Bueno considera lógico o título da seção *Verbos sem sujeito* para verbos impessoais como aqueles que sujeito não existe. Porém, como já foi dito, o autor acrescenta a essa seção verbos que trazem como sujeito as expressões *a gente, uma pessoa, um homem* como pertencentes à categoria de sujeito indeterminado, mesclando em uma única classificação o que atualmente classificamos de duas maneiras: ora como oração sem sujeito ora como sujeito indeterminado.

Silveira Bueno não toma para si a ideia de classificar as expressões *a gente, uma pessoa e um homem* como exemplos de sujeito indeterminado. Porém, ao citar o pensamento de Júlio Moreira a respeito, parece ter o intuito de mostrar que há outros modos de indeterminar o sujeito.

Nos exemplos de Júlio Moreira, podemos perceber que há várias incongruências.

O autor considera a expressão *a gente* na oração *A gente vai* como sujeito indeterminado. Contudo, conforme pudemos observar em outras gramáticas, a expressão *a gente* nessa oração possivelmente seria classificada sintaticamente como sujeito simples. Semanticamente, a expressão *a gente*, sintagma nominal na terceira pessoa do singular, demanda uma interpretação que indica muitas pessoas, um conjunto de humanos dos quais o enunciador faz parte. Provavelmente, por esse motivo, Júlio Moreira que a expressão *a gente* é equivalente à expressão *nós vamos*, oração escrita na primeira pessoa do plural, em que o enunciador também se encontra entre as pessoas que realizam a ação quando se tratar de sujeito agente. Nessa equiparação, não há, em momento algum, referência a algum tipo de variação linguística (linguagem informal e formal, respectivamente) sobre as orações, mesmo porque, como dissemos, a citação a Júlio Moreira encontra-se na obra de Silveira Bueno editada antes da NGB, quando estudos sobre variações linguísticas não eram utilizados em gramáticas tradicionais.

Outro exemplo citado por Júlio Moreira (apud Silveira Bueno, 1951) sobre sujeito indeterminado é o uso da expressão *uma pessoa* que poderia ser usado em substituição à expressão *a gente*. Segundo Moreira, é possível substituir *a gente* por *uma pessoa*, substituição que manteria o sujeito indeterminado. O autor utiliza as orações *Uma pessoa não sabe se isso é verdade ou não* e *ou às vezes quanto mais uma pessoa trabalha menos aproveita*, exemplos mencionados anteriormente, para demonstrar que *a gente* pode substituir *uma pessoa* quando desempenhar a função sintática de sujeito indeterminado.

A expressão *a gente*, como vimos acima nos exemplos utilizados pelo autor, está escrita na terceira pessoa do singular, porém é usada nos exemplos como equivalente à primeira pessoa do plural, no sentido de que se entende que o enunciador pronuncia essa oração, colocando-se junto a mais participantes como praticantes da ação proposta na oração. A expressão *uma pessoa* encontra-se na terceira pessoa do singular e não pode ser sinônima da expressão *a gente*, pois a primeira exclui a participação do enunciador e a segunda inclui, conforme os exemplos dados acima.

O último exemplo de Júlio Moreira é a relação de equivalência entre as expressões *um homem* e *a gente*, ambas classificadas como sujeito indeterminado e substituíveis, sem perda de sentido, nos exemplos *Um homem manso e quieto [...]*, que equivale a *Está a gente mansa e quieta [...]*. As comparações, dessa vez, são válidas quando equiparadas por se tratarem de expressões que representam o sujeito da oração escritas na terceira pessoa do singular. Contudo, enquanto a expressão *um homem* refere-se a apenas uma figura humana masculina indefinida, *a gente* equivale a um aglomerado de humanos. Sobre essa expressão, Moreira já havia escrito

que a expressão poderia ser sujeito indeterminado, pois acredita que seja usada como sujeito indeterminado de maneira contínua em ambientes familiares e popular na linguagem familiar e popular.

Não corroboramos os exemplos de Júlio Moreira por serem, ao nosso ver, discrepantes e por virem seguidos de explicações superficiais e descontextualizadas. Defendemos, sim, em nossa dissertação, que expressões como *as pessoas* ou *uma pessoa* possam ser consideradas indeterminadas em relação à posição sintática de sujeito, mas semanticamente determinadas se se levar em consideração o contexto linguístico em substituição a tais expressões citadas, como também indeterminada conforme a intenção presente no contexto extralinguístico em que estão inseridas.

Percebe-se que, nesse caso de indeterminação do sujeito, Silveira Bueno mescla duas classificações consideradas comuns referentes a sujeitos nas gramáticas tradicionais – indeterminado e oração sem sujeito. Para o autor, verbos impessoais devem trazer a alcunha de sujeito indeterminado, visto que o sujeito não existe e, se não há nenhum sujeito, ser humano, ou até mesmo ser vivo que possa realizar as ações propostas pelos verbos, devem ser considerados verbos impessoais. Quanto à transitividade dos exemplos, os verbos *chover*, *trovejar* e *fazer* são classificados como intransitivos, vindo o verbo *fazer*, acompanhado de expressão adverbial de quantidade: dez anos.

Outro ponto que devemos destacar sobre a indeterminação do sujeito é o fato de que Silveira Bueno afirma haver dois tipos de voz passiva: a passiva pessoal - quando o verbo concorda claramente com o sujeito, que se encontra expresso ou subentendido-, e a voz passiva impessoal, em que o verbo permanece sem variação na terceira pessoa do singular, quando não há um sujeito.

As condições impostas para a identificação da voz passiva pessoal e da impessoal estão relacionadas ao fato de, que para a primeira, é necessário que o verbo seja transitivo e que, como dissemos, o sujeito esteja claro para que o verbo concorde em número e pessoa com ele. Já para a segunda, na voz passiva impessoal, o verbo precisa ser intransitivo ou transitivo indireto.

Porém, Silveira Bueno afirma haver um embate sobre o uso do pronome *-se* com valor de sujeito quando esse encontra-se em frases passivas. O autor refere-se a outros gramáticos em sua obra, alguns que concordam que o pronome *se* pode ser sujeito, enquanto outros discordam.

Segundo Silveira Bueno (1951, p. 367), os autores Said Ali, João Ribeiro, Firmino Costa, dentre outros, são da opinião de que frases como “Vive-se”, “Morre-se muito bem às

seis ou sete horas da tarde” possuem verbos impessoais com o pronome *-se*. Said Ali argumenta que o uso do pronome *-se* pode ser considerado até obrigatório como sujeito das frases em situações narrativas em que se podem ler “Vive-se bem”, “Morre-se bem”, em que a partícula *-se* encontra-se após o verbo; além disso, o autor citado por Silveira Bueno também argumenta que o pronome *-se*, sujeito em frases impessoais, é bastante comum entre os usuários da língua e que, por isso, deve ser incluso esse tipo de uso na natureza da língua, porém o gramático não define se se trata de sujeito determinado ou indeterminado. Já o gramático Firmino Costa é mais genérico em seu pensamento sobre o uso do pronome *-se* como sujeito, pois questiona seus leitores sobre qual seria outro uso do pronome *-se* com verbos impessoais que não fosse como sujeito.

Silveira Bueno afirma que a maioria dos gramáticos acredita que o pronome *-se* não pode ser sujeito em frases porque alegam que esse tipo de pronome, na voz passiva e em conjunto com verbo impessoal é impessoal; o pronome *se*, nesses casos, faria parte do verbo passivo somente para indicar a indeterminação do agente da ação verbal. Há também argumentos de que o pronome *-se* não possui um nominativo e, por isso, não pode ser sujeito na língua portuguesa. Outra justificativa para o pronome *-se* não ser sujeito em voz passiva é que, considerando que o sujeito é a palavra que recebe a ação do verbo, em frases impessoais como “Vive-se bem” e “Combateu-se muito”, o pronome não poderá ser sujeito, pois não recebeu ação dos verbos em questão. (SILVEIRA BUENO, 1951, p. 368). É de nosso conhecimento que tais exemplos não são frases que indicam casos de voz passiva, contudo foram usados para demonstrar pelo gramático exemplos de sujeito em voz passiva.

Após apontamentos de muitos gramáticos sobre o pronome *-se* ser considerado sujeito ou não na voz passiva, Silveira Bueno (1951, p. 368) exprime sua própria opinião sobre o assunto. Para o autor, os gramáticos “destroem” a voz passiva quando usam orações como “Vive-se bem em S. Paulo”. O autor alega que, caso o pronome *-se* seja considerado sujeito do verbo *vive*, tem-se voz ativa reflexa e não voz passiva, como se pode observar em “Pedro vive bem em S. Paulo”.

Dentre outras discussões sobre o pronome *-se* na voz passiva que envolvem outras línguas e até mesmo a base histórica do latim da língua portuguesa, Silveira Bueno conclui, por fim, pela negação da subjetividade do pronome *-se*, isto é, o autor afirma que a esse pronome não se pode atribuir a função de sujeito.

Assim, podemos concluir que a gramática normativa de Silveira Bueno traz pontos em que há questões que não são respondidas a respeito do fenômeno da indeterminação.

## SEGUNDA GERAÇÃO

### ROCHA LIMA: 1994

Rocha Lima (1994, p. 235) considera que o sujeito pode ser caracterizado como determinado ou indeterminado. Os classificados como determinados são aqueles identificáveis na oração – explícita ou implicitamente; já os indeterminados são aqueles que não se pode ou não se quer especificá-los. O gramático estabelece duas maneiras possíveis de indeterminar o sujeito:

- a) empregando o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência anterior ao pronome *eles* ou *elas*, e a substantivo no plural.

Exemplos:

Falaram mal daquela moça.                      Mataram um guarda.

- b) usando um verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, sob a condição de que o verbo seja de caráter intransitivo, ou que precise de um complemento preposicional.

Exemplos:

Vive-se bem aqui.

Precisa-se de professores.

(ROCHA LIMA, 1994, p. 235)

Os exemplos usados por Rocha Lima para definir o primeiro modo de indeterminação do sujeito, caso ele fosse determinado, leva-nos a pensar que o sujeito seria um sujeito agente. Os dois exemplos são constituídos por verbos de ação.

No primeiro exemplo, algum ser humano falou mal daquela moça; no segundo exemplo, alguém matou um guarda.

No segundo modo de indeterminação do sujeito (Cf. item b), no exemplo *Vive-se bem aqui*, o verbo não é de ação, mas sim de natureza processual. No segundo exemplo do item b, temos o verbo *precisar*, indicando uma necessidade em *Precisa-se de professores*.

Ao se empregar verbos na terceira pessoa do plural, percebemos que há uma origem, um sujeito agente cuja ação incide sobre um alvo: um sujeito paciente: por isso, é preciso indeterminar de quem parte a ação. Não é o que acontece na exemplificação do segundo modo de indeterminação, pois esse exemplo possui um verbo de natureza processual que não permite que a responsabilidade pela ação do ato seja atribuída a alguém, tendo em vista a natureza da noção semântica do verbo e a intenção do sujeito da oração. Dessa forma, entendemos o porquê de Rocha Lima considerar os verbos intransitivos como aqueles que possuem predicação completa e os verbos transitivos aqueles com predicação incompleta.

Outra questão sobre os modos de indeterminação do sujeito é o fato de que, ainda que não haja nenhuma referência linguística ao texto, o sujeito é indeterminado porque ele não



estabelece relações com o sujeito "eles" ou "elas" ou com substantivo no plural referido anteriormente **no texto**<sup>25</sup>.

### **EVANILDO BECHARA: 1980**

A respeito do termo sujeito indeterminado, Bechara denomina-o como aquele que não se nomeia porque não se deseja ou porque não se sabe fazê-lo. Segundo o autor, na língua portuguesa, há duas formas possíveis de se indeterminar o sujeito:

a) colocando o verbo da oração - ou o auxiliar, caso haja locução verbal - na 3ª pessoa do singular ou, o que é mais comum, do plural, retirando-se qualquer referência a uma pessoa determinada, como em:

Diz que eles vão bem (diz=dizem)

Dizem que eles vão bem.

Estão chamando o vizinho.

(BECHARA, 1980, p. 200)

b) acrescentando o pronome *-se* ao verbo de modo que a oração equivalha a outra que tem por sujeito alguém, a gente, ou expressão lexical sinônima: Vive-se bem aqui. = Alguém vive bem aqui. = A gente vive bem aqui.

Precisa-se de bons empregados. = Alguém precisa de empregados. = A gente precisa de empregados. (O pronome *se* usado para essa função sintática é intitulado índice de indeterminação do sujeito.)

(BECHARA, 1980, p. 200)

Vale ressaltar que Bechara faz referência ao verbo quanto ao número, singular ou plural. A questão da transitividade, para o autor, não constitui um critério, para indeterminar o sujeito.

### **EVANILDO BECHARA: 2009**

Evanildo Bechara (2009) não apresenta qualquer classificação a respeito dos tipos de sujeito em sua gramática, ignorando as especificações da NGB quanto à existência de diferentes tipos de sujeito, dentre eles o de sujeito indeterminado.

Lembramos que, sobre o sujeito, Bechara (2009) o conceitua como a unidade ou sintagma nominal que estabelece relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração; também enfatiza que o sujeito é uma explicitação léxica do sujeito gramatical, que pode ser identificado a partir da flexão do verbo.

---

<sup>25</sup> Grifo nosso.

Se há necessidade de o sujeito ter uma unidade lexical explícita e de o verbo flexionar-se em pessoa e número, podemos concluir que, embora Bechara (2009) não tenha classificado diferentes tipos de sujeito, dentre eles sujeito indeterminado, o fato de, em grande parte das gramáticas tradicionais, esse tipo de sujeito formar-se por meio de verbos na terceira pessoa do plural com sujeito elíptico e sem referência, ou com verbos na terceira pessoa do singular, seguido da partícula *-se*, um recurso para indeterminar-se o sujeito seria não lexicalizá-lo, desde que não seja possível encontrar categorias anteriores ou posteriores com quem possa manter relações de correferencialidade.

Fizemos um exercício de dedução do sujeito indeterminado, mesmo sem ter encontrado classificação para este tipo de sujeito em Bechara (2009).

## **TERCEIRA GERAÇÃO**

### **ATALIBA TEIXEIRA DE CASTILHO**

Castilho (2010, p. 297), ao conceituar sujeito indeterminado, afirma que esse é o fenômeno mais estudado na Gramática Tradicional.

Segundo Castilho (2010, p. 298), “nenhuma classe passível de figurar como sujeito será intrinsecamente determinada ou indeterminada”. Para o autor, há as seguintes possibilidades de indeterminação do sujeito.

A primeira possibilidade de se indeterminar o sujeito ocorre quando ele for expresso em um texto por pronomes pessoais de referência genérica, conceito formulado por Neves (2000, p. 463) tal como ocorre nos exemplos que seguem: (1) Normalmente, quando você não sabe o que fazer, é melhor não fazer nada<sup>26</sup>. (2) Depois da crise econômica, eles<sup>27</sup> deram de dizer que as centrais de atendimento não podem passar de um minuto para te atender.

Outra possibilidade de indeterminar-se o sujeito segundo Castilho ocorre quando se usa o pronome *-se* como em (1) Falou-se muito sobre a solução do caso. (CASTILHO, 2010, p. 298)

A última possibilidade seria em ocorrências com sujeito elíptico, seguidos de verbos na terceira pessoa do plural. Exemplo: (1)  $\emptyset$  Pediram agasalhos para os flagelados.

Vale ressaltar ainda que o autor utiliza o padrão de definição de sujeito indeterminado usado em outras gramáticas, uma vez que para indeterminarmos o sujeito, pode-se se valer de

---

<sup>26</sup> Nesse contexto, *você* não remete à pessoa com a qual se fala.

<sup>27</sup> Eles = autoridades não identificadas no contexto linguístico

verbo no singular, seguido do pronome *-se*, ou de verbo na terceira pessoa do plural com sujeito gramatical elíptico.

Porém, Castilho teve o cuidado de analisar a indeterminação do sujeito sob a ótica da “referenciação genérica”, termo atribuído à autora Neves, o que demonstra que o autor reconhece que a indeterminação do sujeito não é apenas um fenômeno morfossintático, sendo mais amplo, já que para identificar se o sujeito é indeterminado ou não tem-se avaliado as ocorrências no interior do texto.

A consideração do texto como unidade de análise torna possível entender porque o sujeito não pode ser considerado determinado ou indeterminado *a priori* para Castilho (2010, p. 298).

Apresentaremos as possibilidades de indeterminação do sujeito que teriam de ser validadas, como já foi dito, na instância do texto.

- (1) sujeito expresso por pronomes pessoais de “referenciação genérica”;
- (2) sujeito expresso pelo pronome *-se*;
- (3) sujeito elíptico, com o verbo na terceira pessoa do singular e do plural.

A princípio, por termos como foco o estudo da indeterminação, iniciamos nossa pesquisa, procurando identificar única e exclusivamente o modo como se define as marcas de indeterminação do elemento morfossintático sujeito nas gramáticas mencionadas, pois é de conhecimento entre os profissionais de licenciatura em Letras que o uso da indeterminação do sujeito se vincula de modo explícito nas gramáticas ao conceito sintático proposto para a função sujeito.

\*\*\*

Encerramos aqui a apresentação de um recorte de nossa pesquisa sobre o sujeito indeterminado nas gramáticas tradicionais. Optamos por selecionar e por trabalhar com esses dados citados e considerados neste capítulo por concluirmos serem os mais relevantes para nossa tese, por se tratarem, dentre os elementos gramaticais essenciais, de definições e exemplos muito variados e que, por isso, apresentam discrepâncias e divergências em alguns pontos.

## **2.2 SOBRE OS CONSTITUINTES DA ORAÇÃO**

### **PRIMEIRA GERAÇÃO**

## SILVEIRA BUENO - 1951

Em sua gramática, a primeira definição que Silveira Bueno (1951) apresenta para oração é a de que ela é composta por sujeito e predicado.

Define-se sujeito em sua obra como [...] a parte da oração da qual se declara alguma coisa. (Silveira Bueno, 1963, p. 228)

Como Silveira Bueno define o predicado?

Para o autor, quando o predicado for expresso por verbo transitivo, sua significação ficará incompleta, fato que exigirá complementos, sendo necessário que a oração passe a ser constituída não apenas por dois, mas por *três elementos*<sup>28</sup>. No caso em questão: sujeito, predicado e complementos. Porém, quando o predicado for expresso por verbo intransitivo ou for formado por verbo impessoal, pode-se dizer que todos os elementos da oração se reduzem a apenas um: ao predicado, fatos que contradizem a própria definição proposta para oração. O autor utilizou como exemplos desse último caso, expressões compostas por verbos intransitivos: *Existo* – *Choveu* – *Novou*. Em seguida, afirma que, na oração *Existo*, o sujeito sintático é dispensável, enquanto na oração *Choveu*, o sujeito não existe realmente.

O que mais se destaca nessa bipartição da oração em sujeito e predicado presente na obra de Silveira Bueno é justamente a ausência de critérios que nos dê elementos para identificá-los.

Possivelmente, essa dificuldade para identificar tais categorias deriva do próprio modo como se conceitua oração: “conjunto de palavras que expressa um pensamento completo” (SILVEIRA BUENO, 1951, p. 280). Essa segunda definição proposta para oração nos leva a formular as seguintes questões. Qual parte corresponderia ao sujeito? Como se define o predicado em uma oração?

Observe o leitor a tentativa que estamos fazendo para articular os dois conceitos de oração formulados pelo autor. Se, por um lado, Silveira afirma, como acabamos de citar, que a “oração é composta por um conjunto de palavras que exprimem um pensamento completo”, por outro, ele considera “sujeito” e “predicado” os termos essenciais da oração. Por isso, as perguntas que acabamos de formular fazem sentido.

Como vimos, Silveira Bueno afirma que todo predicado deve conter verbos e que são apenas dois os elementos essenciais de uma oração: o sujeito e o predicado. Já pontuamos esta questão de que ora os elementos que constituem a oração são dois, ora três, podendo se

---

<sup>28</sup> Grifo nosso

reduzir a apenas um. Como pudemos observar, a referência à transitividade e à variação dos verbos quanto a esse fenômeno têm implicações em relação ao número de componentes que passarão a constituir a oração.

Nesse sentido, seriam mesmo necessários apenas sujeito e predicado para se formar uma oração?

Podemos concluir, portanto, que a gramática de Silveira Bueno, datada de 1951, possui vazios que não respondem ao que é a oração em definitivo, muito menos sobre a sua composição, visto que há incongruências entre os próprios conceitos e exemplos fornecidos. Trata-se, afinal, como já dissemos, de uma gramática anterior à Nomenclatura Gramatical Brasileira.

## **SEGUNDA GERAÇÃO**

As gramáticas consideradas de segunda geração são aquelas que seguem a NGB.

### **ROCHA LIMA: 1994**

Para Rocha Lima, a estrutura básica de uma oração pressupõe a existência de dois termos: sujeito e predicado. O autor define sujeito como “o ser de quem se diz algo” e o predicado “como tudo aquilo que se diz do sujeito”.

Rocha Lima declara que o substantivo ou palavra que pode substituí-lo pode ter a função sujeito. Para o autor, às vezes, um substantivo sozinho exprime o sujeito da oração, mas há casos em que se sente a necessidade de tornar mais precisa ou restrita a sua significação. Dessa forma, o sujeito deixa de ser composto apenas por um substantivo, sendo determinado por outros elementos que lhe precisam ou que limitam o seu sentido, o que faz com que ele seja concebido como núcleo do sujeito.

Consideramos que o fato de Rocha Lima ter feito referência aos elementos, às categorias que podem desempenhar a função sujeito como o substantivo e os termos que gravitam em torno dele fazem com que a definição proposta pelo autor seja uma definição de natureza morfossintática.

Uma questão que pode ser formulada é por que o gramático se preocupa em identificar o “núcleo” do sujeito?

Sobre o predicado, Rocha Lima faz menção aos constituintes que desempenham essa função, apresentando os tipos de predicados possíveis, a saber, o predicado nominal, o predicado verbal e o predicado verbo-nominal ou misto, respectivamente. Para o autor, o

predicado verbal “exprime um fato, um acontecimento, ou uma ação, tem por núcleo um verbo, acompanhado, ou não, de outros elementos”. (ROCHA LIMA, 1994, p. 238)

O autor afirma que é a partir da natureza dos verbos que os demais itens do predicado se constituem.

Quando os verbos são suficientes para designar a noção predicativa, eles são classificados intransitivos. Outros verbos classificados transitivos requerem a presença de um ou mais termos que lhes completem o sentido para que o predicado esteja completo do ponto de vista da significação. Assim, por conta do tipo de complemento necessário para que se tenha uma expressão lexical compreensível, pode-se classificar os verbos em dois grandes blocos: os intransitivos, que se caracterizam por possuírem predicação completa, e os transitivos, cuja predicação pode ficar incompleta se eles não forem seguidos de complementos.

\*\*\*

O segundo autor da segunda geração que abordaremos é o gramático Evanildo Bechara. Analisaremos duas obras de sua autoria: uma publicada em 1980 e outra, em 2009. Nosso objetivo é comparar definições e conceitos propostos para as mesmas categorias pesquisadas nas duas obras.

### **EVANILDO BECHARA: 1980**

Para Bechara, uma oração pode ser constituída por uma sequência de vocábulos ou pode ser formada por apenas um deles. O autor cita o caso da oração *João estuda*, em que afirma poder-se notar na sua formação dois termos que a constituem: o sujeito e o predicado.

Sobre o sujeito, o autor denomina-o como o termo da oração capaz de denotar a pessoa ou coisa de que se afirma ou se nega em uma oração, estado ou qualidade; já o predicado é definido como “tudo que se declara na oração, ordinariamente em referência ao sujeito”. (BECHARA, 1980, p.200)

A definição proposta para oração, sem dúvida alguma, está fundamentada na noção de modalidade, na modalidade assertiva.

### **EVANILDO BECHARA: 2009**

Bechara define assim enunciado ou período:

Toda a manifestação da linguagem com vistas à comunicação com nossos semelhantes se constrói com uma sequência de unidades delimitadas por um

silêncio que precede o início dessa atividade e o que se lhe segue, acompanhada de entorno melódico, também chamada de curva de entoação e normalmente marcada, na escrita, pelos sinais de pontuação e pelo emprego da maiúscula inicial.

(BECHARA, 2009, p. 406)

O gramático distingue, entre os tipos de enunciados, um que denomina oração. Segundo o autor, a oração é o meio pelo qual se pode melhor realizar uma análise gramatical, porque expressa, de maneira mais clara, as relações entre os elementos que a integram, tornando desnecessário consultar elementos situacionais, extralinguísticos, que eventualmente possam ter intervindo na construção dessa unidade.

Ao afirmar que a oração é um tipo de enunciado, mas que ela não sofre influência de elementos situacionais ou extralinguísticos, Bechara (2009) se contradiz, pois se a oração é um tipo de enunciado e esse sofre modificações conforme a situação dos participantes, a oração também deveria sofrer influências externas já que, segundo ele, a oração é um tipo de enunciado.

Bechara afirma que a oração se qualifica por ter uma palavra fundamental - verbo ou sintagma verbal - que pode ser o elo, na maioria das vezes, entre duas unidades significativas entre as quais estabelece uma relação predicativa: sujeito e predicado.

Para demonstrar tal relação, o autor apresenta algumas orações possíveis.

Eu estudo português às segundas-feiras no horário da manhã.  
 Eu estudo português às segundas-feiras.  
 Eu estudo português.  
 Eu estudo.  
 Estudo.

(BECHARA, 2009, p. 408)

Dentre as possibilidades supracitadas, Bechara afirma que o único constituinte indispensável é o verbo *estudar*, flexionado na primeira pessoa do singular, fato que o torna núcleo da oração, qualificando os outros constituintes adjacentes ao verbo como sendo imprescindíveis. Do ponto de vista enunciativo-discursivo, os elementos que estão na adjacência do verbo são considerados tão importantes quanto o elemento considerado nuclear.

Apesar do valor atribuído ao verbo, a relação predicativa pode necessitar da presença de um sujeito como ocorre na oração *Eu estudo* ou de um sujeito não exposto, como em *Chove*. Dessa forma, Bechara conclui que até mesmo o sujeito é constituinte imprescindível da oração, porque é imprescindível à relação predicativa. Para o autor, no caso da expressão lexical *Chove*, cujo verbo está flexionado na 3ª pessoa, também é possível observar um sujeito

gramatical assinalado, mas há uma relação predicativa não referida, afinal, não se reconhece sujeito explícito.

Para Bechara, sujeito e predicado possuem função sintático-semântica, sendo cada um deles pertencente a um grupo natural distinto.

Segundo o autor, o sujeito é:

[...] a unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para construir uma oração. É, na verdade, uma *explicitação léxica* do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoa.

(BECHARA, 2009, p.409)

No exemplo:

*Eu estudo no colégio e eu e dois irmãos brincamos no clube.*

(BECHARA, 2009, p.409)

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. [...]

(BECHARA, 2009, p. 410)

Os verbos das duas orações (*estudar e brincar*) com os sufixos de 1ª pessoa do singular e de 1ª pessoa do plural respectivamente nos permitem deprender os sujeitos gramaticais. No entanto, é possível substituir os sujeitos gramaticais por formas lexicais, caso o enunciador julgue necessário.

Do ponto de vista morfossintático, para Bechara, as categorias que poderão desempenhar a função “sujeito” são substantivo, pronome ou palavra de sentido equivalente. Logo, o núcleo do sujeito é um substantivo ou termo equivalente. “Uma palavra não é substantivo porque pode exercer a função de sujeito; ao contrário, só pode ser sujeito porque é um substantivo ou equivalente”. (BECHARA, 2009, p. 410)

Segundo Bechara (2009), a particularidade essencial do sujeito explícito é estar em concordância com o sujeito gramatical do verbo, pois ambos devem concordar em número e pessoa.

Quanto ao reconhecimento do sujeito, sua posição normal é à esquerda do predicado, podendo ser identificado na oração ao se responder às seguintes perguntas feitas para o verbo: Quem?, para seres animados; Que? O quê?, para objetos inanimados. Assim, em exemplos de nossa autoria, é possível identificar o sujeito das orações que seguem por meio das seguintes perguntas.

Pedro comeu uma maçã.  
Quem comeu uma maçã?



*Pedro.*

O vaso quebrou.

O que quebrou?

*O vaso.*

Cabe formular uma questão “é o verbo que concorda com o sujeito ou o sujeito que concorda com o verbo”?

Outra questão diz respeito à possibilidade de ocorrência do sujeito em outra ordem a que os gramáticos chamariam de ordem indireta. Com que frequência o sujeito ocorreria nessa ordem, uma vez que se considera como canônica a ordem S + V + complementos?

Até agora, vimos que, segundo Bechara (2009), sujeito e predicado organizam a relação predicativa. O núcleo do predicado forma-se por uma classe de palavras denominada verbo.

Conforme Bechara (2009, p. 414), o predicado de uma oração pode ser simples ou complexo, dependendo do conteúdo lexical do verbo, que é o núcleo do predicado. Existem verbos cujo conteúdo léxico possui grande extensão semântica e, caso haja necessidade de se determinar uma realidade, o autor defende que se deve delimitar essa extensão semântica com o auxílio de outros signos lexicais convenientes à realidade a que se quer referir. Essa delimitação de extensão semântica dá-se por meio de outros signos lexicais que o autor denomina argumentos ou complementos verbais.

Aos verbos que necessitam dessa delimitação semântica atribui-se a denominação de transitivos:

O porteiro viu *o automóvel*.

Eles precisam *de socorro*.

(BECHARA, 2009, p. 415)

Aos verbos que apresentam significado lexical referente a realidades bem concretas e dos quais outros signos léxicos não são necessários, atribui-se o nome de predicado simples. A gramática tradicional chama-os de intransitivos.

Ela não trabalha.

José *acordou* cedo.

As crianças *cresceram* rapidamente.

(BECHARA, 2009, p. 415)

Conforme Bechara, um único verbo pode ser usado tanto transitiva quanto intransitivamente, em especial no momento em que o processo verbal estiver explicitado de forma vaga.

Eles *comeram* maçãs. (transitivo)

Eles não *comeram*. (intransitivo)

(BECHARA, 2009, p.415)

Essa característica singular dos verbos só é possível quando o prolongamento significativo do verbo apontar para um termo amplo que abarque todos os signos lexicais que comumente apareceriam à sua direita.

Eles *bebem* pouco (algo líquido: água, refrigerante, etc)

O aluno não *escreveu* (um texto: bilhete, carta, oração, etc)

(BECHARA, 2009, p. 415)

Por conta dessa necessidade de extensão lexical significativa dos verbos não se pode usar alguns verbos intransitivamente, a menos que os entornos ajudem na compreensão adequada da mensagem, como em:

Ele *ofereceu* [...]

Nós *reparamos* [...]

(BECHARA, 2009, p. 415)

O signo lexical do complemento não pode ser preenchido por um signo léxico abrangente, como foi possível ver nos exemplos anteriores.

Segundo Bechara (2009), determinados verbos comumente tidos como transitivos, no momento em que são usados intransitivamente, têm a possibilidade de adquirir entendimento semântico mais abrangente como ocorre na oração Ele não vê/ ‘não enxerga’, ‘é cego’. (BECHARA, 2009, p. 415)

Assim, Bechara (2009) conclui que a diferença entre o verbo transitivo e o intransitivo está mais relacionada ao léxico do que a gramática.

\*\*\*

Por toda leitura e questionamentos vistos até aqui, vamos finalizar essa breve exposição sobre a segunda geração de gramáticas.

Podemos perceber que há muitas definições, muitos conceitos e exemplos dentre aqueles que foram apresentados que divergem entre si, mesmo após a instituição da NGB. Também é possível notar que alguns autores mesclam conceitos morfossintáticos, semânticos e textuais/discursivos ao definir conceitos gramaticais e os exemplificar.

A seguir, apresentamos o resultado da pesquisa sobre a obra representante da terceira geração de gramáticas.

## TERCEIRA GERAÇÃO

### ATALIBA TEIXEIRA DE CASTILHO

Castilho em sua obra intitulada *Nova Gramática do Português Brasileiro*, substitui os termos frase, oração e período por um único termo: sentença. Para o linguista, “a sentença é a unidade que associa propriedades fonológicas [...], sintagmáticas [...], sintático-funcionais [...], semânticas [...] e pragmáticas [...]” (CASTILHO, 2010, p. 58)

Assim, devido à sentença ser um “somatório das estruturas”, é por meio dela que vamos analisar os termos essenciais até agora vistos como integrantes de oração, como nas demais gramáticas observadas até aqui.

### Sujeito

Castilho (2010, p. 289) acredita que conceituar o sujeito é uma tarefa árdua porque ele possui “certa fluidez na teoria gramatical”. Para o autor, é possível encontrar três tipos de sujeito: o sujeito sintático, o sujeito semântico e o sujeito discursivo.

Pode-se perceber, de início, que, na obra de Castilho, o conceito sujeito é tratado de forma complexa, porque vai além do que é exposto na maioria das demais gramáticas vistas até aqui. Começaremos apresentando o conceito de sujeito sintático definido por Castilho (2010).

### Sobre o sujeito sintático

Segundo Castilho (2010, p.289), o sujeito sintático constitui-se por características como a de ser expresso por um sintagma nominal, encontrar-se comumente em posição anterior ao verbo, definir a concordância do verbo, poder se tornar pronominalizável ao ser substituído por *ele*, como também poder se tornar elíptico e determinar a concordância do verbo.

Seguem alguns exemplos de sujeito definido em nível da sentença.

- a *Eu* estive em Cumaná.
- b  $\emptyset$  Fiquei lá durante três meses.
- c *Eu* conheci bastante o povo de lá.
- d *Luís* descobriu a pólvora.
- e Hoje  $\emptyset$  te peguei.
- f É possível *que eles não venham hoje*.

(CASTILHO, 2010, p. 289)

Ao se observar as expressões destacadas, percebemos que o sujeito pode ser expresso das seguintes maneiras.

1. Por uma expressão nominal, como em d
2. Por uma expressão pronominal, como em a e c

3. Por uma sentença, como em f
4. Por um zero sintático<sup>29</sup>, como em b e e.

(CASTILHO, 2010, p. 289)

Ao se comparar os sujeitos da sentença 1 a 4, é possível chegar a uma generalização ao se constatar que esse elemento sintático tem a possibilidade de ser preenchido por classes gramaticais diversas como também pode ser elidido e que, por isso, tal função está ilustrada por uma anáfora-zero, fato esse que leva Castilho a concluir que na língua portuguesa o silêncio também cumpre um objetivo.

Em gramáticas tradicionais, é comum a denominação de sujeito oculto ou sujeito expresso na desinência verbal para as frases b e e. Assim, se já sabemos qual é o sujeito da oração devido à desinência, a anáfora-zero de fato é necessária? A desinência dos verbos em questão não é o suficiente para identificarmos o sujeito da oração e o classificarmos como oculto?

### **Sobre o sujeito semântico**

O sujeito semântico normalmente é associado à noção de agentividade, cuja função está diretamente ligada ao sentido do verbo. Porém, nada garante que o agente seja expresso como sujeito, fato, segundo Castilho, que “aponta para uma falta de correspondência entre o sistema semântico e o sistema sintático”. (CASTILHO, 2010, p. 296)

Castilho utiliza o exemplo “O João arrancou um dente hoje” para demonstrar a falta de correspondência entre o nível semântico e sintático. Segundo Castilho, somente o contexto pode afirmar se João é um agente, isto é, o dentista que extraiu o dente, ou se ele é sujeito paciente, em que teve seu dente arrancado por outro alguém. (CASTILHO, 2010, p. 296)

Outro problema de falta de correspondência entre esses dois níveis é o de que nem sempre o agente da ação é codificado como sujeito sintático. Castilho exemplifica utilizando duas sentenças: “Esse filme não agradou ao Pedro” em oposição a “O Pedro gostou deste filme”. É possível perceber que o termo agentivo na voz passiva encontra-se na primeira oração como complemento do verbo, e não como sujeito sintático. (CASTILHO, 2010, p. 296)

---

<sup>29</sup>Castilho atribui ao termo “zero sintático” o fato de o sujeito sintático estar elidido e, por isso, pode ser preenchido por uma categoria vazia, conhecida também como anáfora-zero. Observamos que a anáfora zero é uma contradição na obra de Castilho, visto que ele afirma trabalhar com sentenças, contudo ele não se abstém de considerar o texto como um todo.

A respeito da propriedade semântica do sujeito, Castilho (2010) considera que a agentividade constitui um recurso para identificá-lo. Sujeito agente constitui o termo da sentença cujo referente é responsável pela ação expressa pelo verbo.

Castilho observa que, na língua portuguesa, parece comum que o sujeito seja um agente. Porém, com verbos intransitivos, o sujeito deixa de ser agente como ocorre nos verbos transitivo direto, indicador de ação.

A noção de agentividade, às vezes, pode provocar ambiguidades em um enunciado. Em sentenças como “O Pedro consertou um carro hoje”<sup>30</sup>, somente o contexto em que esse enunciado está inserido pode ser capaz de especificar se Pedro é sujeito agente, trabalhando como um mecânico, ou se ele pediu para alguém consertar o carro.

Ainda sobre o caráter semântico do sujeito, Castilho destaca duas noções: a de (i) animacidade/não-animacidade e a de (ii) referencialidade/não-referencialidade, discussão que está ligada à (iii) indeterminação/determinação do sujeito<sup>31</sup>.

### **(I) Animacidade/Não-animacidade**

Castilho apresenta duas sentenças:

- (1) *O menino* provocou seus colegas.
- (2) *Ele* apanhou muito no colégio.

(CASTILHO, 2010, p. 297)

Nesses dois exemplos, há dois traços semânticos que se subordinam ao traço |+ animado|: o de |± humano|, pois um referente animado não precisa ser necessariamente humano, e o de |± agente|, posto que em uma dada sentença um referente animado não precisa necessariamente ser o controlador da ação.

Em contrapartida, há a seguinte possibilidade:

- (3) *A chuva* caiu.

(CASTILHO, 2010, p. 297)

Nesse caso, temos um elemento |+ animado|, |- humano| e |+ agente|.

### **(II) Referencialidade/Não-referencialidade**

---

<sup>30</sup> Exemplo de nossa autoria

<sup>31</sup> A caracterização semântica do sujeito determinado e indeterminado de autoria de Castilho será melhor detalhado no item 1.3 deste capítulo.

Castilho (2010, p.297) afirma que “um sujeito referencial é aquele que destaca determinado referente dentre o conjunto dos referentes possíveis que compartilham as propriedades indicadas pelo sintagma nominal-sujeito”.

O autor relaciona referencialidade e não-referencialidade à definitude do sujeito, citando DuBois (1980):

Uma questão correlata a essa (referencialidade) é a definitude do sujeito. Tratando de definitude, DuBois (1980) argumenta que esse traço é identificável a partir da dinâmica do discurso. É |definido| o referente que ocupa um papel de relevo no texto, seja uma personagem narrativa, seja um objeto de importância na enunciação. Os referentes |-definido|, em suas palavras, são aqueles para os quais o ouvinte teve de “abrir um arquivo” em sua mente. Referentes não definidos não têm esse requisito, por passarem fugazmente pelo texto. Rastreando os sujeitos sentenciais num texto, você poderá separar sujeitos referenciais |definidos| dos |-definidos|.

(CASTILHO, 2010, p. 297)

Esse ponto de definitude do sujeito em relação à referencialidade/não-referencialidade nos é bastante interessante, pois vem ao encontro de nossos objetivos por relacionar-se com a indeterminação, foco de nosso trabalho. Segundo DuBois, o traço de definitude é identificável na dinâmica do discurso. Assim, conforme o autor, concordamos com o fato de que um sujeito pode ser indeterminado e ao mesmo tempo definido sintaticamente quando esse encontra-se em uma situação discursiva.

Ao citar DuBois (1980), Castilho expõe que esse autor considera que os referentes com a característica |-definido| são os que o ouvinte precisa retomar, utilizando seu próprio conhecimento de mundo. Os referentes não definidos são aqueles que passam de relance pelo texto. Assim, em uma leitura de texto à procura dos sujeitos sentenciais, é possível diferenciar sujeitos referenciais |definidos| dos |-definidos|.

### **Sobre o sujeito do discurso**

Considerada sob a ótica discursiva, a sentença é instância onde se encontra a informação. Sobre esse ponto de vista, o sujeito é aquele ou aquilo de que se declara algo. Ele é o ponto de partida da predicação, é seu tema. (CASTILHO, 2010, p. 295).

Também, conforme Castilho, “na perspectiva discursiva da sentença, essa unidade é estudada como parte do texto, não como um objeto autônomo, livre do contexto”. (CASTILHO, 2010, p. 258)

Conforme Castilho, os falantes cultos do português brasileiro criam artifícios discursivos interessantes para formar o sujeito: eles promovem uma sondagem psicopragmática do tema-sujeito e constituem o tema-sujeito por derivação do rema.

Essa percepção, segundo Castilho, é frequente na Gramática Tradicional. Ela foi elaborada pelos linguistas da Escola de Praga e ficou conhecida como a teoria da articulação tema-remática. De acordo com ela, o tema sentencial pode ser entendido como o ponto de partida da mensagem e o rema diz algo novo sobre o tema.

### **Constituição do tema-sujeito por derivação do rema**

Segundo Castilho (2010, p. 295), um rema tem a possibilidade de ser retomado na sentença seguinte, sendo recategorizado como tema-sujeito. É uma estratégia comum em segmentos repetidos da língua falada.

Assim, o autor exemplifica a constituição do sujeito em exemplos em que considera M[atriz] a primeira ocorrência do item lexical e R[epetição] as ocorrências que vem a seguir:

- (42) M – o trabalhador recebe aquilo  
R – aquilo a que ele tem direito.
- (43) M – a gente não enxerga por bloqueio  
R – e esse bloqueio tem que acabar.
- (44) M – só depende da temperatura  
R – mas a temperatura muda.

(CASTILHO, 2010, p.296)

Em (42), um sintagma nominal objeto direto foi repetido, tendo sido recategorizado como tema-sujeito. Para Castilho, esse é um processo recorrente e que ilustra como um termo da sentença passa a desempenhar outra função, no caso, a função sujeito. Em (43), ocorre a mesma situação de recategorização com um sintagma preposicional, que passa a ter a função de adjunto adverbial. No momento de sua recategorização, o demonstrativo posicionado à sua esquerda garante a referencialidade do discurso. Em (44), há um sintagma preposicional como complemento nominal oblíquo que se recategoriza como tema-sujeito.

Por meio dos exemplos apresentados, Castilho faz um questionamento sobre a possibilidade de um tema, segundo os preceitos da teoria de articulação tema-remática, ser sempre sujeito na sentença.

### **O predicado**

Para Castilho, as sentenças podem ser organizadas com base em uma estrutura gramatical, semântica e discursiva, de modo que as definições se desloquem de um sistema a outro sem se excluírem.

### **Predicação no sistema semântico**

Segundo Castilho, do ponto de vista do sistema semântico:

[...] a predicação pode ser definida como um processo de atribuição de traços semânticos em que um predicador transfere traços semânticos ou papéis temáticos a seu escopo. Nesse sentido, predicador e escopos constituem uma estrutura temática, a que corresponde uma estrutura argumental, [...]. Diz-se que uma estrutura temática está saturada quando todos os papéis temáticos foram preenchidos por um argumento ou adjunto. Esse conceito procede da Gramática Gerativa (Miotto/ Silva/ Lopes, 1999/2005, p. 127).

(CASTILHO, 2010, p. 243)

Escopo, no caso, é o elemento gramatical através do qual se interpreta o predicado. Assim, no momento em que se transfere esses traços (ou propriedades) ao escopo, formulam-se ao menos três tipos de predicação:

- (1) Emissão de um juízo sobre um valor de verdade de classe-escopo: predicação modalizadora.
- (2) Alteração da extensão dos indivíduos designados pela classe-escopo: predicação quantificadora.
- (3) Alteração das propriedades intensionais da classe-escopo: predicação qualificadora.

(CASTILHO, 2010, p. 244)

Os predicadores têm potencialidades para serem escopos. Dessa forma, *estudar* requer dois escopos: quem estuda e o que é estudado. Pelo viés gramatical, os escopos de um predicador são formados por seus argumentos, o que indica que a organização argumental da sentença é o correspondente gramatical de sua estrutura temática.

Segundo Castilho (2010, p.244), a Gramática Tradicional denominou esses diferentes exemplos de predicações em (i) a predicação propriamente dita; (ii) qualificação (ou restrição, ou delimitação)<sup>32</sup>; (iii) modificação<sup>33</sup>; (iv) modalização.

### **Predicação no sistema gramatical**

Segundo Castilho,

---

<sup>32</sup> Castilho refere-se aos sintagmas adjetivais.

<sup>33</sup> Castilho refere-se aos sintagmas adverbiais.



Se nos fixarmos no sistema da gramática, focalizando a sintaxe, veremos que as propriedades semânticas da predicação têm por correlato a estrutura argumental da sentença. Projetando argumentos, a predicação cria a sentença e os sintagmas.

(CASTILHO, 2010, p. 246)

Assim, Castilho afirma que há uma estreita relação entre a predicação e os sintagmas.

\*\*\*

Faremos, a partir deste ponto, um breve resumo sobre como a relação sujeito e predicado pode ser definida, segundo os gramáticos citados.

Rocha Lima (1994) define a ampliação do núcleo do sujeito como um recurso para precisar ou ampliar a significação do substantivo, exemplificando com a seguinte oração: *Branças pombas castíssimas voavam.* (ROCHA LIMA, 1994, p. 235).

Já Bechara (2009) segue a mesma linha de raciocínio para distinguir os verbos transitivos dos intransitivos.

O predicado de uma oração pode ser simples ou complexo, conforme o conteúdo léxico do verbo que lhe serve de núcleo. Há verbos cujo conteúdo léxico é de grande extensão semântica; de modo que, se desejamos expressar determinada realidade, temos de delimitar essa extensão semântica mediante o auxílio de outros signos léxicos adequados à realidade concreta. Estes outros signos léxicos que nos socorrem nessa delimitação da extensão semântica do verbo, verdadeiros delimitadores semânticos verbais, se chamam argumentos ou complementos verbais.

(BECHARA, 2009, p. 414)

Fizemos referência a Rocha Lima (1994) e a Bechara (2009), pois encontramos nessas citações um movimento em direção à extensão.

Como a nossa questão consiste em explicar os processos de (in)determinação nos textos de opinião produzidos por alunos do Ensino Médio, pareceu-nos que a predicação supõe um rompimento com gramáticas e gramáticos que privilegiam o núcleo dos sintagmas.

É o que mostra Bechara (2009, p. 414), para quem “[...] sujeito e predicado organizam a relação predicativa, relação que constitui a oração favorita e normal da língua portuguesa, organização que se traduz por marcas formais, como a concordância de número e pessoa”.

Bechara (2009) recorre à instância discursiva em algumas circunstâncias apenas, o que nos permite dizer que tal abordagem não é estruturante da análise dos termos que compõem a oração.

Segundo Bechara, “o núcleo do predicado é constituído por uma classe de palavra chamada verbo: assim é que as orações ditas favoritas não dispensam o verbo, explícito ou oculto, pelas possibilidades da referência discursiva” (BECHARA, 2009, p. 414). Porém, essa afirmação não tem valor explicativo. Para complementar, o autor conclui sobre a oposição entre transitivo e intransitivo não é plena, afirmando que a variação pertence mais ao âmbito lexical do que da gramática em si. (BECHARA, 2009, p.415)

Bechara (2009, p. 410) afirma que o “sujeito é a noção gramatical, e não semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre com as noções de agente e paciente”. Dessa forma, o agente indicado pelo núcleo verbal não tem a necessidade de ser o sujeito, como se pode observar em na oração *Extraordinários romances foram escritos por Machado de Assis*. (BECHARA, 2009, p. 410).

Consideramos que Castilho (2010) nos oferece elementos para compreender as ocorrências do corpus da presente pesquisa. Embora o sujeito gramatical, semântico e discursivo de uma sentença, no caso dos enunciados da presente pesquisa, retome, parcialmente ou integralmente, o sujeito das sentenças que lhe sucedem ou que lhe antecedem, é impossível individualizar ou individuar o referente linguístico do discurso.

\*\*\*

### **2.3 Sobre a unidade de análise da sintaxe**

#### **Critérios: consensos e dissensos**

Iniciaremos nossos estudos e reflexões sobre o compilamento de dados a respeito das unidades com as quais Silveira Bueno opera em sua obra intitulada Gramática da Língua Portuguesa, publicada em 1951, antes da NGB.

Nas considerações de Silveira Bueno, a oração é definida como “o conjunto de palavras que expressam um pensamento completo”. O autor afirma também que outros autores (sem citar quais seriam) consideram o termo oração também como sinônimo de frase e de proposição: “Dão-lhe outros o nome de proposição e de frase” (SILVEIRA BUENO, 1951, p. 280).

Pode-se perceber um tom genérico e de ordem mental quando o autor afirma que a oração expressa “pensamento completo”; conseqüentemente, compreende-se que a definição do termo em questão é expressa de forma abstrata por se tratar de uma definição que tem como

escopo o pensamento, como se a oração fosse uma representação de algo que se passa na mente das pessoas, algo subjetivo, que não traz elementos concretos e objetivos para serem registrados em um gramática. O autor não adere o termo oração a nenhum outro elemento específico que é comumente associado às gramáticas contemporâneas como verbo, substantivo ou outras classificações do gênero. Podemos notar também a afirmação do autor sobre o fato de que outros autores consideram a oração, a proposição e a frase como termos equivalentes, isto é, que não se distinguem, demonstrando que, se há critérios para classificações, esses são bem superficiais no que se refere ao termo oração, pois o autor não trata de questões que possam diferenciar esses “sinônimos”, como elementos prosódicos, por exemplo. Para fins comparativos, vejamos como a prosódia e a importância da entoação, ritmo e acentuação surgem em outras gramáticas.

Selecionamos, como um dos representantes da segunda geração, Rocha Lima, com obra datada de 1994.

Discutiremos sobre o conceito de frase, Rocha Lima, por conta dos elementos prosódicos que o envolvem. O gramático declara que frase:

(...) é a unidade verbal com sentido completo e caracterizada pela entoação típica: um modo significativo, por intermédio do qual o homem exprime seu pensamento e/ou sentimento. Pode ser brevíssima, constituída às vezes por uma só palavra, ou longa ou acidentada, englobando vários e complexos elementos.

(ROCHA LIMA, 1994, p. 232)

Sobre entoação, o autor considera:

A entoação é um traço essencial para a conceituação de frase, é o que lhe dá, a esta, a unidade de sentido, demarcando-lhe começo e fim, apontando-lhe o propósito (declarativo, interrogativo, etc.).

(ROCHA LIMA, 1994, p. 232)

Para Rocha Lima, pode acontecer de em uma situação simples o que é dito ter o estatuto de frase, como em exclamações do tipo – *Fogo!*, no momento em que um prédio encontra-se em chamas, ou ainda em uma situação de advertência em que se diz – *Silêncio!*, produzida por alguém que está situado no lado de dentro de um hospital.

Rocha Lima apenas cataloga as frases em cinco tipos: declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa e indicativa e, por meio dessas definições, pretende recriar a situação de ocorrência de frases.

Rocha Lima, ao utilizar como parâmetro as definições de frase e de entoação como ponto de partida para outras análises e classificações, leva-nos a crer que ele teve por alicerce a modalidade oral para tais definições. Não existe referência aos sinais de pontuação utilizados na escrita com o objetivo de recuperar a entoação típica da frase, embora saibamos que os sinais

de pontuação não conseguem recuperar aspectos presentes na produção de textos na modalidade oral quando produzidos em situações espontâneas. Esse é apenas uma restrição que fazemos a definição apresentada em sua obra, pois ela não articula oralidade e escrita, o que pode gerar discrepâncias e desencontros.

Além disso, as descrições por ele utilizadas são feitas com base em exemplos da escrita, supondo que essa seja um sistema de representação fiel à modalidade oral.

Rocha Lima acrescenta à definição em relação à extensão de frase, dizendo que ela (a extensão) não é um elemento fundamental a ser considerado para defini-la: “[a frase] pode ser brevíssima, constituída às vezes por uma só palavra, ou longa e acidentada, englobando vários e complexos elementos”. (ROCHA LIMA, 1994, p. 232).

Em seguida a essa conclusão, Rocha Lima traz exemplos de frase, outro aspecto que vale ponderarmos. Em seu exemplário usado para elucidar o conceito de frase, o autor o redige com base em dois exemplos: um formado por uma palavra (“Fora!”) e outro por uma estrofe de oito versos do poema clássico *Os Lusíadas*, de Camões (III, 121).

“Do teu Príncipe ali te respondiam  
As lembranças que na alma que moravam,  
Quando dos teus formosos se apartavam:  
De noite, em doces sonhos mentiam;  
De dia, em pensamentos que voavam;  
E quanto enfim cuidava e quando via  
Eram tudo memórias de alegria.”

(ROCHA LIMA, 1994, p. 232)

Não se faz menção à situação extralinguística ou a qualquer tipo de contexto em que o vocábulo pode estar inserido a propósito do primeiro exemplo, o que chega a ser contraditório, pois, em um momento seguinte, Rocha Lima (1994, p. 232) declara que “às vezes, a simples situação em que é proferido um vocábulo faz que ele se torne uma frase”. Por esse motivo, é difícil considerar que o exemplo citado seja adequado para a definição de frase, visto que não expressa, em um único vocábulo, um “sentido completo”.

Já o segundo exemplo pode ser considerado uma frase, conforme os parâmetros utilizados pelo autor, pois, de certa forma, constitui-se por ter “sentido completo”, visto que a ideia está expressa em toda a sua grande extensão que, de tão grande, para muitos outros autores pode ser considerado um texto. Assim, é certo que os dois exemplos são coerentes com a definição de que a extensão da frase não deve ser considerada para que se possa defini-la, porém não há como determinar o tamanho exato de uma frase.

Ao definir como cinco os tipos de frases (declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa e indicativa), Rocha Lima tenta recriar a situação de ocorrência da frase com o

exemplo, agora situado “*Vende-se* (afixado num terreno, numa casa, num objeto qualquer)” (ROCHA LIMA, 1994, p. 233). Para o autor, pode-se recuperar o propósito com que uma frase é produzida por meio dos tipos de frase, pois “a entoação é o traço essencial para a conceituação de frase, é o que lhe dá, a esta, unidade de sentido, demarcando-lhe começo e fim, apontando-lhe o propósito (declarativo, interrogativo, etc.)” (ROCHA LIMA, 1994, p. 232). Se a entoação é de caráter fundamental em uma frase, por que o autor especifica seu exemplo com informações externas, abrindo um parêntese para a interpretação de *Vende-se*, simulando possibilidades como a de estar afixada em um terreno, em uma casa ou de estar afixada em um objeto qualquer?

\*\*\*

Outro representante da segunda geração de gramáticas é Evanildo Bechara. Nossa pesquisa sobre esse autor a respeito da oração teve por base a obra intitulada *Moderna Gramática Portuguesa*, escrita em 1980.

Segundo Bechara, a “oração é a unidade do discurso” e designa “a menor unidade de sentido do discurso com propósitos definidos, utilizando os elementos de que a língua dispõe de acordo com determinados modelos convencionais de estruturação oracional”. (BECHARA, 1980, p.194)

Bechara (1980) explana que, assim como em muitas outras línguas, na língua portuguesa a oração possui entoação e essa entoação caracteriza as orações pela forma como elas são expressas no interior de uma certa cadência melódica. Ao terminar de proferir uma oração, sempre se percebe algum tipo de entoação, como também é comum que depois dela haja uma pausa longa ou curta, dependendo do que se pretende demonstrar. O autor exemplifica tipos de oração formados de apenas uma palavra simples seguidas de ponto como a exclamação ou ponto final, por exemplo, como podemos constatar em *Absurdo!*, *Vá!*, *Sim*. Esses são exemplos de orações simples pois são orações completas a partir do momento em que se encontram entre duas pausas e constituem unidade de sentido se ocorrerem entre dois silêncios. (BECHARA, 1980, p. 194). Assim, baseado em cadências melódicas e pausas, Bechara classifica as orações segundo suas entoações possíveis, tais como as orações assertiva, interrogativa, exclamativa, suspensiva ou pausal.

Para fins comparativos, a partir desse ponto, passaremos a expor os conceitos a respeito da unidade essencial da sintaxe com base na obra homônima do mesmo autor, *Moderna Gramática Portuguesa*, cuja edição é de 2009. É fato que, nessa edição gramatical, podemos

observar que o autor utiliza um número maior e mais específico de nomenclaturas em comparação à edição anteriormente citada. Sendo assim, torna-se interessante para fins de estudo traçar um paralelo entre as duas obras do autor.

Na obra de 2009, no capítulo intitulado *A oração e as funções oracionais*, Bechara preocupa-se em denominar a manifestação da linguagem em relação aos objetivos comunicacionais que “unem” seus interlocutores. Para ele, essa manifestação comunicacional da linguagem se forma com base em uma sequência de elementos, antecedida por silêncio antes de ser emitida, silêncio presente depois de ser proferida. Essa atividade é realizada por meio de performance melódica, denominada pelo autor de “curva de entoação”, comumente expressa na escrita por sinais de pontuação e pelo emprego da maiúscula inicial, tal como que vem expresso no seguinte exemplo:

*O galo-da-campina ergue a poupa escarlate fora do ninho.* (BECHARA, 2009, p. 406)

Em seguida, Bechara define como sinônimos os conceitos de enunciado e período, mas esclarece que “a unidade linguística, dentro desta concepção original, é o enunciado; na tradição gramatical brasileira, período” (BECHARA, 2009, p. 406). O autor os define como “[...] unidade linguística que faz referência a uma experiência comunicada e que deve ser aceita e depreendida cabalmente pelo nosso interlocutor” (BECHARA, 2009, p.406). Assim, comparando Rocha Lima (1994), Bechara (1980) e Bechara (2009), constatamos que nessa última obra de Bechara há a incorporação de conceitos oriundos da Linguística, como enunciado e discurso. Para Bechara (1980), a oração é a menor unidade do discurso, enquanto que em Bechara (2009) o termo enunciado é sinônimo de período.

Para Bechara (2009), existem enunciados compostos nas mais diferentes formas e extensões: há alguns enunciados curtos, compostos de apenas um elemento, e há os que possuem maior extensão, com mais elementos. Segundo o autor, mesmo que os enunciados apresentem essa variação em suas formas de expressão lexical, existem regularidades presentes entre eles.

Bechara define os enunciados como composições completas para a comunicação na interação entre falante e ouvinte que necessitam de pausa antes e depois de pronunciados e são proferidos por um entorno melódico ímpar definido em função da intenção comunicativa do enunciado, intenção que o falante quer transmitir ao seu interlocutor. Essas intenções comunicativas podem servir para expor pensamentos, indagar algo, apelar, chamar a atenção ou até para expressar sentimentos. Por conseguinte, com base na intenção com que o enunciado, o gramático acredita ser possível tipificá-los em cinco classes: declarativo ou enunciativo,

interrogativo, imperativo-exortativo, vocativo e exclamativo. Desses, o primeiro equipara-se à função representativo-informativo da linguagem, os três consecutivos são tipos de enunciado que se assemelham à função apelativa e, o último, assemelha-se à função expressiva.

Ao se comparar Rocha Lima (1994), Bechara (1980) e Bechara (2009), parece haver uma flutuação conceitual entre as gramáticas a ponto de descreverem “frase”, “oração” e “enunciado e período” com base nos mesmos critérios. Pode-se dizer que esses dissensos contribuem para que as demais classificações, definições e exemplos sintáticos e oracionais que estão por vir sejam tão díspares quanto ao que vimos até agora.

Voltemos, agora, para os exemplos considerados enunciados (ou períodos) por Bechara:

Sim. Vou. Os homens desejam a paz, Ele não trabalha aos sábados.  
 O galo-da-campina ergue a poupa escarlate fora do ninho.  
 O galo-da-campina ergue a poupa escarlate fora do ninho e seu límpido trinado anuncia a aproximação do dia.

(BECHARA, 2009, p. 406)

Para Bechara, os enunciados/períodos podem possuir diferentes extensões, sendo relativamente curtos como em “O galo-da-campina ergue a poupa escarlate fora do ninho”, como podem ser ainda mais curtos como *Sim* ou *Vou*. Há também os que se adquirem extensão muito maior, de acordo com o enunciado “O galo-da-campina ergue a poupa escarlate fora do ninho e seu límpido trinado anuncia a aproximação do dia”.

Ao se pronunciar sobre enunciados/períodos, além da extensão, Bechara (2009), diferentemente dos outros teóricos, também se preocupa em se referir ao uso dos sinais de pontuação na escrita bem como ao uso de letra maiúscula como forma de marcar a curva melódica dos enunciados.

Podemos constatar equívocos na definição de Bechara sobre enunciado/período. Bechara afirma que essa unidade linguística se refere a uma experiência comunicada e deve ser aceita e depreendida absolutamente pelo nosso interlocutor. Porém, nem sempre no processo de comunicação os sentidos serão reconhecidos de igual forma pelos semelhantes. Outro questionamento que fazemos é sobre enunciado/período ser definido em função da situação em que falante e ouvinte se encontram envolvidos. Se ambos são compreendidos de forma ativa como participantes no processo de comunicação, como pode-se definir que o enunciado/período são “mensagens completas”, visto que mesmo as mensagens sendo completas podem variar conforme a complexidade que envolve a situação em que se encontram falantes e ouvintes?

Já Ataliba T. de Castilho (2010, p. 243) utiliza o termo sentença em lugar de frase, oração, período. Para o autor, as sentenças possuem propriedades gramaticais como as propriedades fonológicas, as propriedades sintáticas e as propriedades semânticas. As propriedades sintáticas podem ser consideradas na sentença como um conjunto de sintagmas como também podem ser definidos com base nas funções que os sintagmas desempenham.

Segundo o autor, em uma definição funcional, considera-se a sentença como expressão do que se diz (=dictum) mais a expressão da atitude do falante com respeito ao que é dito (=modus). Assim, o dictum é gramaticalmente codificado pelo sujeito e seu predicado e o modus é codificado por meios como entoação afirmativa, interrogativa, por meios morfológicos e meios lexicais (verbos, adjetivos, e advérbios modalizadores). Conforme Castilho,

na organização do dictum, a Lógica clássica admite que o pensamento se constitui a partir de um suporte ou ponto de partida, e de uma declaração formulada a respeito desse suporte. A sentença, portanto, compõe-se de duas grandes funções sintáticas, a de sujeito e a de predicado. A Lógica utiliza o termo para designar a reunião do sujeito e do predicado, fato esse que fez com que muitos gramáticos passassem a usar e a especializar esse termo como sinônimo do conteúdo que decorre dessa operação lógica, enquanto que os termos sentença, oração e frase são utilizados para codificação gramatical. Sujeito e predicado integram, portanto, a essência mesmo da estrutura funcional da sentença, e por isso as definições funcionalmente estritas concentram-se no dictum.

(CASTILHO, 2010, p. 250-251)

Castilho (2010) também afirma que há definições de cunho mais formalista que levam em conta o princípio de projeção da Gramática Gerativa. De acordo com esse princípio, algumas classes possuem a propriedade de projetar ou selecionar outras palavras, de modo que constituem com elas uma sentença. Logo, a sentença torna-se um verbo que articula seus argumentos, o que torna o verbo a origem para a identificação de uma sentença se for, no caso, um verbo na forma pessoal. Nesse núcleo, o modelo distingue a flexão, que seleciona um sintagma nominal como argumento ou sujeito. Um verbo como *ler* subcategoriza dois sintagmas nominais, o sintagma nominal-sujeito (“aquele que lê”) e um sintagma nominal-objeto direto (“aquilo que é lido”). Nessa concepção, uma sentença implica na marcação de três pontos: o primeiro ponto é a sentença, o segundo é o sintagma nominal e o terceiro é o sintagma verbal, de modo que a sentença domina hierarquicamente o sintagma nominal e o sintagma verbal; o sintagma nominal se encontra à esquerda do sintagma verbal. Assim, conforme este ponto de vista, não é possível afirmar que a regra de geração de uma sentença seja um processo psicológico, pois não há certeza sobre como se realiza esse processo.



Logo, Castilho (2010) não utiliza termos como frase, oração ou período, comumente apresentados nas demais gramáticas tradicionais. Para ele, a sentença trazem si o modo e a expressão como é enunciada, bem como os sintagmas nominais e os sintagmas verbais e, por isso, compõem-se de seus termos fundamentais, que são o sujeito e o predicado.

\*\*\*

Pudemos perceber, ao longo da leitura deste tópico, que nossa pesquisa junto às gramáticas demonstrou diferentes maneiras de se conceituar e de se exemplificar os termos essenciais da sintaxe. Cada um dos autores pesquisados baseia-se em uma linha de pensamento que utiliza em suas respectivas gramáticas como argumento para fundamentar as definições e exemplos que constituem suas obras, sejam elas publicadas antes ou depois da NGB.

Vale ressaltar que nenhuma das gramáticas faz referência aos sintagmas nominais como elementos para indeterminar o sujeito do qual se fala.

#### **2.4 Gramática da Língua Portuguesa, de Mira Mateus et al.**

A Gramática da Língua Portuguesa de Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Silva Duarte e Isabel Hub Faria foi produzida em Coimbra em 1983. Segundo as autoras, a pretensão de se produzir tal gramática foi a percepção que tiveram de não haver estudos de interpretação gramatical que envolvessem estudos de forma global e sistemática, envolvendo todos os fenômenos da língua, como os do nível fonológico, morfológico, sintático, semânticos e pragmáticos da língua.

Na parte II da gramática, intitulada *Elementos para uma gramática de comunicação do português*, inicia-se o capítulo cinco, denominado *Mecanismos de construção proposicional e de referência*. Nele, as autoras consideram o enunciado, do ponto de vista semântico, como “um objecto abstracto em que é atribuída uma dada propriedade a um elemento ou em que é estabelecida uma relação entre elementos – ou seja, uma *predicação*.” (MIRA MATEUS, 1983, p. 45)

Os estudos das autoras estão voltados, por exemplo, nessa seção citada, aos argumentos de predicadores. Segundo consta, tais argumentos acabam formando expressões com valores referenciais devido à seleção de nominais que fazem parte de certas classes, e de especificadores, que formam operações de determinação nominal.

Dentre os estudos presentes nessa gramática, o que mais nos chamou atenção e o que mais percebemos ser de grande valia em nossa tese são os relacionados à referência.

Referência, para Mira Mateus et al.

É característica de qualquer sistema simbólico a possibilidade de fazer corresponder a expressões desse sistema, expressões (ou objectos) de um universo exterior ao sistema. Esta possibilidade, no caso das línguas naturais, pode ser formulada nos seguintes termos: uma expressão de uma dada língua natural, quando usada num dado contexto comunicativo, tem *um dado sentido e um dado valor referencial*.

(MIRA MATEUS, 1983, P. 66-67)

Partindo desse princípio, vamos nos aprofundar nos estudos sobre valores referenciais das autoras para fundamentarmos nossas análises de enunciados. Como são muitos os estudos, restringir-nos-emos a alguns estudos referentes a algumas operações linguísticas propostas pelas autoras, bem como elementos morfossintáticos e semânticos que nos serão úteis para a produção do capítulo sobre a análise de nosso corpus.

#### 2.4.1 Operação de determinação

Tal operação recai sobre os nominais pela necessidade de eles designarem um referente em certa situação comunicativa. Assim, as operações de determinação são conceituadas pelas autoras como “processos de natureza semântico-pragmática que constroem o valor referencial de uma dada ocorrência de um nominal. Exprimem-se, de uma forma geral, através do especificador e do número do nominal” (MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 80)

Com o intuito de exemplificar a operação de determinação, as autoras utilizam três exemplos:

- (a) *O miúdo* fartou-se de chorar.
- (b) *O homem* é um animal racional.
- (c) *O Alemão* tem um espírito geométrico.

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 80)

Todos os enunciados iniciam-se por artigo definido e um nominal no singular, porém cada uma das expressões destacadas possui um valor referencial diferente. Em (a), o *miúdo* designa um indivíduo único, que possui identificação; em (b), o nominal refere-se a todo e qualquer objeto que carrega em si a propriedade de ser homem; em (c), o *Alemão* designa um objeto “construído por abstracção a partir das propriedades típicas do conjunto de objetos acerca dos quais é verdade ser *alemão*: o ‘alemão típico’.” (MIRA MATEUS ET AL. 1983, p. 81)

### 2.4.2 Operações de individuação

O que é individuação? Para as autoras, são expressões linguísticas equivalentes a um objeto único e identificado para o locutor, que por sua vez pressupõe que o alocutor também o identifique. São casos comuns de operações de individuação os nomes próprios, os pronomes pessoais, os demonstrativos. Ainda há *nomes individuais únicos e identificados histórico-cultural e/ou contextualmente*, que formam expressões de individuação. As autoras também consideram nomes comuns precedidos de artigo definido, determinante possessivo ou demonstrativo, no singular. (MIRA MATEUS ET AL. 1983, p. 81-82)

Mira Mateus et al. utilizam os seguintes exemplos, em que há uma pergunta com três possíveis respostas:

- (a) Não sei *do livro* que andava a ler. Por acaso não o viste?
- (b) *O livro* está em cima da mesa.
- (c) *O teu livro* está em cima da mesa.
- (d) Vê lá se não é *este livro*?

(MIRA MATEUS ET AL. 1983, p. 82)

O objeto identificado em destaque no conjunto de respostas é o termo *livro*. Em (b), *o livro*, tal termo designa algo singular e único do designado, pois o motivo de os participantes do discurso optarem por esse referente demonstra ele ser único e conhecido. Em (c) - *o teu livro* - exprime uma relação de *localização* em relação ao alocutor, além das noções de singularidade e de unicidade. Em (d), a expressão *este livro* possui relação de singularidade e de unicidade associada à sua relação de *localização espacial* ao locutor.

As autoras afirmam que os enunciados (b), (c) e (d) denominam-se *descrições definitivas*. Expressões como essas, quando usadas referencialmente em discursos, são denominadas por uso referencial.

### 2.4.3 Operações de extração de partes singulares não identificadas

Mira Mateus et al. iniciam essa seção considerando os exemplos a seguir:

- (a) Comprei *um disco do Reggiani*.
- (b) Quero viver *numa casa com sótão*.

(MIRA MATEUS ET AL. 1983, p. 84)

Ambas expressões destacadas indicam uma extração de uma parte singular. Tais expressões são indefinidas e estão, cada uma, inseridas em um dado conjunto, de modo que não há como o alocutor conhecer todas as partes possíveis do conjunto considerado, bem como não pode identificar exatamente a parte a que o discurso de refere. Conforme as autoras, a denominação do uso de expressões destacadas como em (a) denominam-se *uso específico* e, como em (b), são *uso não específico ou intencional*.

#### 2.4.4 Operações de extração de partes plurais

As autoras iniciam essa seção utilizando exemplos em que consta a oposição entre definido e indefinido:

- (a) *Os colegas que encontrei no cinema* são franceses.
- (b) *Os teus irmãos* estavam no café.
- (c) *Aqueles salmonetes* têm um ótimo aspecto.
- (d) *Vi uns colegas* no cinema.
- (e) Havia *alguns salmonetes* no mercado.

(MIRA MATEUS ET AL. 1983, p. 88)

As expressões em (a), (b) e (c) são consideradas determinadas e universais, ao mesmo tempo em que constam como parte plural do conjunto base “colegas”, “irmãos” e “salmonetes”. Já em (d) e (e) exprimem partes plurais em que não há especificação quanto à quantidade e qualidade do conjunto de “colegas” e “salmonetes”.

Já nos exemplos de extração de partes plurais abaixo, as autoras denominam casos de quantificação relativa:

- (a) *Vi muitas crianças* no concerto.
- (b) Havia *poucos livros* de Linguística na feira do Livro.
- (c) O público fez *bastantes perguntas* na conferência ontem.

(MIRA MATEUS ET AL. 1983, p. 89)

Segundo as autoras, as expressões indefinidas acima destacadas demonstram um referente em relação a uma quantidade de valor esperado. Assim, a expressão *muitas crianças* indica um valor acima do esperado, enquanto que *poucos livros* demonstra valor abaixo do esperado e em *bastantes perguntas* pode ser interpretada como muitas perguntas ou perguntas suficientes para o evento em questão.

#### 2.4.5 Operações sobre conjuntos encarados na sua totalidade

Observemos as expressões em destaque:

- (a) *Cada átomo* tem uma estrutura altamente complexa.
- (b) *Qualquer átomo* tem uma estrutura altamente complexa.
- (c) *As baleias* são mamíferos.
- (d) *Todos os animais* são afectados pela poluição.

(MIRA MATEUS ET AL. 1983, p. 91)

As expressões consideram um conjunto-base que possui função em toda extensão do enunciado e, por isso, são denominadas pelas autoras de *operações de quantificação universal*. Contudo, é possível notar certa diferenciação entre elas.

Em (a) e em (b), temos *operações de quantificação universal distributiva*, pois trata-se de uma propriedade atribuída a cada um dos elementos do conjunto. Já em (c) e (d), há *operações de quantificação universal não distributiva*, já que existe uma dada propriedade que é relacionada de maneira coletiva a todos os elementos do conjunto “baleias” e “animais”.

#### 2.4.6 Operações sobre conjuntos encarados coletivamente

Os conjuntos encarados coletivamente são outra maneira de operações de determinação. Eles exprimem um valor referencial utilizando uma determinada classe de nominais, que podem ser os nomes coletivos (contáveis), os nomes comuns e os nomes próprios. A seguir, seguem os exemplos das autoras:

- (a) *A companhia de fuzileiros* estacionou em Troia.
- (b) Perto da estrada, pastavam *dois rebanhos*.
- (c) *Os Portugueses* venceram a batalha de Aljubarrota.
- (d) No dia 31 de Janeiro, *os Republicanos* viram adiada a queda da monarquia.

(MIRA MATEUS ET AL. 1983, p. 94)

Cada um dos nomes coletivos destacados nos exemplos remete-se a um determinado conjunto. Em (a), o especificador *a* indica a singularidade e a unicidade da parte do discurso *companhia de fuzileiros*; em (b), o coletivo *rebanhos* está pluralizado e a ele está extraído o número cardinal *dois*. Já em (c) e em (d) – *Os Portugueses e os Republicanos* – são nomes próprios coletivos, compondo uma entidade indivisível, única e identificada, em que não há referência a um ser individualizado.

#### 2.4.7 Operações sobre conjuntos vazios

As operações sobre conjuntos vazios designam a parte vazia, cuja cardinalidade equivale a zero dentro de um conjunto. No exemplo:

(a) Ninguém fala sério<sup>34</sup>.

É possível observar que, dentro do conjunto de humanos, não há qualquer elemento que se possa afirmar que “tenha falado sério”.

Já as operações que demonstram parte de um conjunto geralmente se remetem a um conjunto previamente determinado e contextualmente definido, como em:

(b) Ninguém dos meninos chutou a bola.

Nota-se, em b, que dentro do conjunto discursivo “meninos”, não se pode afirmar que um dos elementos tenha chutado a bola.

#### 2.4.8 Operações sobre massivos

Em todas as operações de determinação citadas até o momento, pode-se notar que se tratavam de termos de grandezas descontínuas, já que se remetiam a nomes contáveis. Já nas operações de determinação sobre nomes massivos, os conjuntos considerados são linguisticamente determinados como grandezas contínuas.

No exemplo:

(a) A *humanidade* está em guerra.

Temos o nominal destacado “humanidade” que representa o conjunto completo, isto é, em sua totalidade, e definido de seres humanos, que se encontra em um enunciado. Tal nome não admite pluralização nem outros elementos linguísticos que o possam restringir.

Já em:

(a) Tem *gente* que gosta de vídeo games violentos.

---

<sup>34</sup> Exemplos a e b desta seção são de nossa autoria.

O nome “gente”, destacado, designa uma parte quantitativa, não determinada e coletiva do conjunto definido pela propriedade ‘ser pessoa’.

Mira Mateus et. al afirmam que “quando o nome massivo entra na construção que designe matéria encarada como um todo contínuo sem variação quantitativa nem qualitativa, ele não é passível de ser afectado por qualquer tipo de quantificação universal”. (MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 101).

#### 2.4.9 Funções sintáticas e esquemas funcionais

Segundo Mira Mateus et. al, a gramática tradicional considera termos essenciais da oração o sujeito e o predicado. As autoras citam Cunha (1980, p. 87, apud Mira Mateus et al., 1983, p. 222), para designar sujeito: o ser sobre o qual se faz uma declaração. Em relação ao predicado, as autoras citam Cunha (1980, p. 87, apud. Mira Mateus, 1983, p. 222), como tudo aquilo que se diz do sujeito. Porém, as autoras ressaltam que a distinção sujeito-predicado muitas vezes não é universal. Exemplo disso é que, em algumas línguas, tal distinção desses elementos oracionais não é essencial, visto que há línguas que não possuem sintagma verbal e, portanto, não gera argumentos para a função sintática predicado e, em certas línguas, releva-se somente a função semântica e pragmática do sujeito de tópico, e não a função sintática.

Conforme as autoras, uma das funções da análise sintática é descrever a estrutura hierarquizada de constituintes de uma língua natural. A princípio, as autoras consideram sintagmas nominais (SN) os constituintes destacados dos enunciados a seguir:

*O bebê sorriu.*  
*A Joana sorriu.*  
*Ela sorriu.*

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 245)

Já os constituintes imediatos aos sintagmas nominais nas frases seguintes são considerados sintagmas verbais (SV):

(a) O miúdo	{	comeu um gelado deu um beijo à mãe
(a) A casa	{	foi vendida a um banco ruíu

(b) O João está contente. { parece um galã de bairro  
está contente

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 246)

Em relação à estrutura interna do SN, Mira Mateus et al. têm como constituinte obrigatório um núcleo, que pode vir acompanhado de outros dois tipos de constituintes, denominados especificadores e complementos.

Conforme as autoras, “o núcleo do SN é o elemento fundamental e determina a concordância dos especificadores e de alguns complementos (sintagmas adjetivais e epítetos<sup>35</sup>). Funcionam como núcleo do SN os *nomes* e os *pronomes*”. (MIRA MATEUS ET AL. 1983, p. 254). Os SN podem ser encontrados expressos em nomes próprios e nomes comuns, como também em pronomes pessoais.

Já no caso dos pronomes destacados em:

- (a) *Alguém* que tu conheces manda-te saudades.
- (b) *Ninguém* apareceu para almoçar.
- (c) Traz *tudo* quanto encontrares.
- (d) Não quero *nada*.
- (e) *Aquilo* foi uma barraca!
- (f) Como descobriste *isso*?

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 254)

Tais pronomes são considerados núcleos do SN e não permitem acompanhamento de especificadores ou de complementos, salvos os casos em que forem indicados para pronomes pessoais. Como se pode observar, os pronomes em destaque não possuem referência às pessoas do discurso e são *quantificadores* (em a, b, c e d), que, por sua vez, podem ser diferenciados pelo traço [HUMANO]: em a e b, há o traço [+HUMANO], em c e d, o traço é [-HUMANO], ou *demonstrativos* (em e e f).

#### 2.4.9.1 Especificadores

---

<sup>35</sup> Segundo Mira Mateus et al., epítetos são “certas expressões parentéticas, isoladas por pausas no interior do SN e colocadas à direita do núcleo”. Os epítetos integram-se nos complementos do nominal e podem ser SN, apostos, frases apositivas ou explicativas. (Mira Mateus et al., 1983, p. 270)



Os especificadores são os elementos que compõem o SN. Posicionados à esquerda do núcleo, não são complementos e neles encontram-se os *determinantes*, os *quantificadores* e as *expressões qualitativas*.

#### 2.4.9.1.1 Determinantes

Os determinantes são assim chamados porque a função deles é a de determinar o nome pelo viés semântico, como no caso de artigos e no caso dos “adjetivos determinativos”, que são os demonstrativos, os possessivos e os indefinidos. Todavia, Mira Mateus et al. afirmam que as propriedades semânticas dos determinantes, bem como as propriedades sintáticas desses termos, podem variar. Por conta disso, declaram que apenas os artigos e os dêiticos (demonstrativos e possessivos) são os que, de fato, diferem-se dos quantificadores e das expressões qualitativas.

##### 2.4.9.1.1.1 Artigos

Nas frases:

- (a) *O* gato fugiu.
- (b) Já apareceu *o* gato.

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 256)

O artigo definido é empregado da mesma forma tanto no SN sujeito quanto no SN objeto direto.

Ao observarmos algumas ocorrências de artigo indefinido:

- (a) *Uns* rapazes que iam a passar viram o acidente.
- (b) *Um* café ao levantar faz mal à saúde.
- (c) \**Uns* cafés ao levantar fazem mal à saúde.
- (d) *Dois* cafés ao levantar fazem mal à saúde.

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 257)

É possível notar que, em *a*, *uns* representa de fato um artigo indefinido. Já no item *b*, *um* encontra-se no singular e não se trata de um artigo indefinido, pois é um *quantificador*, fato esse que justifica sua posição ao lado esquerdo do SN sujeito não determinado no início da frase. O plural do artigo indefinido *uns*, em *c*, não é aceitável nessa mesma posição e, por isso, a substituição é feita por outro quantificador, como o elemento *dois*, exemplificado na frase *d*.

### 2.4.9.2 Quantificadores

Segundo Mira Mateus et al., a quantificação é dada, em português, pelo singular (“um”) e pelo plural (“mais de um”), como também por outros tipos de quantificadores específicos. Nas frases das autoras:

- (a) Ela tomou os comprimidos?
- (b) Tomou
- (c) \*Tomou *os*.
- (d) Tomou *alguns*.
- (e) Tomou *muitos*.
- (f) Tomou *uns quantos*.

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 260)

Observa-se que, a partir de *b*, o pronome *ela* é omitido. Em *c*, não é possível manter o artigo definido sem que se explicita o nome que o segue. Os quantificadores *muitos*, *alguns* e *uns quantos* pertencem à classe dos indefinidos e à dos numerais. Existem outros tipos de quantificadores, como os adjetivos *inúmeros*, *vários*, *diversos*, *bastantes*. Em seguida, pode-se observar, pelos exemplos, como o artigo indefinido funciona como quantificador.

- (a) *Uns* alunos foram aprovados, *outros* reprovados.
- (b) *Uns* alunos foram aprovados, *os outros* reprovados.

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 261)

Tratam-se de dois conjuntos opostos: os aprovados e os reprovados. Porém, em *b*, os conjuntos são considerados complementares.

### 2.4.9.3 Sistema do auxiliar

Segundo Mira Mateus et al., o sistema do auxiliar refere-se aos verbos auxiliares que se encontram associados ao núcleo do sintagma verbal e à esquerda desse, e àqueles que expressam categorias linguísticas de *tempo*, *aspecto* e *modalidades*.

Em (a) *Tinha saído quando chegaste*, o tempo verbal mais que perfeito encontra-se em uma forma composta do indicativo que denota tal pretérito, em que se pode observar o uso do sistema de verbo auxiliar. (MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 284)

Os auxiliares que indicam *aspecto* ora possuem valor *durativo*, ora valor *pontual*.

O primeiro pode ter valor cursivo, permansivo, frequentativo e interativo; já o segundo pode ter valor conclusivo e cessativo. Em *Comecei a ler o livro no autocarro* e em *Acabei de ler o livro no autocarro*, temos, respectivamente, exemplos de frases cujo valor do

verbo auxiliar é durativo cursivo seguido por um cujo valor é pontual conclusivo. (MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 285)

#### **2.4.9.4 Tipos de frases**

Para Mira Mateus et al., as frases podem ser declarativas (positivas e negativas), passivas, frases com tópicos e focos marcados, frases interrogativas (que podem ser classificadas em globais afirmativas, globais negativas, globais focalizadas, de instanciação, de “eco”, de instanciação múltipla e “tag”).

##### **2.4.9.4.1 Frases declarativas**

As frases declarativas positivas ocorrem segundo o sistema de regras sintagmáticas, como o que segue abaixo:

$$F \rightarrow SN \cap FLEX \cap SV$$

Uma frase (F) finita forma-se pela sequência SN, mais flexão (FLEX) – que indica marcas de tempo, pessoa e número -, SV. A frase finita pode conter também sintagmas adverbiais e outros elementos, que são opcionais.

As frases declarativas negativas são aquelas em que se incluem um escopo de negação.

##### **2.4.9.4.2 Frases passivas**

Segundo Mira Mateus et al., uma das causas de se atribuir a passividade em frases é a voz verbal, que pode vir, em português, como voz ativa e passiva. Conforme as autoras, a passividade é uma noção sintática, mesmo que contenha efeitos morfológicos em seu sentido.

##### **2.4.9.4.3 Frases com tópicos e focos marcados**

O tópico é o assunto a que se acerca um texto. Há os tópicos discursivos, que são aqueles que indicam sequência textual, e os tópicos frásicos, cuja função é ser um tópico de frase.

Em uma frase, o tópico posiciona-se na primeira posição na frase, seguido pelos elementos de comentário, denominados focos de informação, que se posicionam na última posição da frase. Assim:

- (a) O Carlos encontrou a carteira na casa de banho.

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 344)

O termo *O Carlos* é o tópico, a expressão *encontrou a carteira* é o comentário e *na casa de banho* é o foco de informação.

#### 2.4.9.4.4 Frases interrogativas

Entre as frases interrogativas, existem as classificadas globais, de instanciação e “tag”.

Segundo Mira Mateus et al., “as frases interrogativas globais são perguntas sobre a relação predicação” (MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 360). O objetivo das interrogativas globais é pedir ao alocutor uma resposta, como em:

- (a) O António telefonou?

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 360)

O exemplo acima pode ser considerado uma frase interrogativa global afirmativa. Já em:

- (a) Não estás de acordo comigo?

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 360)

Há um exemplo de frase interrogativa global negativa. Segundo as autoras, “as interrogativas negativas são normalmente orientadoras de respostas afirmativas”. (MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 360)

As interrogativas globais focalizadas cujo “escopo da interrogação podem não incidir sobre a relação de predicação, mas sim sobre os constituintes. Quando isso acontece, diz-se que esse constituinte está focalizado”. (MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 363). Em:

- (a) A Inês vai a Lisboa *amanhã*?

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 260)

O exemplo demonstra que se procura saber quando Inês vai a Lisboa, isto é, o tempo exato em que isso acontecerá, não um outro qualquer.

#### 2.4.9.4.5 Interrogativas de instanciação

As interrogativas de instanciação são aquelas compostas por morfemas interrogativos, denominados pelas gramáticas tradicionais pronomes, adjetivos ou advérbios interrogativos.

- (a) *Que* carro é esse?<sup>36</sup>
- (b) *Quando* você chega?

Os dois elementos destacados nos exemplos acima representam, em *a* um elemento de valor nominal que pode ser um especificador e, em *(b)*, um morfema interrogativo de valor adverbial.

#### 2.4.9.4.6 Interrogativas de “eco”

As interrogativas de “eco” ocorrem quando o morfema interrogativo não se encontra na posição inicial da frase. No exemplo de nossa autoria:

- (a) Descansou *quem*?

O pronome quem, sujeito da frase, foi deslocado para o final dela.

#### 2.4.9.4.7 Interrogativas “tag”

Conforme Mira Mateus et al., “uma interrogativa ‘tag’ é constituída pelo V da frase declarativa que a precede e uma partícula de negação”. A interrogativa “tag” está representada em destaque em nosso exemplo que segue:

- (a) Você não come carne, *não é?*

#### 2.4.9.5 Frases e expressões exclamativas

Segundo Mira Mateus et al., “as frases e expressões exclamativas podem ser caracterizadas por *meio prosódicos* ou por *processos sintáticos*”. (MIRA MATEUS ET AL., 1983, p. 384). As exclamativas marcadas pela prosódia podem ter sua curva entonacional sobre a proposição ou sobre os constituintes da frase.

---

<sup>36</sup> Exemplos de nossa autoria.

As exclamativas marcadas pelos processos sintáticos podem recair sobre adjetivos verbos, SN ou advérbio. Abaixo, nos exemplos<sup>37</sup>, temos os respectivos processos representados:

- (a) Que cabelo grande!
- (b) Como odeio isso!
- (c) Que garota!
- (d) Dormiste bem!

\*\*\*

---

<sup>37</sup> Exemplos de nossa autoria.

## CAPÍTULO III

### DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

#### 3 Palavras Iniciais

Neste capítulo, trazemos documentos oficiais que apresentam as demandas sobre o conteúdo, a metodologia e a prática de ensino da Língua Portuguesa. Nosso intuito principal é demonstrar a ausência de uma teoria gramatical com que se possa trabalhar os gêneros textuais.

Os documentos oficiais são muitos e foram escritos em momentos muito diferentes. Apresentaremos três documentos. A Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa do 1º grau, publicada em 1988, momento em que os gêneros textuais ainda não eram objeto de ensino; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicado em 2000, pelo MEC. Por fim, apresentaremos o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Começaremos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Analisamos esse documento em específico, pois nossa pesquisa está voltada ao público dos anos finais da Educação Básica, isto é, aos alunos que estão no Ensino Médio. Restringimo-nos à parte II desse documento, destinada à área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois é a área referente à disciplina de Língua Portuguesa.

#### 3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os PCN são diretrizes formuladas por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais relativos a cada disciplina. Têm por intuito orientar os educadores, oferecendo referências para a “formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo”. (BRASIL, 2000, p. 4)

Os PCN foram publicados no ano de 1997 e 1998 e foram formulados a partir da Lei das Diretrizes e Bases de Educação Básica nº 9.394, de 1996. Eles têm por meta englobar a escola em si, pois postulam que é nela em que devem convergir o pensamento e a prática sobre o que será trabalhado. O documento é dividido em três áreas de conhecimento, que são (1) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, (2) Ciências Humanas e suas Tecnologia e (3) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. O documento foi escrito para ser referência para cada uma dessas áreas e também porque deve ser trabalhado com o envolvimento de todas as áreas relacionadas entre si.

### **3.1.1 Sobre a aprendizagem da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: linguagem e competências e habilidades**

Os PCN iniciam com uma seção específica sobre a área de conhecimento intitulada Linguagem, Códigos e Tecnologias, trazendo informações sobre a linguagem.

O documento destaca que a linguagem é condição para a realização de vários outros estudos relacionados a campos do conhecimento como Filosofia, Psicologia, História, dentre outras e, por isso, a linguagem pode ser considerada transdisciplinar, fato esse que demanda um vasto conhecimento do professor dessa área.

Segundo os PCN, linguagem é

a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

(BRASIL, 2000, p. 5)

O documento também afirma considerar a linguagem uma herança social, pois ela permite a aquisição do conhecimento, a expressão do pensamento, a comunicação por cada ser humano.

Como língua, os PCN a definem como o “produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística”. (BRASIL, 2000, p. 5)

Dentre as práticas sociais, as que se realizam por meio da modalidade oral são as primeiras. Essa capacidade humana para criar sistemas arbitrários de representação é fundamental para o homem, afinal é por meio da língua por meio da qual o ser humano consegue representar de modo efetivo seus pensamentos, organizá-los e expressar o que se passa na esfera de seu pensamento.

Dentre as linguagens, é possível concluir que há duas principais – a linguagem verbal e a não-verbal. A partir da junção das duas, originam-se outras linguagens, como a verbo-visual, a audiovisual, dentre outras.

A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e de comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social.

(BRASIL, 2000, p. 6)



Nas interações sociais envolvendo as linguagens, há o reconhecimento de símbolos e códigos. Ao fazemos uso deles, somos capazes de transmitir sentidos nas mais variadas formas de representação que, por sua vez, podem ser padronizadas. Desses símbolos e códigos, é possível surgir línguas que, segundo o documento, são códigos que podem ser sistematizados com base determinadas seleções e arranjos: “os códigos se mostram no conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas, etc.” (BRASIL, 2000, p. 6).

Segundo o documento, “o ato de fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas do jogo. No ato interlocutivo, o contexto verbal relaciona-se com o extra verbal e vice-versa”.

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores.

(BRASIL, 2000, p. 6)

Esse dialogismo entre as linguagens é capaz de formar inúmeros de códigos. É por meio da interação imprescindível entre a linguagem e sua sistematização que se consegue efetivar a participação do sujeito em sua vida social, garantindo-lhe a cidadania.

Os PCN referem-se aos conhecimentos que os discentes do Ensino Médio devem adquirir, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a fim de que possam prosseguir seus estudos e fazer parte da vida social, por meio das seguintes competências e habilidades na disciplina de Língua Portuguesa.

## **A Língua Portuguesa – Competências e Habilidades**

### **Representação e comunicação**

1. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
2. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores, e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
3. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

### **Investigação e compreensão**

1. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.).
2. Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
3. Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.
4. Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.
5. Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
6. Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

### **Contextualização sociocultural**

1. Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.
2. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
3. Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
4. Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

(BRASIL, 2000, p. 14-15)

\*\*\*

Pode-se perceber, nos PCN, que os seres humanos podem se comunicar em diferentes situações sociais. Nessas interações, dentre símbolos e outros sinais de comunicação<sup>38</sup>, surgem os códigos, que podem ser organizados a fim de ser formar um complexo discursivo, gramatical, lexical, fonológico, gráfico.

---

<sup>38</sup>Os PCN não definem o que são símbolos, outros sinais de comunicação e códigos.

Os PCN consideram, acima de tudo, a necessidade de se aceitar as diferentes linguagens possíveis, encontradas nos mais diversos âmbitos sociais e enfatizam que é preciso compreender esses diferentes sistemas para que o falante consiga organizar o seu pensamento com base em significados que possam ser expressos em qualquer situação comunicativa.

Em suma, está subentendido nesse documento que o conteúdo gramatical pode se fazer presente nas salas de aula no momento em que o docente queira ou ache necessário apresentar a função e o objetivo da norma padrão em nossa língua. Contudo, não há um ponto específico, registrado nos PCN, que se dedica a mostrar a importância e o valor de se aprender a sistematização do que se refere, segundo o documento, ao “código escrito”, como também não há determinação de uso ou de indicações de materiais que possam servir de embasamento para os estudos das regras gramaticais, no caso de se necessitar ou de querer aprender a norma culta de nossa língua. Também é importante considerarmos que os PCN não se referem aos gêneros textuais com os quais se deva trabalhar, pois eles não são o objeto de ensino desse documento. Os PCN atêm-se a “compreender e usar o sistema simbólico de diferentes linguagens”. (BRASIL, 2000, p. 14)

### **3.2 Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa do 1º grau do São Paulo, de 1988**

A proposta curricular do Estado de São Paulo de 1988 foi produzida com o intuito de ser incorporada ao planejamento escolar para melhor organizar os trabalhos pedagógicos das escolas da rede; sendo assim, ela foi elaborada para oferecer subsídio para os professores. Na época, o documento foi divulgado em uma capacitação dos educadores para requalificar a escola pública de Primeiro Grau (atualmente, Ensino Fundamental) e tinha por intuito articular o documento e a capacitação aos programas<sup>39</sup> que se encontravam em execução.

Na seção de apresentação do documento, há a informação de que a proposta teve a participação de professores e de pesquisadores universitários para o levantamento de questões que envolviam aspectos como condições de trabalho, necessidade de coordenadores de área, cursos de formação e de reciclagem para professores para que o Currículo tivesse seu texto reformulado.

---

<sup>39</sup>Não há especificações a respeito dos programas.

O documento inicia-se com indagações que o professor deve se fazer sobre o porquê e para que se ensinar a Língua Portuguesa na escola. Apresentando algumas sugestões de respostas, a proposta curricular determina que ao aluno cabe o direito de estudar a língua para que ele consiga manter contato coerente com seus semelhantes, desenvolvendo a habilidade de comunicar-se socialmente com qualquer grupo por meio da língua oral para que ele se autorrealize ao se integrar a grupos, demonstrando saber usar informações adquiridas com o objetivo de expressar seus valores.

Argumenta-se no documento que a classe menos favorecida socialmente possui capacidade de expressar-se e de inferir expressões que são produzidas em situações coloquiais, mas, muitas vezes, não possui capacidade para produzir textos escritos. Esses, por sua vez, são muitas vezes redigidos de maneira mecânica por estudantes oriundos de famílias mais abastadas, porém, mesmo de forma estereotipada, podem-se encontrar nessas produções desvios de escrita como também casos de desorganização e de incoerência.

Assim, a proposta curricular sugere que a atividade pedagógica deve sempre possuir direção e objetivo para que tenha sentido no ambiente escolar. Para isso, além da pergunta que o educador deve se fazer sobre por que e para que se ensina, o profissional da educação deve se indagar sobre o que ensinar e como fazê-lo para que se atinja a meta que almeja ser alcançada. Também é recomendado no documento que se façam essas perguntas sempre considerando o público alvo com que se tem contato para que as estratégias pedagógicas sejam atingidas. Dessa forma, a proposta de Língua Portuguesa vem a ser um estímulo ao professor dessa disciplina para que ele seja capaz de adequar o conteúdo às suas ações em sala de aula.

### **3.2.1 Sobre a linguagem**

A proposta curricular define linguagem como “uma atividade humana, histórica e social”. (SÃO PAULO, 1988, p. 12). O documento concebe a atividade humana como:

(1) o conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade; (2) o sistema cultural, antropológico, de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas; (3) os meios linguísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas. A linguagem é um trabalho construtivo, um processo coletivo de que resulta, em uma longa história, o sistema linguístico e comunicativo utilizado em uma comunidade: uma língua, por exemplo, como o português.

(SÃO PAULO, 1988, p. 12)

O documento postula que a linguagem possui regras para se produzir um texto ou regras para se conduzir uma conversação e que ambas se originam de um processo histórico. Outro ponto que o documento coloca é que as línguas naturais não devem ser vistas como códigos, visto que as expressões por si só não são interpretáveis: para saber interpretá-las é preciso tomá-las como “indeterminadas ou vagas”. Há também outros fatores como a cultura, a imagem que os interlocutores fazem de si e dos demais, os conhecimentos que possuem e que utilizam em situações comunicativas que devem ser levados em consideração na produção da significação.

A proposta curricular traz a definição de interpretação de certas situações como implicando a capacidade de:

[...] relacionar as expressões a uma situação de fato, na dimensão discursiva ou pragmática da linguagem (ou seja, considerando as condições da situação contextual que contribuem para que se dê à expressão o seu sentido, em vez de se fixar exclusivamente em seu sentido literal).

(SÃO PAULO, 1988, p. 12)

O documento considera também a dimensão semântica da linguagem como “o modo pelo qual, na linguagem, se representa e se organiza a realidade, para que possamos falar dela” (SÃO PAULO, 1988, p. 13). Também faz referência à dimensão gramatical como “uma orientação instituída na prática, sempre que haja, na construção das expressões, um uso constante e sistemático dos mesmos recursos expressivos para levar a determinados entendimentos.” (SÃO PAULO, 1988, p. 13).

Enfim, a proposta curricular retoma a importância de se trabalhar com a linguagem enfatizando que a construção das expressões é determinada pela dimensão histórica e social da linguagem.

### 3.2.2 Sobre o texto

A proposta curricular denomina texto como

[...] todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define texto não é sua extensão (pode eventualmente ser uma só palavra, uma frase, um diálogo, períodos correlacionados na escrita), mas o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação. Um momento de vida.

(SÃO PAULO, 1988, p. 14)

Dessa forma, o documento afirma que a atividade linguística tem por base situações concretas de comunicação em que haja interação entre os interlocutores. De modo dinâmico e

dialético, um texto deve ser entendido conforme o sentido que o autor quis propor, bem como esse mesmo texto também dará origem a outros textos, como é o caso do texto literário, que instiga uma reflexão crítica, cujo intuito, muitas vezes, é fazer com que o leitor adquira novas perspectivas e outros pontos de vista sobre a realidade. Resulta desse fato outro: não há uma interpretação unívoca em se tratando de textos literários, uma vez que esses trabalham muitos aspectos, dentre eles, a estética literária.

O documento tematiza a questão da criatividade no aprendizado. Presente em diversas expressões, atitudes, em textos em que o discente pode utilizar recursos como metáforas, metonímias, a criatividade pode fazer com que ele vá além em relação a expressões linguísticas que usa cotidianamente, demonstrando competência para “decodificar” um texto ou dominar os elementos gramaticais ensinados. Defende que até o silêncio pode representar criatividade, pois muitas vezes, durante esses momentos, há reorganização de ideias que são capazes de alterar nossas experiências e vivências.

### **3.2.3 Linguagem e interação**

A proposta curricular, como vimos, considera a linguagem como uma atividade humana, social e histórica. Dessa forma, quanto maior for a fluência linguística do aluno, maior a capacidade de interação social.

A criança, quando chega à escola, já possui certa vivência que envolve atividades comunicacionais. Assim, o ensino da língua portuguesa deve começar pela construção de relações adequadas para uma efetiva interação entre professor e alunos e entre os alunos entre si, a fim de que cada um possa interagir por meio do processo dialógico que constitui uma propriedade da linguagem. (SÃO PAULO, 1988, p. 17)

### **3.2.4 Preconceitos e discriminações na atividade linguística**

Ao se a linguagem, muitas vezes, nos deparamos com padrões. Dentre eles, há a cobrança das regras para a boa composição da escrita e da fala, duas habilidades adquiridas no interior da família por indivíduos pertencentes a uma camada privilegiada da sociedade. Assim, o caráter normativo da língua tem destaque no ensino da língua materna pelo valor social que possui.

Contudo, não pode se negar o valor da língua falada. Ela possui muitas variações relacionadas à idade, à região, à escolaridade, ao gênero, à posição social. Sobre a última, é

possível perceber que há certa discriminação por parte da sociedade em relação àquelas pessoas que muitas vezes falam “mal” ou “errado”, segundo os padrões normativos. Muitas vezes, essa discriminação inicia-se na escola, cuja função não deve ser a de ministrar conteúdos única e exclusivamente sobre norma padrão, mas sim ensinar que a língua padrão é uma das formas que a língua nos oferece, não a única que deverá ser aceita.

O documento recorda o fato de que há momentos de discriminação linguística ao relacionar língua e literatura. Durante anos, a língua escrita padrão pertenceu à elite da sociedade. Contudo, no momento em que houve uma ruptura entre elas, não se obteve uma maior popularização literária, pois a impressão que se passava é a de que as obras mais recentes eram escritas para um público específico: o que aprecia arte, aquele que possui capacidade de valorizar esteticamente essa nova literatura.

Em seguida, o texto expõe outro tipo de discriminação que é a referente à retórica. Aqueles que “falam bem”, que conseguem cativar o público com a qual falam são geralmente os que são convidados a se expressar em palanques, em comícios, exposições. Essas oportunidades muitas vezes não chegam até àqueles que não possuem a habilidade da retórica.

Um dos itens do texto é dedicado aos preconceitos e discriminações sociais na atividade linguística. A proposta curricular afirma que a forma textual que mais sofre discriminação, segundo se pode observar, cotejando a diversidade de linguagens, é a linguagem escrita, pois é em relação a ela que é cobrada a norma padrão. A norma padrão é aquela que é ensinada, geralmente, em instituições de ensino, e comumente não se faz presente na linguagem oral que utilizamos cotidianamente. A linguagem padrão é utilizada, na maioria das vezes, por meio da escrita, meio pelo qual são divulgados textos com conteúdo mais formal e especializado, o que torna esses textos escritos direcionados a um público restrito e específico.

O papel da escola é mostrar que a interação social é possível de várias maneiras e que todas as experiências com a linguagem, em suas diferentes variantes, possuem seu valor. Dessa forma, caminha-se para o rompimento em relação a qualquer preconceito linguístico, embora se deva levar o aluno a ter consciência do papel da língua escrita.

### **3.2.5 O respeito à linguagem da criança e à norma padrão**

Segundo a proposta curricular, quando a criança inicia seus estudos escolares, ela traz consigo o dialeto da comunidade onde mora. Essa variante linguística representa a modalidade coloquial da língua com que a criança primeiramente teve contato. Essa variante deve se associar à aprendizagem do dialeto que constitui a norma padrão e que será ensinado

no ambiente escolar, isto é, não se deve excluir ou desprezar esse conhecimento prévio da linguagem coloquial da criança e sim usá-lo como alavanca para se aprender a nova modalidade linguística que a escola oferece. Caso esse acolhimento não aconteça, é possível que o discente possa se sentir excluído da comunidade escolar e, de certa forma, reprimido ao usar seu dialeto, pois pode ser levado a acreditar que a sua variante não pode ser usada em um ambiente institucional tão formal como a escola.

Para que não haja essa exclusão, cabe à escola mediar o uso da modalidade oral já adquirida, visando à aprendizagem da variante escrita. Para isso, é preciso criar simulações para induzir a apropriação de novos conhecimentos a fim de que os alunos consigam produzir textos escritos, que representam pela linguagem os conhecimentos adquiridos.

O documento afirma ainda que se deve considerar que a modalidade oral que a criança carrega consigo possui certa regularidade e recursos que se repetem ao longo das construções linguísticas formuladas. Ao ser levada a observar essas construções verbais em unidades de expressões durante o processo de ensino-aprendizagem, a criança terá consciência do processo da composição linguística e conseguirá mais facilmente tecer um texto escrito.

### **3.2.6 Das atividades de linguagem à descrição gramatical**

Segundo a proposta curricular, ensinar uma língua é diferente do que falar sobre ela ou trabalhar com ela. Assim, o documento define a atividade linguística como sendo “os processos pelos quais operamos com a linguagem para estruturar e representar nossas experiências. Comunicando-as, levamos nossos interlocutores a transformá-las e a transformarem-se com elas” (SÃO PAULO, 1988, p. 21)

Principalmente, durante a construção de textos escritos, em que tentamos prever as expectativas do público leitor, quando há esforços para organizar o texto por meio de seleção e organização de palavras e argumentos para se atingir um propósito é que se pratica um processo denominado atividade epilinguística, que assim é definido no documento:

No desenvolvimento da linguagem, tomamos consciência dos procedimentos de uso, refletimos e operamos sobre o material linguístico e a própria linguagem se torna o objeto de nosso trabalho: fazemos hipóteses sobre as unidades da língua que usamos, sobre os modos em que as relacionamos entre si, sobre a estrutura, portanto, de nossas expressões, orações ou textos, comparamos umas às outras e transformamos umas em outras, jogamos com elas, com suas assonâncias, com suas palavras e seus sentidos. Trata-se da atividade epilinguística.

(SÃO PAULO, 1988, p. 21)



A metalinguagem, por sua vez, é um processo em que se fala sobre a linguagem, em que se observa a linguagem depois de produzida, em que ela é analisada de uma posição externa, diferente da atividade epilinguística, em que se reflete sobre o melhor uso que se pode fazer da linguagem durante o processo de produção de um texto. Portanto, a atividade epilinguística é realizada primeiro, para que depois se possa analisá-la por meio da metalinguagem.

Para que se possa analisar a linguagem, é preciso que ela seja descrita em relação a um sistema referencial de natureza técnica. Para isso, existe o sistema de noções gramaticais, por meio do qual é possível fazermos análises com base nos níveis de análise linguística como a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Essa organização técnica torna mais eficaz o uso real da linguagem na comunicação. Utilizando essas informações sobre a língua para uma comunicação mais eficiente, esses conhecimentos gramaticais não serão tidos como maçantes e inúteis.

### **3.2.7 A tessitura de textos escritos e a leitura**

Durante a alfabetização, a criança gradativamente começa o exercício de produção textual como forma de estabelecer comunicação, porém ela deve ter ciência de que a escrita não é puramente a reprodução do que se fala. O texto escrito, assim como o texto oral, possui características próprias, como intenção e estética e, acima de tudo, são construções simbólicas cujo objetivo é serem partilhados com os demais interlocutores. Dessa forma, escrever não se resume ao gesto de copiar um texto, assim como a leitura não é apenas saber decodificar os sinais presentes na composição textual, pois ambas as atividades precisam carregar sentido e serem experiências pessoais significativas.

A escrita e a leitura são modalidades da variante padrão que contribuem para a aquisição de mecanismos expressivos linguísticos. Esses mecanismos não são aprendidos pela memorização de questões gramaticais. Além desse fato, por meio da leitura e das produções textuais, a criança tem contato com expressões conhecidas e com outras que lhe são novas, fato esse suscetível a comparações que geram aquisições linguísticas conscientes que resultam em produções textuais mais adequadas à comunicação, o que não significa, porém, que a criança deve ter conhecimento a respeito da nomenclatura gramatical.

O documento demonstra como o professor pode executar atividades que envolvam a reconstrução textual de palavras que compõem certa redação. Por meio de exemplos, é possível observar que os alunos podem realizar mudanças conscientes de partes do texto, o que

lhes permitem criar diferentes perspectivas. A proposta curricular elenca, em seguida, aspectos fundamentais a serem estudados e discutidos ao se propor uma produção textual.

Um desses aspectos sobre a produção textual é o tema, pois é ele que vai determinar muito sobre os elementos que farão parte dessa redação. O tema incorpora noções linguísticas e estabelece certa relação entre elas e mostra de forma particular a organização dos conteúdos. Assim, podemos encontrar textos com o mesmo tema, mas que possuem diferentes funções, resultando de experiências vividas, de outros textos lidos, ou de textos que possuem diversidade em relação ao ponto de vista que é sustentado em relação ao tema do texto quando comparado a outro texto com o qual tenha familiaridade temática. Além disso, um texto deve refletir a imagem que um interlocutor faz do outro bem como reflete a imagem do próprio interlocutor, por meio de sua ideologia. Todos esses aspectos são fundamentais também quando se propõe a interpretação textual.

Não se pode restringir a ideia de produção e de interpretação de texto com base em aspectos formais da linguagem como ortografia, pontuação e sintaxe, pois a identificação do objetivo do texto vai além do aspecto estritamente gramatical.

### **3.2.8 O ensino de gramática**

A proposta curricular define a gramática como “o estudo dos processos que relacionam as expressões das línguas naturais, visando à significação: o estudo gramatical procura responder por que as expressões significam aquilo que significam.” (SÃO PAULO, 1988, p. 42). A atividade gramatical envolve a compreensão e o domínio de regras. Dessa forma, segundo o documento, para trabalhar com as regras gramaticais, é preciso que os alunos conheçam o sistema da(s) teoria(s) gramatical(is) por meio da metalinguagem.

### **3.2.9 A produção textual mais elaborada**

A produção textual se torna mais elaborada nas séries finais, no momento em que se há maior consciência sobre o trabalho de escrita. Diferenciar a linguagem falada da linguagem escrita é um dos objetivos do ensino da linguagem na escola. A escrita não pode ser considerada como uma mera representação da linguagem oral expressa no papel, afinal fala e escrita possuem papéis diferentes na sociedade e não são expressas da mesma forma nem nas mesmas circunstâncias.

Outro ponto que se deve destacar na proposta curricular é o seguinte excerto, que faz parte de um resumo sobre diferenças entre atividade oral e a escrita.

No texto escrito se reduzem bastante as informações da situação imediata que contribuem para a interpretação das expressões linguísticas, sempre vagas, indeterminadas e mesmo ambíguas fora do contexto: o aluno vai aprendendo a suprir essas informações trazendo as informações necessárias do contexto para o texto.

(SÃO PAULO, 1988, p. 44)

Espera-se, segundo o documento, que nas séries finais os alunos consigam analisar o texto bem como identificar, classificar e descrever as unidades que o compõe, demonstrando domínio para operar sobre elas.

Sobre a gramática a ser ensinada a partir da sexta série, o documento afirma já ser possível intensificar atividades que envolvam descrição e análise linguística. E o que é fato gramatical? É “todo aquele que for relevante, na construção das expressões, para a sua interpretação: é gramatical aquilo que nas expressões contribua para que signifiquem o que significam.” (SÃO PAULO, 1988, p. 45)

Segundo a proposta curricular, a gramática pedagógica deve possuir um caráter “descritivo e intuitivo”. Em seguida, a proposta curricular traz os motivos dessas qualificações: “por isso, não se deve transportar para ela as controvérsias teóricas da linguística, mesmo que se busque incorporar os princípios, noções e operações geralmente aceitos independentemente das diversas tendências, nessa ciência” (SÃO PAULO, 1988, p. 45).

Percebe-se que o documento preza pelo ensino puro e simples das normas gramaticais e não abre caminho para possíveis questionamentos que, por ventura, surjam por parte dos discentes; não se preza o livre pensamento deles sobre pontos contestáveis que, muitas vezes, as gramáticas possuem, já que o documento deixa explícito que as “controvérsias teóricas da linguística” não devem ser discutidas, fato esse que exclui possibilidades de autonomia reflexiva linguística por parte dos discentes.

Segundo o documento, o professor não deve se aprofundar em detalhes teóricos e gramaticais sobre o sistema gramatical nas séries iniciais da parte II do Ensino Fundamental. Conforme afirma, a gramática tradicional é considerada um tipo de gramática pedagógica e, por isso, é conveniente que seja explorada. Acredita-se que “pode até ser mais perigoso, do ponto de vista pedagógico”, caso o professor queira substituir esse material tradicional “por novidades mal assimiladas, mesmo que essas novidades sejam melhores e mais adequadas descritivamente” (SÃO PAULO, 1988, p. 46)

Em seguida, a proposta curricular traz definições do elemento gramatical *sujeito* para mostrar o quão pode ser problemático ensinar determinados itens gramaticais. Seguem as três definições de sujeito sugeridas pelo documento:

- (I) - Sujeito é o elemento de que se fala alguma coisa na oração.
  - (II) - Sujeito é o elemento que pratica a ação (o agente)
  - (III) - Sujeito é o elemento da oração com que o verbo concorda
- (SÃO PAULO, 1988, p. 46)

Para a proposta curricular a primeira definição de sujeito assenta-se em critérios discursivos, pois o sujeito, de uma certa forma, é um elemento escolhido ao se formular um discurso. O documento traz, em seguida, quatro exemplos em que são destacados os elementos considerados sujeitos na oração para discutir a primeira definição de sujeito. O intuito é comparar a definição dada ao que se pode ver na prática. Os exemplos para se analisar a definição (I) são:

- (a) *João* rasgou as páginas de seu caderno. *Ele* estava completamente desanimado e disse que ia sair da escola.
- (b) Nesse momento chegaram *alguns soldados* e levaram o arruaceiro.
- (c) Aquele garoto, *os colegas* acham muito malandro para ser presidente do grêmio estudantil.
- (d) (Como é Ubatuba?)  
Fantástico. Em Ubatuba há praias incríveis e algumas ainda selvagens e naturais.

(SÃO PAULO, 1988, p. 46- 47)

Em *a*, pode-se constatar que *João* é o tópico frasal, retomado pelo pronome *ele*, que substitui o nome próprio na segunda frase. Em *b*, temos como sujeito *alguns soldados* na primeira oração, e na segunda, percebe-se que o sujeito não está explícito, pois o verbo *levaram* refere-se ao sujeito oculto *alguns soldados* expresso na oração anterior. Em *c*, o tópico frasal é *aquele garoto*, pois encontra-se no início da oração, fato esse que não coincide com o sujeito da oração *os colegas*. Em *d*, é possível que se interprete que o elemento *Ubatuba* seja o sujeito, porém, conforme a norma padrão, esse elemento é classificado como adjunto adverbial de lugar. Assim, por meio desses exemplos, a proposta curricular deixa claro que o elemento sintático sujeito muitas vezes não coincide com o tópico discursivo.

Em (II), em que o sujeito é o agente da ação, o documento traz os seguintes exemplos com elementos destacados para fins de comparação:

- (e) *O guarda* abriu a porta com uma chave falsa.
- (f) *A porta* nunca vai abrir com essa chave falsa.
- (g) *Essa chave falsa* abre facilmente a porta.
- (h) Abriu-se *a porta* com a chave falsa.
- (i) *A porta* foi aberta pelo guarda com a chave falsa.

(SÃO PAULO, 1988, p. 47)

Pode-se perceber que somente em *e* o elemento destacado é simultaneamente sujeito e agente. No exemplo *f*, o elemento a porta é objeto e paciente, desempenhando a função sintática de sujeito no primeiro caso e a de objeto no segundo. Em *g*, o sujeito é formado por item que desempenham função de instrumento. Em *h* e em *i* a frase encontra-se na voz passiva, sendo *porta* sujeito paciente.

A lógica de se classificar determinada palavra como sujeito vem da análise sintática em que se considera sujeito o elemento cujo verbo se relaciona pela concordância. Assim, o documento apresenta outras análises possíveis (semântica, pragmática). Segundo o documento, apresentar a função do sujeito no ensino de diferentes perspectivas, contudo, parece desnecessário, pois a análise sintática é “bem mais simples”. (SÃO PAULO, 1988, p. 47)

O documento afirma que não pretende rever as noções que são apresentadas nas gramáticas tradicionais, mas que busca propor orientações pautadas nelas. Dessa forma, postula, resumindo, o que transcrevemos abaixo:

A descrição da língua, em uma gramática pedagógica, se beneficiará dos estudos linguísticos se, em vez de pretender resolver controvérsias teóricas (de todos os tipos e tendências), procurar beneficiar-se dos princípios gerais sobre os quais já se tenha estabelecido um certo consenso, apoiando-se nas novas noções que apontam para fatos relevantes não incluídos na análise tradicional. Diante das dificuldades que resultam (por falta de acesso a bons manuais ou falhas em nossa formação universitária) da rápida modificação das perspectivas teóricas, justifica-se o recurso às intuições corretas da tradição gramatical escolar;

- o recurso à chamada gramática tradicional não pode ser acrítico; o professor deve exercitar-se continuamente em um questionamento das noções e definições de que se serve pela contínua confrontação delas com os fatos da língua;

- o próprio professor se beneficiará, nesse aspecto, de trabalhar efetivamente sobre a própria linguagem, desenvolvendo sua sensibilidade para a análise linguística e para a identificação das propriedades fundamentais das construções, tanto na modalidade coloquial quanto na modalidade padrão-culta.

(SÃO PAULO, 1988, p. 48)

### 3.2.10 Avaliação

Nesse item, o documento afirma ser formulado de acordo com a perspectiva construtivo-interacionista de ensino. Segundo a proposta curricular, o aluno não deve ser considerado um reservatório em que se depositam conhecimentos, pois ele pertence a uma cultura e nela está inserido de matéria ativa e criativa, provocando mudanças. Essas mudanças são resultado do conhecimento do indivíduo. Assim, em uma avaliação, não se deve olhar

apenas os erros e deles tirar pontos da nota. As avaliações servem para revelar o sujeito em desenvolvimento e, portanto, devem servir como instrumentos para a continuidade da revisão do trabalho docente, tornando-se includente, não excludente.

\*\*\*

A proposta curricular do Estado de São Paulo de 1988 foi criada com o intuito de oferecer subsídios para os professores da época.

O documento postula que o aluno tem o direito de aprender a língua para desenvolver a capacidade de comunicar-se com pessoas inseridas em diferentes grupos graças à habilidade oral e escrita adquiridas em contextos formais.

Ao se referir a produções escritas, afirma que as classes sociais menos favorecidas podem não possuir capacidade de produzi-las. Também afirma que muitos alunos de classe social mais favorecida são capazes de produzir textos padronizados, mas que muitas vezes apresentam problemas de coerência e são mal estruturados. Assim, é papel do professor trabalhar para resolver as dificuldades de todos os alunos, independente da classe social à qual pertencem.

Quando o documento faz referência ao fato de que as classes menos favorecidas apresentam dificuldades nas produções escritas, considera-se que esse quadro possa ser revertido, visto que qualquer aluno possui o direito de aprender a língua para ser capaz de comunicar-se. Sendo assim, quando se trata de alunos de classe social abastada, entende-se que os problemas de coerência também devem ser trabalhados em sala de aula.

Todas essas informações presentes no documento têm por objetivo estimular o professor de Língua Portuguesa a adequar o conteúdo a ser ensinado em suas aulas. Percebe-se, contudo, no discurso um tom separatista a respeito dos alunos com os quais o professor irá trabalhar em sala de aula, pois há uma comparação sistemática entre o processo de escrita entre alunos afortunados e os menos favorecidos socialmente.

Segundo o que é proposto no documento, a língua portuguesa, como qualquer outra, é “um sistema linguístico e comunicativo usado por uma comunidade” e que, como qualquer língua natural, não deve ser concebido como um código, pois as expressões não carregam interpretações prontas e unívocas. Dessa forma, elas precisam ser consideradas “indeterminadas ou vagas” e passar por um processo de interpretação em seu contexto para que tenham significado. Para interpretá-las, a proposta curricular sugere as análises discursiva e pragmática. Aqui percebe-se um equívoco ao se propor duas análises ao invés de uma apenas, já que

observar o contexto em que se encontram as expressões para lhes dar sentido, acreditamos ser uma análise de cunho discursivo, somente.

A proposta curricular define texto como “uma unidade de sentido em relação a uma situação”. Propõe que haja duas leituras possíveis de texto: uma em que a proposição do autor seja entendida, outra que leve em consideração as perspectivas do leitor, principalmente, quando se trata de textos literários, em que não há interpretação unívoca.

O documento considera a linguagem social em sua essência. Daí ser necessário acolher a criança falante da Língua Portuguesa no momento em que entra na escola. Esse acolhimento pontuará a relevância da variedade linguística oral para que se possa ensinar a escrita e a leitura de textos na nossa língua, sem que haja preconceito linguístico. À criança é preciso ensinar que existem diferentes variedades linguísticas e todas devem ser respeitadas, pois cada uma tem seu valor social.

Durante o aprendizado da sistematização de nossa língua, o aluno percebe que é preciso selecionar e organizar as palavras para conseguir determinado propósito comunicativo, resultando em uma atividade denominada epilinguística. É por meio da atividade epilinguística que o aluno faz comparações entre palavras e expressões e começa a perceber as relações estruturais possíveis em nossa língua.

As definições e categorizações do sistema de línguas ficam por conta da atividade metalinguística, que tem por objetivo analisar e categorizar a língua. É por meio dessa atividade que os alunos se relacionam com as formas e os conteúdos gramaticais.

O ensino da gramática nessa proposta curricular alerta para o fato de que pode ser arriscado mostrar certas características controversas presentes nas gramáticas tradicionais, pois poderiam dar margem a questionamentos. Dessa forma, o documento demonstra, por meio de exemplos, o quão vasta pode ser a categorização do elemento sujeito, e essa amplitude de possibilidades de classificações poderia implicar em problemas pedagógicos. Assim, a proposta curricular privilegia o ensino das normas pelas vias sintáticas em relação às análises discursivas e às semânticas.

Em suma, essa proposta curricular estabelece o texto como unidade de análise e não se refere aos gêneros textuais como objeto de ensino. O que esse documento busca fazer é mobilizar diversos quadros teóricos como forma de analisar criticamente a gramática normativa.

### **3.3 Currículo do Estado de São Paulo na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

#### **3.3.1 Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo**

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresentou para as escolas de sua rede estadual um currículo básico para propor aos níveis do Ensino Básico (Fundamental e Médio) um trabalho que tem por intuito contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Para isso, o documento propõe atividades que promovem a aquisição de competências diversas. Dentre elas, prioriza a competência de leitura e a de escrita, pois essas duas competências são a peça fundamental que compõem todos os outros conteúdos disciplinares.

Segundo o Currículo, a educação deve prover ao aluno a capacidade de refletir sobre a própria aprendizagem. Esse processo de aprender a aprender é uma maneira de instigar o aluno a produzir e a refletir sobre seus próprios pensamentos e dúvidas a ponto de ele próprio conseguir pesquisar e selecionar informações que possam encaminhá-lo para esclarecimentos sobre todos os assuntos que ele se dispõe a buscar. Somente assim, por meio dessa autonomia o aluno terá a oportunidade de usufruir de produções culturais que sejam de seu interesse e que tenham relevância do ponto de vista cultural.

Para que se chegue a essa autonomia discente, o Currículo considera importante que as instituições de ensino instiguem a formação continuada da equipe docente e gestora para que aprendam a ensinar. Embora todos os profissionais da Educação saibam que não são detentores do saber, cabe a eles trabalhar de forma coletiva, “pois todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar”. (SÃO PAULO, 2011, p. 13)

Como dito anteriormente, o Currículo tem como referência às competências no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o Currículo, o conceito de competências também está incluso em outros documentos da Educação, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação e Cultura. Um dos objetivos de valorizar as competências no processo educativo é que elas possuem um caráter democrático necessário para que todos possam ter o mesmo tratamento e chegar a resultados iguais. Por isso, Currículo é a base para que as escolas e os professores formulem, por meio das competências que se pretende atingir, um plano de aprendizagem cujo conteúdo deve refletir o que o aluno irá aprender em cada ano letivo.



Como competências, o Currículo define como “modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser compreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2011, p.14). Acredita-se que, por meio delas, seja possível articular as disciplinas, o que faria com que as atividades escolares, por meio das ações dos professores, tenham um melhor resultado e, conseqüentemente, garantam aos discentes um melhor aprendizado. Segundo o documento, “um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno” (SÃO PAULO, 2011, p. 14).

Assim, com as competências - que são a integração e a coordenação de um conjunto de conhecimentos -, e as habilidades – cada habilidade implicará na capacidade de transformar conhecimento em ação resultando em um desempenho desejado -, o aluno conseguirá observar e avaliar de modo crítico o mundo onde vive, participando dele com seus questionamentos e ideias.

Dentre todas as competências, é necessário que cada plano de ensino escolar priorize duas: a competência da leitura e da escrita. A importância que se atribui a essas duas competências deve-se ao fato de que as linguagens fazem parte do ser humano e por meio delas temos acesso às produções sociais que representam o pensamento humano. Dentre as diversas linguagens das quais dispomos, a linguagem verbal, oral ou escrita, é uma das quais o ser humano se serve para que sejam viáveis a construção e a compreensão de discursos utilizados em diferentes âmbitos sociais e em outras linguagens.

Afirma-se no Currículo que a nossa língua materna constitui um código, dentro de suas competências linguísticas possíveis, cujas funções são, simultaneamente, a comunicação e a interação. Porém, segundo o documento, não basta conhecer e usar na prática esse código para que se consiga garantir a comunicação, pois a compreensão do discurso vai além do que está sendo produzido verbalmente, visto que o silêncio também pode ser significativo nesse processo. “O domínio do código não é suficiente para garantir a comunicação; algumas situações de fala ou escrita podem, inclusive, produzir o total silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo.” (SÃO PAULO, 2011, p. 16 e 17)

Ao valorizar o silêncio, entendido como uma forma de compreensão da parte do professor do quanto o leitor, o aluno conseguiu compreender os discursos que são produzidos, o Currículo destaca a importância do conhecimento de mundo para o desenvolvimento da competência linguística. O conhecimento informal que o aluno possui e que pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizado é chamado de competência performativa.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, pelo domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre os contextos e o estatuto dos interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência ao valor social e simbólico da atividade linguística no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes.

(SÃO PAULO, 2011, p. 17)

Para se desenvolver a competência linguística do aluno, o Currículo considera importante ensinar e aprender por meio de textos. Para isso, propõe estudos com base em gêneros textuais. Um dos argumentos para que se utilizem gêneros textuais nas escolas é que, por meio deles, todas as disciplinas podem trabalhar conteúdos diversificados, de modo dinâmico. Essas características de amplitude e de dinamicidade são próprias dos gêneros e são elas que garantem a interdisciplinaridade e que tornam o estudo mais contextualizado e, conseqüentemente, mais prazeroso para o aluno.

A diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. Hoje, mais do que nunca, as transformações tecnológicas podem atropelar o trabalho de uma escola que se cristaliza em “modelos” estanques. Nesse sentido, os gêneros devem receber o enfoque específico de cada disciplina e, ao mesmo tempo, precisam ser trabalhados de modo interdisciplinar.

(SÃO PAULO, 2011, p. 17)

O objetivo de se estudar por meio de gêneros recai, novamente, na importância de se criar condições para que o aluno adquira as competências leitora e escrita.

Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais. (SÃO PAULO, 2011, p.17)

Por tudo o que foi dito, está claro que o texto é fundamental no processo de ensino-aprendizagem desde que tenha como referência os gêneros textuais.

Os autores do Currículo definem texto como

[...] qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta.

(SÃO PAULO, 2011, p. 18)

Porém, não basta apenas que se interprete o texto fornecido. Conforme o excerto acima, os gêneros circulam em situações discursivas próprias. Assim, um texto pode ser selecionado para o entretenimento, para contribuir com informações como também para que o leitor reflita sobre o que propõe em sua formulação. As ideias contidas nos textos devem ser debatidas e dialogadas na esfera educacional para que se amplie a formação crítica que, por sua vez, pode se materializar nos textos que os alunos produzem, tendo como referência os gêneros textuais. “A leitura e a escrita, por suas características formativas, informativas e comunicativas, apresentam-se como instrumentos valiosos para se alcançar esses fins.” (SÃO PAULO, 2011, p. 19)

O Currículo do Estado de São Paulo adota a articulação das competências para aprender com base nos fundamentos teóricos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998). São cinco

1. Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais para qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas consequências).
2. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção); escrever é expressar sua construção ou reconstrução com sentido, aluno por aluno.
3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os inúmeros formatos que a solução do problema comporta.
4. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.” A leitura, nesse caso, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos – com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades.
5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Ler, nesse caso, além

de implicar o descrever e o compreender, bem como o argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com a tomada de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever é formular um plano para essa intervenção, formular hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados a partir da escala de valores adotada. É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e a escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com a visão global, por meio de atuação solidária.

(SÃO PAULO, 2011, p. 21 e 22)

Competências também preparam o aluno para o mundo do trabalho. Para isso, o Currículo enfatiza que, desde a Educação Infantil, o aluno precisa entender o significado das ciências, das artes e das letras, pois toda essa cultura engloba todas as áreas de conhecimento, sendo necessárias no mercado de trabalho. Outro fator importante e necessário para o bom preparo do aluno para o mundo do trabalho é a relação entre teoria e prática em cada uma das disciplinas do Currículo: na teoria encontra-se a forma abstrata da aprendizagem e, na prática, pode-se perceber a concretização da qualidade do ensino. Contudo, tal qualidade de ensino para o mercado de trabalho também permitiria o acesso ao ensino superior?

A Educação que utiliza tecnologias também é fundamental. É preciso que se alcance uma “alfabetização tecnológica” e que se tenha uma “compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos” em todas as áreas do conhecimento para se garantir autonomia e cidadania por parte do discente. Logo, o contexto do trabalho no decorrer do Ensino Médio é de suma importância. A preparação que torna os discentes flexíveis às novas condições para o trabalho é primordial.

### **3.3.2 O ensino de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

O Currículo relaciona a disciplina Língua Portuguesa a outras disciplinas como Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte na área intitulada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, o Currículo define linguagem como

[...] a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

(SÃO PAULO, 2011, p. 27)

Tendo por fundamento essa definição, justifica-se o desenvolvimento de conhecimentos musical, gestual, corporal, imagético, espacial simultaneamente com a linguagem verbal, pois todos os conhecimentos citados compõem a cultura e o mundo em que vivemos. Além disso, segundo o Currículo, a interação entre esses campos de conhecimentos pode contribuir para uma maior e melhor interpretação de informações presentes em situações sociais.

Pelo fato de as linguagens serem diferentes, é possível construir diversas situações comunicativas em que se possa criar oportunidades de expressão, de informação e de argumentação. Também pode-se analisar e interpretar textos relacionando os elementos entre si sem deixar de levar em consideração a relação com outros textos.

Por serem diferentes linguagens, faz-se necessário respeitar suas manifestações nas mais diversas expressões sociais. É preciso saber utilizá-las nas mais variadas situações e, principalmente, contextualizá-las. Para isso, o Currículo propõe que essa área de estudos possa ser contextualizada de modo sincrônico, diacrônico ou interativo<sup>40</sup>. Outro ponto que envolve a contextualização das linguagens é o estudo por meio de intertextualidade e de interdisciplinaridade.

### **3.3.3 Currículo de Língua Portuguesa**

O documento inicia a parte destinada especificamente à Língua Portuguesa com uma retomada histórica sobre o ensino dessa disciplina.

Inicia-se exatamente no século XVIII quando a Língua Portuguesa era ensinada para fins de alfabetização. Nessa época, quem tivesse oportunidade de continuar os estudos de Língua Portuguesa passava a aprender gramática, retórica e poética. Esses três conteúdos perduraram como constituintes da disciplina de Língua Portuguesa até ao final do século XIX, quando o ensino de Gramática foi denominado Português.

Até a metade do século XX, não houve alterações significativas no ensino, muito menos no ensino do Português. Contudo, a escola começou a se tornar democratizada, permitindo que filhos de trabalhadores tivessem acesso aos estudos.

---

<sup>40</sup> Aqui, sincrônico possui significado equivalente a simultâneo; diacrônico equivale a uma relação de fatos em sua evolução no tempo; interativo, equivale a participativo, comunicativo.

Na década de 1970, a Linguística foi introduzida aos poucos no ensino da língua materna, demonstrando que seriam necessárias transformações no estudo da Língua Portuguesa. A língua não poderia ser mais ensinada apenas de modo fragmentado, fracionado.

Finda a parte histórica da Língua Portuguesa, inicia-se, no Currículo, os fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa. Tais fundamentos giram em torno de dois fatores:

1. No conjunto de regras que nos leva a produzir frases para, a partir daí, chegarmos aos enunciados concretos;
2. Nos enunciados que circulam efetivamente no cotidiano e seguem regras específicas que permitem a comunicação.

(SÃO PAULO, 2011, p. 31)

O fato de um dos elementos ter como núcleo regras para se produzir frases e enunciados não significa que o ensino de Língua Portuguesa deva se debruçar sobre a norma padrão que pode ser encontrada especificamente nas gramáticas, pois tais regras (1) têm uma concepção mais ampla que a gramática: são arranjos, combinatórias para se produzir enunciados efetivos; há textos que respeitam essas regras como há aqueles que rompem com essa formalização sem deixarem de ser textos gramaticais. Logo, no ensino da Língua Portuguesa, deve-se saber abordar todos os textos, incluindo os semióticos, - aqueles de cujo sentido resultam da combinação de diferentes linguagens, não se restringindo apenas ao texto verbal -, nas mais diversas situações de interação social. Ao revelar essa capacidade, temos como resultado a aquisição da competência discursiva, chamada letramento, que assim se define: “é essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos”.(SÃO PAULO, 2011, p. 32)

Mais uma vez, para organizar o estudo dos textos, o Currículo defende a tese de que se deve trabalhar com os gêneros textuais porque, apesar de serem produções individuais e de estarem inseridos em diferentes esferas sociais, possuem estabilidade na sua constituição composicional. Como exemplos de gêneros textuais, o documento cita monografia, debate, horóscopo, conversa telefônica, dentre outros.

Segundo o Currículo, os gêneros textuais são representados por modelos, por paradigmas e, por isso, é possível contar com sua estabilidade comunicativa todas as vezes que formos iniciar uma leitura ou escrita. Assim, não basta ter o conhecimento da forma textual com a qual se terá contato, é preciso valorizar o conteúdo inserido nesse texto, pois o objetivo do texto será alcançado em função do discurso materializado.

Aos gêneros textuais atribui-se um número infindável de possibilidades de escrita, diferente dos tipos textuais. Esses são poucos, e podem ser classificados em somente cinco, pois são limitados por sua natureza linguística. São tipos textuais o narrativo, o relato, o prescritivo, o expositivo e o argumentativo.

Calcula-se o grau de letramento pela diversidade de gêneros textuais com os quais crianças ou adultos conseguem interagir. Assim, o Currículo sintetiza sua proposta para Língua Portuguesa:

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio.

(SÃO PAULO, 2011, p. 33)

Em seguida, podemos encontrar na formulação do documento um resumo que contém definições dos principais tópicos mencionados no Currículo da disciplina de Língua Portuguesa.

**TIPO** - Composição linguística que organiza – pela sua predominância em um texto – os diferentes gêneros textuais.

**GÊNERO** - Evento linguístico social que organiza os textos a partir de características sociossemióticas: conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição estrutural.

**TEXTO** - Totalidade semiótica de sentido constituída por uma combinação de linguagens e operações aplicadas ao fluxo de uma produção semiótica concreta.

**ENUNCIACÃO** - Ato ou acontecimento pelo qual um indivíduo empírico, por meio de trabalho físico e mental, produz um enunciado que será recebido, em processo interativo e social, por outro indivíduo. Esse acontecimento instaura um “eu” que, dentro do enunciado, assume a responsabilidade do ato de linguagem e um “você” constituído pelo “eu” (enunciador) do texto.

**DISCURSO** - Produto de uma enunciação composto de todos os elementos que concorrem ao processo de significação, superando a somatória das partes. O discurso esquematiza as experiências a fim de torná-las significantes e compartilháveis.

(SÃO PAULO, 2011, p. 34)

Por fim, o Currículo destaca que o discurso literário é o mais complexo dos discursos porque pode ser produzido com base em vários tipos textuais. Afirma também que é possível encontrar em somente uma obra literária gêneros textuais diversos, que vão desde cartas, poemas, notícia de jornal, a receitas, bilhetes, dentre outros.

A literatura também possui caráter complexo não só por conta dessa flexibilidade de conter variedades de textos literários. A literatura é constituída com base em valores sociais com os quais ela pode dialogar ou criticar. É nela que encontramos reflexões humanas acerca

de questões eternas e é essa sua principal característica: instigar a mente humana, fazer-nos pensar.

### **3.3.4 A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**

Como visto anteriormente, o Currículo está de acordo com outros documentos oficiais como os PCN vigentes. Ambos consideram que o estudo das disciplinas escolares necessita partir de um gênero textual que, por sua vez, deve encontrar-se inserido em uma situação comunicacional. A finalidade é a de que o texto se torne o alicerce para outros conteúdos que serão desenvolvidos conforme as competências e habilidades presentes nas propostas de ensino.

Durante o Ensino Fundamental, nos anos finais, o processo de ensino-aprendizagem tem por princípio apresentar e estudar diferentes tipos de textos para que se compreenda que há variadas formas de comunicação, diversidades linguísticas, que podem se assemelhar pela estruturação da sua formulação. Esse paradigma na organização textual pode contribuir para aprendizagem de muitos textos, independentemente de quais contextos estiverem inseridos.

O Currículo preocupa-se em selecionar, dentre as tipologias textuais, uma para ser estudada a cada ano letivo. Estudam-se dois gêneros textuais, bimestralmente, que se organizam com base na tipologia definida para ser objeto de reflexão durante o ano letivo. O objetivo é que os alunos compreendam as características funcionais com base em seus componentes internos e as situações comunicativas, que são a base para a construção de cada um deles. Essas situações comunicativas estão inseridas em contextos históricos que trazem em si diversos valores culturais, econômicos, sociais, artísticos e políticos.

Segundo o Currículo,

A organização tipológica e, principalmente, do gênero textual está em relação direta com os valores sociais que orientaram sua constituição, em dado momento histórico. Tendo essas premissas, escolhemos quatro grandes discursos para estudo: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político.

(SÃO PAULO, 2011, p. 37)

Em um momento raro e pontual, o Currículo trata dos estudos gramaticais nos estudos da língua.

No que diz respeito aos estudos dos aspectos gramaticais da língua, gostaríamos de ressaltar ainda dois pontos: haverá momentos de sistematização, com destaque maior para os temas que geram mais problemas de uso para os falantes (em razão das diferenças entre norma-padrão e outras variantes). Além



disso, nosso olhar gramatical, segundo o Currículo, seguirá a organização tradicional apresentada pelos livros didáticos, tendo, no entanto, o cuidado de expor os temas dentro da perspectiva das variedades linguísticas e textuais.

(SÃO PAULO, 2011, p. 37)

Podemos observar nesse parágrafo que o Currículo transfere os estudos gramaticais aos livros didáticos, material único e exclusivo encarregado do ofício de mostrar a prescrição da norma padrão de nossa língua.

Explicados os eixos que o Currículo utiliza para organizar seus conteúdos, o documento segue definindo os campos de estudo pelos quais se deve organizar os conteúdos básicos para o Ensino Médio. São eles: linguagem e sociedade; leitura e expressão escrita; funcionamento da língua; produção e compreensão oral.

A respeito do campo de estudo sobre linguagem e sociedade, a ênfase incide sobre a análise que envolve língua e literatura em seus meios sociais. Em leitura e expressão escrita, destacam-se as peculiaridades dos gêneros textuais, que se originam de fundamentos sociais e subjetivos. No campo de estudo do funcionamento da língua, há a preocupação de se analisar simultaneamente o mecanismo interno da língua e da literatura. Já em relação à produção e compreensão oral, o propósito é analisar características que envolvem a escuta e produção de texto oral.

Em seguida, o Currículo dedica-se a demonstrar como se dá a metodologia no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos a serem trabalhados. Para isso, distingue o que será ensinado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Nos anos do Ensino Fundamental, seguem-se alguns princípios.

Em todas as séries, no 1º bimestre, o eixo principal é o estudo de um agrupamento tipológico (narrar, expor, descrever ações e argumentar, respectivamente, na 5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano. O 2º bimestre, por sua vez, é organizado em torno do estudo de gêneros textuais que apresentem, predominantemente, o agrupamento tipológico estudado no bimestre anterior. Já nos 3º e 4º bimestres desenvolve-se, em cada um, um projeto, que engloba a tipologia e os gêneros estudados, inserindo-os em uma perspectiva discursiva. Essa opção metodológica pareceu-nos articular três aspectos fundamentais nos estudos de língua contemporâneos: os agrupamentos tipológicos, os gêneros e o discurso.

Em todos os bimestres, são apresentadas, em média, cinco Situações de Aprendizagem. Desse modo, para o estudo da tipologia argumentativa, no 1º bimestre da 8ª série/9º ano, são apresentadas cinco Situações de Aprendizagem; para o 2º bimestre, com o objetivo de estudar gêneros como o texto de opinião, são apresentadas mais cinco; e assim sucessivamente. Cada uma das Situações pode ser compreendida como uma proposta de

sequência didática, com outras sugestões de encaminhamento no Caderno do Professor. (SÃO PAULO, 2011, p. 39)

Simultaneamente, devem ser abordados outros dois pontos no Ensino Fundamental:

(a) Estudo de conteúdos: em todas as sequências didáticas, há conteúdos específicos sendo trabalhados (características de um gênero ou tipologia, aspectos gramaticais etc.). Eles são os temas comuns de estudo linguístico, vistos em uma perspectiva de variedades linguísticas, associados a questões de gêneros, tipologia ou qualquer outro conteúdo necessário ao desenvolvimento de habilidades leitoras (a intertextualidade, por exemplo), escritoras (a coesão e a coerência, por exemplo) e de oralidade (estudo de gêneros orais, como apresentações ou debates, entre outros).

(b) Desenvolvimento de habilidades centradas em quatro grandes competências: escritora, de leitura, de habilidades orais, linguística. Cada situação, no Caderno do Professor, começa com um quadro, que indica os conteúdos e as habilidades que serão desenvolvidos.

(SÃO PAULO, 2011, p. 30-40)

Em continuidade, o Currículo apresenta considerações sobre o Ensino Médio.

Em todas as séries, há a valorização de interfaces entre o conhecimento reflexivo de conteúdos linguísticos e literários e o cotidiano cultural em que o aluno está inserido. O objetivo é que tais conteúdos sejam não apenas “passados”, mas que se tornem objeto de constante reflexão. Para esse fim, valorizam-se diferentes esferas de atividades com a linguagem, que a consideram a partir de variadas perspectivas (extra e intralinguísticas), visando a surpreendê-la em sua multiplicidade dinâmica e social.

(SÃO PAULO, 2011, p. 40)

É feita no Currículo uma observação sobre o fato de que não se deve reduzir o estudo da Língua Portuguesa as três frentes tradicionais no estudo da Língua Portuguesa: Literatura, Gramática e Redação. Assim, separar o estudo da Língua Portuguesa em áreas distintas não condiz com a ideia do Currículo, pois esse parte do princípio de que o trabalho com a linguagem está situado em um contexto sociocultural e tem por objetivo transformar a situação onde as atividades são propostas. Todos esses fatores resultam em um desenvolvimento linguístico que culmina no momento em que se realização ações sociais e, por isso, elas não devem apenas ser consideradas atividades tradicionais pertencentes à aula de redação.

### **3.4 Material de apoio do Currículo na rede estadual de ensino**

Para que o Currículo fosse implementado na prática e para melhor organização desse documento, foram criados três suportes: o Caderno do Professor, o Caderno do Aluno e vídeos dos especialistas.

O primeiro lança mão de sequências didáticas como já foi dito, demonstrando-se quais conteúdos e habilidades foram contemplados em cada Situação de Aprendizagem. O segundo é composto por exercícios que proporcionam o desenvolvimento do currículo, seguido do detalhamento das habilidades que se quer que o aluno adquira, encontrando-se de acordo com as sugestões do Caderno do Professor. Os vídeos dos especialistas explicam como os Cadernos foram organizados, apresentando os temas da disciplina Língua Portuguesa.

### **3.4.1 Organização curricular por série/ano por meio de conteúdos associados a habilidades**

O Currículo retoma mais uma vez a importância dos gêneros textuais na sociedade. Inicia essa seção, alertando-se para o fato de que trabalhar com gêneros textuais envolve conhecer o tema, a função e as características de cada gênero, pois só assim é possível abordar os conteúdos para que os alunos adquiram as habilidades previstas pelo Currículo no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é preciso que se dê ênfase, ao mesmo tempo, à forma de escrita e à função dos gêneros e, simultaneamente, que se demonstre em que circunstâncias eles circulam na sociedade. O objetivo é que o leitor observe para quem se dirige o texto, qual o propósito dele, o tema presente, o modo como se expressa e se faz compreender, a tipologia do qual se faz uso na sua produção usada nele. Todos esses pontos linguísticos contribuem para que o leitor realize atividade reflexiva com a linguagem.

Após essas informações sobre os gêneros textuais, o Currículo traz questionamentos sobre o modo como esses conteúdos serão trabalhados para que os alunos adquiram as habilidades almejadas. Afinal, é preciso que se pense em estratégias que levem o aluno a reconhecer e produzir textos pertencentes a diferentes gêneros; que o façam adquirir o hábito de leitura e de escrita; e que o levem a dominar a norma padrão.

Para concluir a discussão sobre a disciplina de Língua Portuguesa, incluída na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o Currículo apresenta quadros destinados a cada uma das séries/anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses quadros apresentam conteúdos e habilidades que deverão ser trabalhados bimestralmente.

Podemos observar, nesses quadros que, progressivamente, são inseridos, diversos tipos de textos trabalhados nos quatro anos que compõem o Ensino Fundamental, sendo textos narrativos no sexto ano; relato e jornalístico no sétimo ano; prescritivo no oitavo ano e argumentativo e expositivo no nono ano. Deve-se destacar que, durante os dois primeiros

semestres, o Currículo preocupa-se em apresentar as tipologias textuais recorrentes em cada gênero para, no segundo semestre, articulá-las a projetos.

Todo o conjunto de conteúdos associado a todas as competências trabalhadas nos quatro anos que compõem o Ensino Fundamental culminam com a aprendizagem de algumas habilidades. Dentre elas, é possível observarmos um posicionamento mais enfático do Currículo quanto às habilidades referentes à escrita do texto argumentativo, a saber, as de

- (1) Reconhecer e analisar texto de estrutura opinativa
- (2) Resumir texto opinativo
- (3) Posicionar-se como agente de ações que contribuam para sua formação como leitor, escritor e ator em uma dada realidade
- (4) Reformular ideias, apresentando novos argumentos e exemplos
- (5) Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto
- (6) Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projeto coletivo
- (7) Produzir uma versão final de um texto com marcas de intervenção
- (8) Fruir esteticamente objetos culturais

(SÃO PAULO, 2011, p.77)

O Currículo também traz competências específicas que são consideradas na avaliação externa de produção de textos destinada ao nono ano, incluída no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). O objetivo geral dessa avaliação é diagnosticar o nível de escolaridade básica do Estado, para que seja possível orientar os profissionais do ensino para a melhoria da qualidade educacional.

As competências destinadas à produção textual do SARESP são:

COMPETÊNCIA I – Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de produção de texto

COMPETÊNCIA II – Tipologia – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais da tipologia textual em questão

COMPETÊNCIA III – Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica, demonstrando conhecimento dos mecanismos coesivos linguísticos e textuais necessários para a construção coerente do texto

COMPETÊNCIA IV – Registro – Adequar as convenções e normas do sistema da escrita à situação comunicativa

COMPETÊNCIA V – Proposição – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema

(SÃO PAULO, 2011, p. 77)

No Ensino Médio, os estudos começam no primeiro bimestre do primeiro ano pela abordagem de textos prescritivos, textos líricos, textos narrativos, textos argumentativos e textos expositivos. Essa quantidade de textos tem por objetivo fazer com que os alunos possam relacioná-las e compará-las, para que concluam sobre suas respectivas formações.

É preciso destacar que os estudos das tipologias têm como foco a leitura e a escrita. Ao texto do tipo argumentativo, que é o que nos interessa neste trabalho, previsto para o primeiro bimestre do primeiro ano, o foco é a escrita em relação a qual se deve trabalhar “opiniões pessoais”.

No segundo bimestre do primeiro ano, estão previstos conteúdos que envolvem textos prescritivos, textos narrativos, texto teatral, texto lírico, texto expositivo.

No terceiro e no quarto bimestres, prevê-se trabalhar com projeto de texto que envolve texto prescritivo, texto argumentativo, texto expositivo, texto lírico e texto narrativo. Dentre os estudos e as habilidades previstas a serem trabalhadas no primeiro ano, o Currículo prioriza a tipologia expositiva. Há uma habilidade que envolve diretamente o texto argumentativo destinado à apresentação de opiniões pessoais, pois é o objeto de nossa tese. Espera-se, ao trabalhar em momentos pontuais com a argumentação nesse bimestre, que o discente consiga “posicionar-se criticamente diante do texto do outro, defendendo ponto de vista coerente a partir de argumentos.” (SÃO PAULO, 2011, p. 86).

No segundo ano do Ensino Médio, o Currículo mais uma vez estipula que se trabalhe com vários tipos de texto, semelhante à forma com que se trabalhou no primeiro ano. Contudo, a partir do segundo ano, o documento prioriza textos argumentativos e essa prioridade perdura até o último bimestre do terceiro ano do Ensino Médio. São introduzidos textos pertencentes ao gênero “texto de opinião e tem-se como meta as seguintes habilidades:

- (1) Posicionar-se criticamente diante da realidade fazendo interagir conceitos, valores ideológicos e elementos linguísticos
- (2) Considerar indícios de valores presentes na contemporaneidade manifestos na urdidura textual
- (3) Analisar as intenções enunciativas dos textos literários na escolha dos temas, das estruturas e dos estilos, como procedimentos argumentativos
- (4) Localizar informações relevantes do texto para solucionar determinado problema apresentado
- (5) Identificar os elementos pertinentes a um projeto de vida mantendo, por meio da atividade linguística, o sentido de interdependência com o mundo
- (6) Mobilizar informações, conceitos e procedimentos na produção escrita de um projeto de vida
- (7) Identificar e avaliar as características próprias da apresentação de um discurso de orador
- (8) Relacionar conhecimentos do uso da norma-padrão da língua portuguesa à construção de um discurso de orador
- (9) Avaliar as habilidades do outro seguindo critérios específicos preestabelecidos
- (10) Relacionar criticamente, na produção de um texto, informações das diferentes áreas do saber: Filosofia, Economia, Sociologia, Literatura, Arte, entre outras

(SÃO PAULO, 2011, p. 106)

\*\*\*

Os Cadernos do Currículo do Estado de São Paulo de 2011 são fundamentados em competências e habilidades. Denominam-se competências as atividades de raciocínio e de interpretação que envolvam tarefas ou atividades problemas.

Dentre as competências, o Currículo prioriza a leitura e a escrita, pois ambas são fundamentais para as demais disciplinas.

Vimos que, segundo o documento, para que a leitura e a escrita se façam presentes nas disciplinas, não basta que se saiba o código. As funções que cabem ao código são as de comunicar, o que faz com que o domínio técnico da norma padrão da língua não seja garantia de sucesso de boa oralidade ou de boa escrita. Textos escritos nas modalidades oral e escrita, ou que se encontram mesclados com elementos semióticos, fazem parte do ensino do letramento, que são construções linguísticas que fazem sentido. A proporção do letramento varia conforme o grau de contato com os gêneros textuais, estratégia principal do Currículo.

Para se trabalhar os gêneros textuais -recursos linguísticos produzidos pelas pessoas ao longo da história e da cultura humana, cujo intuito é o de se alcançar objetivos sociais e subjetivos – é preciso que o público alvo os tenha em seu cotidiano, para que consiga ler, observar, analisar seu conteúdo, bem como estudar a estrutura que os compõem para que, como último processo, consiga redigir tais textos.

No próprio Currículo, afirma-se que há gêneros textuais com os quais os discentes possuem maior contato, como “conta de luz, telenovela, fofoca, aula” (SÃO PAULO, 2011, p. 43), por se tratarem de gêneros frequentes no uso social e que, por isso, não oferecem muitas dificuldades de compreensão. Em contrapartida, há gêneros textuais que não são muito frequentes em nosso cotidiano, contudo são de extrema importância, como “a crônica, o editorial, a reportagem, o romance, o artigo de opinião, o ensaio”, (SÃO PAULO, 2011, p.43) dentre outros.

Provavelmente, os gêneros textuais que compõem a lista dos menos frequentes para nossos alunos o são de fato por serem textos, muitas vezes, extensos e de complexa compreensão, pois necessitam de contato prévio e de experiências de leituras anteriores para que o entendimento textual fosse efetivado, algo que não acontece em textos como conta de luz e fofoca, por exemplo, pois são textos mais simples e de fácil compreensão e que se encontram presentes no cotidiano de nossos discentes.

Pode-se observar, no Currículo, que é a partir da 8ª série/9º ano que gêneros textuais argumentativos começam a se tornar mais presentes no ensino. Assim, é de se esperar que

alunos que estejam no Ensino Médio saibam ler, compreender, identificar, analisar e produzir textos argumentativos. Porém, devido à pouca familiaridade de textos como esses no cotidiano dos alunos, é compreensível o fato de eles possuírem dificuldades de colocar em prática todas as ações necessárias para dominar as competências e as habilidades que em relação aos textos argumentativos.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DO CORPUS

#### 4. Palavras iniciais

Neste capítulo, analisaremos textos produzidos por alunos do Ensino Médio, pois consideramos que a análise deve ser realizada de forma contextualizada. Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, isto é, comprovar que há “formas emergentes de indeterminação, de indefinição do sujeito” não descritas nas gramáticas tradicionais, assumiremos como unidade de análise o enunciado.

#### 4.1 A indefinição do sujeito nos textos pertencentes ao gênero texto de opinião

A seguir, analisaremos as marcas mais recorrentes nas redações dos alunos que podem ser indeterminadas. Dentre elas, o termo pessoa(s), o pronome de tratamento você, a expressão adjetivo muitos + verbo na terceira pessoa do plural e pronomes indefinidos.

Faremos análises comparativas do mesmo termo em contextos diversos para demonstrar que há a possibilidade de uma marca ora ser identificada ora ser não identificada em outro contexto, considerando sempre sua natureza pragmática.

#### 4.2 Análise do termo pessoa(s)

Uma das formas mais recorrentes que encontramos em nosso corpus e que corresponde a uma forma de indeterminação do sujeito, de acordo com uma das gramáticas analisadas, diferente daquelas propostas na maioria das gramáticas é o sintagma nominal *pessoa(s)*<sup>41</sup>.

Segundo a Gramática da Língua Portuguesa, de Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Silva Duarte e Isabel Hub Faria, de 1983, as formas nominais inseridas em uma situação de

---

<sup>41</sup>Nos estudos das gramáticas tradicionais, constatamos que Júlio Moreira, citado por Silveira Bueno (1951, p. 290), foi o primeiro a chamar a atenção para o fato de que a expressão lexical *uma pessoa* pode desempenhar a função de sujeito indeterminado. (cf. 2.1)



comunicação e que possuam referentes atuam com base no que denominam de operações de determinação. Para Mira Mateus et al., o referente é externo ao texto.

As operações de determinação são “processos de natureza semântico-pragmática que constroem o valor referencial de uma dada ocorrência de um nominal. Expressam-se, de uma forma geral, através do especificador e do número do nominal”. (MIRA MATEUS et al., 1983, p. 80). Segundo as autoras, uma mesma forma morfosintática pode resultar de variadas operações de determinação.

Assim como as autoras propõem, compararemos as ocorrências do termo *peessoas* no seguinte trecho transcrito da redação 1<sup>42</sup> de nosso corpus<sup>43</sup>:

*Os games violentos não influenciam os jovens em situação alguma, (1) pessoas são violentas porque quer. Tenho 15 anos de idade, e a minha vida foi baseada em games tipo GTA, jogos de tiro e lutas, em momento algum, (2) sou uma pessoa calma e isso nunca jamais vai mudar em minha vida.*

*Os games são somente para se divertir, destruir a mente fazer algo diferente, educação vem de casa e não dos games, (3) quem faz a pessoa é ela mesma (4) e não games ou outras pessoas.*

Em (1), a marca *peessoas* designa todos os seres que possuam a propriedade de serem pessoas. Assim, *peessoas* é uma expressão que define seres humanos, mas que não possui referente, já que não se pode recuperá-lo nem por meio do texto nem por meio do contexto comunicativo.

Em (2), *uma pessoa* designa um ser único, identificado pela primeira pessoa do verbo ser, que o antecede; esse enunciado não possui, de fato, um pronome pessoal na primeira pessoa do singular (eu), mas a conjugação verbal em primeira pessoa presente no discurso demonstra que o sintagma nominal *pessoa* não só possui a propriedade de ser *pessoa* como se caracteriza por tratar-se de um ser individual e único que, no contexto comunicativo, corresponde à figura do enunciador.

Apesar de as expressões enumeradas serem constituídas pelo sintagma nominal *peessoa(s)* em todas as quatro ocorrências, cada uma delas possui um valor referencial diferente.

---

<sup>42</sup> As redações na íntegra encontram-se na seção Anexos. É importante ressaltar que transcrevemos as redações conforme foram produzidas, o que significa que eventuais equívocos gramaticais e ortográficos fazem parte do material que será analisado. A intenção de não modificarmos tal material é a de que o consideramos documento e, por isso, qualquer alteração poderia comprometer o desenvolvimento da pesquisa.

<sup>43</sup> Embora enunciados em primeira pessoa não constituam uma marca do texto de opinião proposto para ser produzido pelos professores de uma escola do interior do estado de São Paulo por alunos do Ensino Médio, resolvemos analisar o enunciado em que ocorrem como forma de não interromper as referências, ou melhor, os valores referenciais construídos no fio do discurso.

Em (3)<sup>44</sup>, a marca *pessoa* é um sintagma nominal antecedido por artigo definido que, por sua vez, determina-o e, por isso, faz com que esse sintagma nominal seja determinado por uma operação de individuação se comparada com (4), em que a marca *pessoas* vem antecedido do pronome indefinido *outras*. Contudo, apesar do termo *a pessoa* estar no singular, ele não se refere a uma pessoa definida, individuada, aos jovens não violentos como o enunciador ou aos jovens violentos e não violentos. Ao contrário, o enunciado (3) se refere a toda e qualquer pessoa. Assim, o enunciado "quem faz a pessoa é ela mesma" é determinado por artigo definido, mas é indefinido semanticamente, já que não conseguimos identificar o referente.

Tal pronome exprime a ideia de localização entre os enunciados (3) e (4): na primeira ocorrência, o artigo definido que antecede *pessoa* denomina um nome comum ao se considerar o conjunto de pessoas do contexto que envolve a marca (4). Assim, entendemos que o termo *pessoas* antecedido pelo pronome indefinido *outras* é uma extração de uma parte singular de (3), que se refere à totalidade.

Analisando sintaticamente as expressões enumeradas conforme os padrões das gramáticas tradicionais:

Quem (pronome relativo?) faz a pessoa é ela mesma. (oração invertida)

(1) A pessoa é ela mesma (1) quem faz a pessoa.

Quem: sujeito de uma oração subordinada subjetiva.

E (marca de coordenação)

(2) Os games não (fazem a pessoa).

Parte do predicado elíptico + topicalização do "não".

(3) As outras pessoas não (fazem a pessoa).

Parte do predicado elíptico + topicalização do "não".

(1) oração substantiva subjetiva

coordenada a orações coordenadas sindéticas.

---

<sup>44</sup> Temos ciência que o termo *pessoa/pessoas* em (3) e em (4) não são classificados sintaticamente como sujeitos dos enunciados. Contudo, trazemos as análises desses termos para fins comparativos.

Podemos perceber na redação uma repetição excessiva do substantivo *pessoa(s)*, contudo, somente em uma delas é possível identificarmos uma das expressões destacadas como sendo sujeito sintático, no caso, na ocorrência (1).

Ao observarmos (1), levando em consideração a relação entre enunciados, podemos notar que, anteriormente a esse trecho, há a afirmação de que os games violentos não influenciam os jovens em situação alguma e, nesse mesmo período, finaliza-se com a oração (1), ou seja, com a afirmação de que pessoas são violentas porque querem.

É possível observar que o que une ambas as orações, em termos coesivos, é a palavra *violentas*. *Violentas* é um termo especificador e, por meio de especificadores como esse, atribui-se propriedade a (1) pessoas, contudo sem individualizá-las. Porém, não é possível afirmar que o termo *pessoas* retome o léxico *jovens* no discurso, já que se pode compreender que o aluno em questão buscou generalizar o termo, de modo a causar o entendimento de que qualquer ser humano pode ser violento por seu livre arbítrio. Dito isso, acreditamos que o substantivo *pessoas* não remete ao termo *games violentos*, ao verbo *influenciar* ou à expressão *os jovens* e, muito menos, à expressão que o antecipa, *em situação alguma*. Portanto, *pessoas* é uma nova forma lexical para se indefinir semanticamente o sujeito.

Essa generalidade do substantivo *pessoa(s)* não acontece em (2):

(2) *sou* uma pessoa *calma*.

No trecho, vemos que a expressão *uma pessoa* se relaciona ao verbo *ser* na primeira pessoa do singular (*sou*), designando o enunciador marcado discursiva e textualmente no artigo de opinião. O verbo conjugado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo permite-nos recuperar o pronome pessoal elíptico. Aqui há um processo de individuação, em que a expressão linguística *uma pessoa* não está indeterminada, já que se trata de um objeto identificado, o que o torna, portanto, um indivíduo único e identificado textualmente/contextualmente. Assim, o enunciador dá veracidade à afirmação anterior, ou seja, a de que mesmo sendo um jovem de quinze anos de idade e tendo acesso há muito tempo a jogo violentos, considera-se calmo e assim manter-se-á, apesar do fato de jogar games violentos.

Nesses casos, (3) e (4) referem-se a seres humanos em geral e a grupos pertencentes à humanidade, respectivamente. Discursivamente o termo *pessoa(s)*, em (3), refere-se a um conjunto abrangente e, em (4), o termo contempla uma parte plural do conjunto-base pessoas. A primeira expressão pode ser considerada no discurso como determinada e universal. Já em (4), *outras pessoas*, temos um outro grupo inserido nesse conjunto básico, mas que não possui caráter individual.

Além do enunciado (3), pode-se afirmar que há outras expressões que utilizam o substantivo *pessoa(s)* de forma genérica, universal e indeterminada em seu sentido no decorrer do discurso da redação 1, todavia não são passíveis de serem classificadas gramaticalmente como sujeitos sintáticos.

Por meio de paráfrases, julgamos importante destacar que no texto em análise os sintagmas nominais podem desempenhar ou não a função semântica de causativo, sintagmas que serão destacados por meio de negrito.

- (1) **Os games violentos** não influenciam os jovens em situação alguma.
- (2) Pessoas são violentas **porque quer**.
- (3) Sou uma pessoa calma **apesar da minha vida ter sido baseada em games tipo GTA, jogos de tiro e lutas em algum momento**.
- (4) Sou uma pessoa calma e isso nunca jamais vai mudar a em minha vida.
- (5) Quem faz a pessoa é ela mesma e não games ou outras pessoas.
- (6) Os games são somente para se divertir, destrair a mente fazer algo diferente, educação vem de casa e não dos games.

Em (1), há uma asserção negativa quanto ao fato de os games violentos influenciarem os jovens. Em (2), atribui-se às pessoas o fato de serem violentas. Nos enunciados que seguem reiteram-se as asserções dos enunciados (1) e (2).

No último enunciado que se encontra na cadeia parafrástica acima, a saber, *Os games são somente para se divertir, destrair a mente fazer algo diferente, **educação vem de casa** e não dos games, (3) quem faz a pessoa é ela mesma (4) e não games ou outras pessoas*, encontramos uma oração coordenada assindética que desempenha a função de causativo: *educação vem de casa*. Trata-se de uma oração coordenada conclusiva.

Outro caso que envolve o léxico *pessoa(s)* ocorre na redação 5, no seguinte trecho:

*Os próprios pais estão deixando de educar seus filhos, e se os pais não encinam (8) pessoas que muitas das vezes são desconhecidas dos pais acabam influenciando na educação dos filhos.*

Em (8), *pessoas* pode ser considerado sintaticamente sujeito simples das duas orações que seguem tal termo. A primeira oração – *que muitas das vezes são desconhecidas dos pais* - é classificada pelas gramáticas tradicionais como oração subordinada adjetiva restritiva, pois especifica quem são as pessoas que podem influenciar na educação dos filhos. Nesse caso, em relação ao conjunto-base de seres humanos, subentende-se que há uma parcela

que é conhecida pelos pais e há uma outra, dentro do conjunto de seres humanos, que é desconhecida pelos pais. Essa segunda parte de humanos, classificadas e definidas como pessoas que muitas das vezes são desconhecidas dos pais, é o sujeito da segunda oração, cujo predicado é - *acabam influenciando na educação dos filhos*. Assim, tal nome comum ou sintagma nominal – *pessoas* – acaba possuindo um valor restrito devido às orações que o determinam, sendo, portanto, segundo Mira Mateus et al., uma operação de extração de partes singulares não identificadas, o que constitui a operação de determinação nesse caso, pois há a extração de partes singulares – pessoas que muitas das vezes são desconhecidas dos pais – em relação a um conjunto-base, amplo, que é o de seres humanos.

Esse grupo de indivíduos – pessoas – é predicado por duas orações - pessoas *muitas das vezes desconhecidas pelos pais* e pessoas *que influenciam na educação dos filhos*. Pode-se interpretar que, no primeiro grupo, há inúmeros indivíduos desconhecidos pelos pais que podem influenciar os filhos; no segundo grupo, compreende-se que esse mesmo conjunto de indivíduos supostamente desconhecido pratica uma ação direta no âmbito familiar, isto é, influenciar a educação dos filhos. Dessa forma, pode-se atribuir ao léxico *pessoas* um conceito restrito devido às especificações das orações que seguem tal nome, tornando-se determinadas devido às características que lhe são atribuídas, porém o termo *pessoas* pode ser considerado indefinido em relação ao conjunto de humanos na primeira oração, já que não há como saber quem e quantos são os indivíduos desconhecidos no conjunto *pessoas* que podem influenciar na educação dos filhos. Portanto, creditamos à forma lexical *pessoas* a categorização gramatical de sujeito classificado como indefinido nesse contexto discursivo.

Na redação 22, temos os seguintes parágrafos:

(1) *Um estudo mostra que jovens habitualmente agressivos podem ser vulneráveis ao efeito da exposição de contínuos jogos violentos.*

(2) *Outros estudos também mostra que qualquer pessoa pode se tornar agressiva por jogos frequentemente violentos.*

O autor dos parágrafos em questão inspirou-se claramente em informações contidas no primeiro enunciado de apoio da comanda da prova. Por meio de paráfrases, o redator considera que qualquer pessoa pode se tornar agressiva devido ao contato frequente com jogos violentos, conforme indicam os estudos presentes no texto motivador.

Ao se comparar o segundo enunciado ao enunciado da coletânea, observa-se um outro aspecto. Os dois enunciados são modalizados pelo verbo *poder*, que indica possibilidade, portanto não são enunciados marcados pela certeza. Conforme reflexão que Mira Mateus et. al. fazem sobre predicadores e argumentos, podemos observar que sujeito, objeto direto e objeto

indireto são argumentos do verbo que, juntos com o verbo, predicam o objeto do discurso, que, no caso em questão, corresponde ao sujeito morfossintático, pois o que está sendo analisado é um enunciado de um texto em que há a ocorrência do lexema *pessoa*. Assim, a diferença básica entre os enunciados é a seguinte: enquanto no primeiro enunciado a predicação incide sobre o argumento sujeito que corresponde a *ovens habitualmente agressivos*, no segundo enunciado a predicação incide sobre *qualquer pessoa* que pode se tornar agressiva por jogos frequentemente violentos. No primeiro enunciado *os jovens são habitualmente agressivos* por variáveis que não foram textualizadas no texto I da coletânea. Observe-se que habitualmente indica frequência, duração, e não um estado absoluto do sujeito. No segundo enunciado não há qualquer referência ao estado do sujeito lexicalizado pelo termo *pessoa*.

Dessa forma, com base no que diz Mira Mateus et al. na página 45.

Do ponto de vista semântico, pode considerar-se que um enunciado é um objecto abstracto em que é atribuída uma dada propriedade a um elemento ou em que é estabelecida uma relação entre elementos - ou seja, uma **predicação**. A aplicação de operações de determinação converte uma predicação numa **proposição, i. e.**, numa descrição de um estado de coisas a que pode ser atribuído o valor de verdade.

É admissível a afirmação de que o termo *qualquer pessoa*, nesse caso, seja uma expressão nominal em que quaisquer especificadores não designam um ser individual ou definido devido ao uso do pronome indefinido *qualquer*. A classificação semântica dessa expressão indefine o sujeito, pois ao observarmos tal expressão inserida no contexto do discurso, chega-se a uma percepção genérica não individualizada, em relação ao conjunto de seres humanos. Em relação à totalidade de humanos, não é possível indicar um subgrupo exato ou um ser específico e restrito de pessoas que pode se tornar agressivo por uso frequente de jogos violentos, já que qualquer pessoa se equipara a todos os indivíduos pertencentes a esse conjunto de seres humanos.

\*\*\*

O termo *pessoa(s)* foi utilizado por inúmeras vezes no decorrer da leitura das produções textuais. Ao longo do estudo sobre esse termo, foi possível verificar que ele desempenha tanto a função de sujeito sintático como pode ocorrer em outras posições dos enunciados que não sejam as características da classificação gramatical sintática de sujeito.

Uma hipótese sobre a recorrência desse termo é a de que *pessoa(s)*, escrito na terceira pessoa, é considerado um recurso de persuasão pelos alunos sendo utilizado nos textos dissertativo-argumentativos, pois é uma forma abrangente de o aluno propor situações hipotéticas e genéricas que envolvam o conjunto de seres humanos dentro do tema abordado e,

ao mesmo tempo, ampliar o público leitor para o qual se dirige. Por meio de *pessoa(s)*, é possível propor situações semelhantes àquelas com que de fato os usuários de videogames se deparam pois tal termo não restringe o conceito de jogador a aqueles que queiram praticar os games virtuais, o que cria um vínculo entre o conteúdo escrito na redação com quem a lê.

### 4.3 Análise do termo *você(s)*

Conforme vimos no capítulo destinado ao estudo das gramáticas tradicionais, dentre as possibilidades de sujeito indeterminado, Castilho (2010) considera, com base em fundamentos propostos pela linguista Neves, que o sujeito pode ser validado como indeterminado caso não designe o enunciador e seja expresso por pronomes pessoais de “referenciação genérica”.

Castilho (2010) exemplifica essa possibilidade de representação de sujeito indeterminado utilizando o pronome *você*. O linguista ressalta que, no contexto em que o enunciado está inserido, *você* não deve remeter ao indivíduo com o qual se fala, mas sim a alguém genérico.

Com base no termo *você* exposto acima, observemos os seguintes enunciados transcritos da redação 9 de nosso corpus:

*Alguns filmes também podem servir como “exemplo” para algumas pessoas mas nem tanto como os games porque no jogo (33) você está interagindo e “sentindo” a “ira” do mesmo e com isso (34) você está interagindo com armas mortíferas, espancamento manual e tudo o que o game trás.*

Diferente do que propôs Castilho (2010), em (33) e em (34), não se pode afirmar que os dois pronomes estejam referindo-se a alguém de modo genérico, pois o discurso indica que *você* representa alguém que esteja praticando jogos violentos virtuais, isto é, o autor do texto usa o pronome *você*, referindo-se a aquele ser que pratica jogos violentos, a aquele que interage com armas mortíferas e que sente “ira”. Portanto, nesse caso, há um processo de singularização, não de individualização, por isso o pronome *você* não pode ser identificado como um sujeito semântico que indique indefinição.

Vejamos agora um dos parágrafos que compõe a redação 17 de nosso corpus:

*Vamos supor (35) se você joga jogos de tiro (36) você certamente terá que matar seus oponentes, bom para isso (37) você precisa bolar uma estratégia para (38) você matar ou proteger e continuar vivo para os próximos que virem e também (39) você aprende a trabalhar*

*em equipe pois se toda a sua equipe for com (40) você na hora do confronto (41) vocês teriam muito mais chance de ter vitória.*

O conteúdo desse parágrafo do texto é construído por argumentos de hipóteses sobre a experiência de se jogar games do tipo violento, visto que o jogador é incentivado a criar estratégias de jogo, isto é, estimular seu raciocínio lógico, bem como aprende-se a trabalhar em equipe, já que a colaboração do grupo todo favorece as chances de vitória.

Ao considerarmos os pronomes *você(s)* nesses enunciados, pode-se observar que o autor do texto formula uma proposição e utiliza *você(s)* como sinônimo de termos como *o indivíduo* ou *a pessoa* que está lendo a produção textual em questão. O uso do recurso de persuasão do pronome *você* auxilia na criação de eventuais suposições de práticas desses jogos virtuais ao leitor do texto, que não necessariamente é um adepto de jogos de videogames, mas que é chamado a se tornar próximo da situação nos enunciados do discurso por meio dos pronomes *você(s)* utilizado.

Os casos dos excertos das redações 9 e 17 citados anteriormente expressam o modo e a intenção do uso do pronome *você(s)* em grande parte dos textos de opinião que constituem nosso corpus.

Analisemos, então, os seguintes enunciados de um dos parágrafos da redação 21 de nosso corpus:

*Várias crianças nos dias de hoje estão acostumados a imitar o que vêem em jogos no próximo e isso acaba machucando.*

*Nos dias de hoje (46) você vê muitos lugares falando sobre esse tipo de agressão, onde tanto os meninos como as meninas estão cometendo esse tipo de violência.*

No caso acima, o pronome *você* é considerado sujeito sintático da oração em que está inserido. Esse mesmo pronome pode ser considerado uma referência genérica nesse contexto, pois, diferentemente dos dois primeiros exemplos analisados anteriormente, o pronome *você* no enunciado acima não remete a um interlocutor específico.

É possível provar que o pronome em questão representa sujeito indeterminado quando o substituimos por indeterminações de sujeito equivalentes às que encontramos nas gramáticas tradicionais. Vejamos:

*Nos dias de hoje vê-se muitos lugares falando sobre esse tipo de agressão, onde tanto os meninos como as meninas estão cometendo esse tipo de violência.*

O pronome *você* do enunciado que compõe a redação de nosso corpus foi substituído pela forma verbal *ver* na terceira pessoa do singular, seguido de pronome *se*. Tal modificação não comprometeu o sentido do discurso nesse trecho, já que se pode observar que



não há comprometimento no sentido do original enunciado. Assim, podemos afirmar que os enunciados são equivalentes. Portanto, conforme visto em Castilho e segundo o que defendemos neste trabalho, o pronome *você* pode ser classificado como sujeito indeterminado por se tratar de uma referência genérica dentro do contexto fornecido.

#### **4.4 Análise do adjetivo muitos + verbo na terceira pessoa do plural**

Como vimos neste trabalho, grande parte das gramáticas tradicionais apresenta análises sobre a representação sintática do sujeito indeterminado. Uma das características desse tipo de sujeito são orações cujo verbo se encontra conjugado na terceira pessoa do plural, sem que haja a possibilidade de o leitor recuperar o sujeito do enunciado com base no contexto linguístico e/ou extralinguístico.

É importante lembrar que a maioria dos gramáticos oferece exemplos sobre o funcionamento sintático das orações sem inseri-las em contextos maiores. É compreensível que as gramáticas tradicionais não tragam exemplos por meio de textos, já que o intuito é tornar mais prático e didático o conteúdo e os exemplos gramaticais a serem descritos. Contudo, acreditamos que é necessário a análise do texto do ponto de vista sintático-semântico e, no caso, em questão, do ponto de vista pragmático, para que o aluno possa tentar depreender a intenção de significação do enunciadador ao produzir um texto oral ou texto escrito.

Houve épocas em que se tentava contextualizar os exemplos gramaticais, recorrendo-se a excertos de grandes obras literárias. Contudo, eles não correspondiam à variante de grande parte dos usuários de nossa língua e contribuía para que as gramáticas se tornassem obras pedantes.

Assim, prosseguiremos a análise, analisando um parágrafo da redação 15, buscando sempre observar a relação entre os enunciados que o compõem.

*Tem varias pessoas que sabem que não passa ser uma coisa virtual através de uma tela, os pais hoje em dia é difícil de cobrar alguma coisa de seu filho, como deveres de casa, tarefa, trabalho, irem dormir mais cedo, muitos acabam só vendo pela televisão e não olha a hora e ai olha no relógio está quase na hora de levantar, para trabalhar ou estudar.*

Defendemos que é necessário darmos importância ao discurso em que essa oração está inserida, pois ela não se encontra sozinha, já que pertence a um parágrafo maior.

Considerando a origem do trecho, acima exposto, na íntegra, é possível comprovarmos que o verbo *acabar* na terceira pessoa do plural não pode ser classificado como sujeito indeterminado, porque ele possui referências explícitas ao longo dele.

O sujeito do verbo *acabar* na terceira pessoa do plural é classificado como simples pois está relacionado ao léxico *muitos*, que o antecede, concordando com ele. Assim, *muitos* é um adjetivo plural substantivado posicionado à esquerda do verbo e que com esse concorda, características que comprovam, neste contexto, tratar-se do sujeito do enunciado.

Em uma outra análise, por meio da observação do contexto total do excerto, o verbo *acabar* na terceira pessoa do plural pode ser interpretado tanto ao se remeter ao termo *pais* quanto a *filhos*, visto que esses sintagmas se encontram na terceira pessoa do plural e, conforme o trecho, a interpretação pode ser realizada como ambos (pais e filhos) ficam em frente à televisão quase até na hora de se levantar para trabalhar ou estudar. Contudo, diferente da definição classificatória de sujeito indeterminado que se pode atribuir ao excerto parcial – *acabam só vendo pela televisão* –, concluímos que o verbo *acabar* na terceira pessoa do plural não pode ser considerado um índice de indeterminação do sujeito devido às referências contidas nele, pois o verbo *acabar* na terceira pessoa do plural tem como referente o termo *pais*, apenas. Por isso, defendemos que o estudo de exemplos sintáticos deve partir de análises de textos reais, não de orações isoladas, e produzidos pelo próprio educando, como é o caso das produções dissertativas das quais dispomos em nosso corpus, pois um verbo na oração pode possuir uma classificação diferente se considerado em seu contexto na íntegra.

Vejamos outro excerto, transcrito da redação 16 de nosso corpus.

*(3) Mas filmes e programas de televisão influenciam no comportamento agressivo dos jovens porque eles mostram agressividade e os jovens irão se inspirar nos filmes e irão tentar fazer as coisas dos filmes, embora muitos acham que os games influenciam no comportamento dos jovens, essa questão deveria ser analisada e fazer mais testes.*

No trecho *muitos acham que os games influenciam no comportamento dos jovens*, novamente nos deparamos com o adjetivo plural *muitos* seguido do verbo *achar* conjugado na terceira pessoa do plural. Sintaticamente, o léxico *muitos* é classificado como sujeito simples referente ao verbo *achar* na terceira pessoa do plural, pois ambos concordam entre si. Caso fosse retirado o adjetivo *muitos*, o trecho ficaria *acham que os games influenciam no comportamento dos jovens*, em que o verbo *achar*, conjugado na terceira pessoa do plural e sem uma referência, pode ser identificado como indicador de sujeito indeterminado, segundo as gramáticas tradicionais, o que reitera a informação vista na análise anterior desta seção.

Ao se considerar o contexto do parágrafo como um todo, é possível constatar que ele se inicia com a defesa da tese de que filmes e programas de televisão influenciam no comportamento agressivo dos jovens porque “eles” mostram agressividade. No caso, no texto

o pronome “eles” pode remeter anaforicamente tanto ao léxico jovens quanto ao léxico filmes, criando ambiguidade na compreensão.

Na sequência desse mesmo parágrafo, deparamo-nos com o trecho sobre o qual nos debruçamos, cujo assunto é o fato de existirem pessoas que acreditam na influência dos jogos no comportamento dos jovens. No trecho *embora muitos acham que os games influenciam no comportamento dos jovens*, não se pode afirmar que o verbo *achar* se remete anaforicamente a *jovens* ou a *pais*, como também não se pode remeter ao sujeito *filmes e programas de televisão*, ou até cataforicamente a qualquer outro elemento, pois inicia uma comparação que envolve a influência de filmes e de programas de televisão no comportamento agressivo dos jovens e a intervenção que os games podem exercer no comportamento desse mesmo público. Assim, podemos concluir que o verbo *achar*, nesse contexto, é um indicador sintático de sujeito indeterminado, visto que não há referências claras e específicas que o retomem em todo trecho em questão.

\*\*\*

Pode-se perceber que nessa análise de enunciados formados pelo adjetivo *muitos* seguidos de verbos na terceira pessoa do plural, há diferentes pontos a serem observados quando se trata de indefinição. *Muitos* determina sintaticamente o verbo seguinte, mesmo que seja um adjetivo substantivado que traz em seu sentido um número indeterminado e impreciso de seres humanos.

Quando os enunciados extraídos começam a ser analisados pelo viés do contexto, é possível observar que essas mesmas expressões ora de fato encontram-se determinadas, definidas, por referências anafóricas e catafóricas, ora são indefinidas por não possuírem uma referência específica no contexto. Assim, concluímos que o sujeito deveria ser classificado como determinado ou indeterminado por meio de seu contexto, não por orações extraídas.

#### 4.5 Pronomes indefinidos

Os pronomes indefinidos, conforme a natureza de sua própria classificação nas gramáticas tradicionais, carregam em seus termos características de indefinição, isto é, sentido vago e amplo. Assim, tais pronomes poderiam ser considerados sintaticamente como sujeitos indeterminado, caso respeitem as regras gramaticais da língua padrão de sujeito e verbo concordarem entre si e de não possuírem referentes no discurso. Segundo Mira Mateus et. al., os indefinidos não são vagos e se remetem a conjuntos vazios.

Vejamos o seguinte caso que se encontra no final da redação 14:

*As pessoas podem até ficar loucas por causa do videogames, mas (51) ninguém quer parar de se divertir com os games.*

No início desse enunciado, temos um enunciado com um verbo modalizador, no caso, o verbo *poder*. Pode-se interpretar que as pessoas podem ficar loucas por causa dos videogames, pois compreende-se que os videogames endoidecem as pessoas de modo geral.

Se o enunciado está modalizado pelo verbo *poder*, podemos dizer, de forma categórica, que há possibilidade de os videogames endoidecem as pessoas de modo geral.

Seguem alguns caminhos interpretativos:

- (1) As pessoas ficam loucas por causa de videogames, [...]
- (2) As pessoas podem ficar loucas por causa de videogames [...]
- (3) As pessoas podem até ficar loucas por causa de videogames, [...]
- (4) As pessoas podem, ou não, ficar loucas por causa de videogames. [...]
- (5) Apesar de as pessoas ficarem loucas por causa dos videogames, [...]

No enunciado (3), *poder + até + o enunciado*, cujo sujeito sintático é preenchido por *ninguém*, mostra o enunciadador assumindo a possibilidade de ficar louco, caso venha jogar vídeo game. O enunciado analisado não é um enunciado factual, mas virtual.

Contudo, na segunda oração desse parágrafo - *mas ninguém quer parar de se divertir com os games* -, temos a informação de que, apesar de as pessoas ficarem ensandecidas devido aos videogames, *ninguém* se predispõe a interromper essa diversão que os jogos podem proporcionar. O pronome indefinido *ninguém* tem o valor lexical de exclusão total sobre qualquer um que pertença a um conjunto de seres humanos que se disponha a parar de se divertir com os games.

Sintaticamente, *ninguém* pode ser classificado como sujeito simples na oração coordenada adversativa em que se encontra, afinal a oração é formada por um sujeito constituído por apenas um núcleo lexical. Do ponto de vista semântico, para que seja possível identificar o valor semântico de *ninguém*, apresentaremos uma cadeia parafrástica que dará visibilidade ao fato de que *ninguém* designa a *parte vazia*, sem cardinalidade do conjunto *pessoas*.

(51) *Ninguém quer parar de se divertir com os games.*

(51.a) *Não há quem queira parar de se divertir com os games.*

(51.b) *Não existe quem queira parar de se divertir com os games.*

Em relação à sintaxe gramatical, enquanto em (51) o termo *ninguém* é classificado como sujeito simples da oração, os dois últimos enunciados são constituídos de orações cujos

sujeitos são classificados sintaticamente como inexistentes, pois os verbos *haver* e *existir* não se referem a nenhum sintagma nominal. Além disso, o pronome relativo *quem*, que poderia ser considerado o termo que represente o sujeito sintático, também não possui um antecedente que se referir a uma pessoa. Portanto, os enunciados (51b) e (51c) apresentam de forma mais marcada que o enunciado 51(a) a parte vazia o universo referencial que corresponde a pessoas.

Essa falta de referência a uma pessoa na posição sujeito sintático já foi citada neste trabalho por gramáticos que consultamos no capítulo destinado às gramáticas tradicionais. Um, em especial, é Silveira Bueno (1951), que defende o sujeito sintático-semântico. Em suas definições de sujeito, o sujeito do primeiro enunciado é considerado determinado, porque pode ser identificado por ser expresso, no caso de (52), pela palavra ninguém. Porém os outros dois exemplos seriam classificados como sujeitos indeterminados, pois “não existem”. O gramático postula que, em caso de verbos impessoais como *haver* e *existir* nos enunciados (51.a) e (51.b), respectivamente, o sujeito se classifica como indeterminado ou inexistente. (SILVEIRA BUENO, 1951, p. 282)

Uma das possíveis explicações para nossos questionamentos para a não divisão entre as classificação de sujeito indeterminado e sujeito inexistente no levantamento de dados nas gramáticas pesquisadas é que as expressões em destaque em (51), (51.a) e em (51.b) no discurso são termos que possuem em seu sentido um tom universal, já que exprimem um todo não determinado quantitativa nem qualitativamente dentro em relação ao conjunto-base de seres humanos que queiram parar de se divertir com os games.

Observemos melhor o pronome *ninguém* no contexto em questão. Nele, é possível depreender o sentido de que nenhuma das pessoas suscetíveis a enlouquecer devido aos jogos de videogames se propõe a interromper, a deixar de praticar a ação de jogá-los porque tais jogos podem proporcionar diversão a elas. Isso significa que o pronome indefinido *ninguém*, nesse contexto, designa não ao conjunto-base *pessoas*, mas sim ao conjunto-base de pessoas que apesar de poderem ficar loucas por causa dos videogames não querem parar de se divertir com os games.

#### **4.6 Relação entre uma unidade e seu contexto – um estudo por paráfrases**

Vimos que um enunciado só pode ser interpretado se estiver relacionado a um contexto, pois é o discurso é a condição básica para a sua interpretação. Dessa forma, cada sequência determina o tipo de contexto cujas relações entre os elementos oferecem a possibilidade de se estabelecer vínculo entre discurso e referente.

Para provarmos que há novas formas emergentes de se indefinir o sujeito, propomos analisar os enunciados que seguem.

(16) *jogos violentos só estimula a violência quando a pessoa não sabe diferenciar o mundo real*

Consideremos, agora, os enunciados que seguem.

(16) *A pessoa não sabe diferenciar o mundo real.*

(16.a) *\*Alguém não sabe diferenciar o mundo real*<sup>45</sup>.

(16.b) *A gente não sabe diferenciar o mundo real.*

(16.c) *Não se sabe diferenciar o mundo real.*

Segundo vimos no capítulo dois, alguns gramáticos consideram o pronome *-se* como índice de indeterminação do sujeito quando essa partícula equivale ao sujeito *alguém*, *a gente*, ou outra expressão lexical sinônima. Ao substituímos a expressão *a pessoa* em (16) por *alguém* em (16.a), por *a gente* em (16.b) e por *-se* em (16.c), chegamos a novas formas de sujeitos indeterminados. Isso comprova que é possível indeterminar o sujeito por meio de outros sintagmas nominais ou por outros termos que vão além daqueles previstos nas gramáticas tradicionais.

Analisemos o enunciado transcrito da redação 16 de nosso corpus:

*Em minha opinião, jogos violentos só estimula a violência quando (16) a pessoa não sabe diferenciar o mundo real, para o virtual. Pois (17) muitas pessoas jogam para se acalmar. Mas quando usamos jogos para arrumar uma desculpa para (18) as pessoas eu diferem os jogos.*

Vamos nos restringir à oração (17):

(17) *Muitas pessoas jogam para se acalmar*

Ao criarmos paráfrases dessa oração, temos:

(17.a) *Muitos jogam para se acalmar.*

(17.b) *Jogam para se acalmar.*

(17.c) *Joga-se para se acalmar.*

---

<sup>45</sup> O enunciado (16.a), em que consta uma asserção negativa, é agramatical, pois não é formado de acordo com princípios e regras gramaticais.

Em (17), *muitas pessoas* é o sujeito sintático classificado simples, cujo predicado é *jogam para se acalmar*. Nota-se, entre os itens (17) e (17.a), que no segundo há sutis mudanças de sentido que não diferem muito do sentido do primeiro, muito menos a alteração faria diferença no trecho original. Quando subtraímos o termo *pessoas* de (17) e passamos o adjetivo *muitos* para o gênero masculino em (17.a), o léxico *muitos* se torna sujeito simples em (17). A variação de sentido foi mínima ao se comparar o trecho original (17) à paráfrase (17.a).

Em (17.b), não há um termo antecessor ao verbo *jogar*, o que faz essa paráfrase ser composta unicamente por predicado. Como vimos, segundo as gramáticas tradicionais, verbos na terceira pessoa do plural sem referências textuais validam o sujeito sintático classificado como indeterminado. Ao considerarmos unicamente a paráfrase (17.b), podemos perceber que a formação da oração está de acordo com as regras de formação classificar o sujeito como indeterminado. Porém, quando analisamos essa mesma oração inserida em seu contexto original, é possível observarmos que o verbo *jogar* na terceira pessoa do plural remete-se ao termo catafórico *pessoas*. Assim, tal oração, ao ser contextualizada, encontrar-se-ia classificada nas gramáticas tradicionais como exemplo de oração cujo sujeito é elíptico.

Já a paráfrase (17.c) é constituída pelo verbo *jogar*, que se encontra no singular e no tempo presente, acrescido do pronome *se*. Ao compararmos as orações (17.b) e (17.c), é possível perceber que ambas possuem características que se encaixam nos padrões determinados pelas gramáticas tradicionais como indicador de sujeito indeterminado e podem ser consideradas equivalentes, pois mantêm o mesmo sentido.

Ao compararmos o enunciado original às três paráfrases, constata-se que o mesmo sentido de entendimento permeia as orações, pois as quatro carregam em si índices de indeterminação do sujeito. Os enunciados (17.b) e (17.c) são tradicionalmente categorizados como indicadores de sujeito indeterminado, apesar de não trazerem em sua formação um componente nominal identificado como sujeito. Já em (17.a) e (17), existem léxicos nominais como o adjetivo *muitos* e a expressão *muitas pessoas* que podem ser consideradas novas maneiras explícitas de se indeterminar o sujeito, como pudemos observar no encadeamento das paráfrases. Apesar de (17.a) e (17) serem classificados como enunciados constituídos por sujeito sintático simples pelas gramáticas tradicionais, é possível considerar que tais expressões nominais sejam classificadas, conforme a demonstração das paráfrases, como novas formas lexicais de indeterminação do sujeito.

Pelas análises realizadas nesta seção, pode-se perceber que os exemplos sintáticos ilustrados de maneira engessada e artificial nas gramáticas tradicionais contribuem para entendermos os termos da nomenclatura dos termos que compõem nossa língua. Também somos capazes de notar que os estudos, quando efetivados somente por meio de uma percepção gramatical, sem aprofundamento no entendimento do enunciado, tornam-se superficiais em comparação ao emaranhado complexo de nossa língua.

Além disso, é fundamental ressaltarmos a importância da teoria de Mira Matheus et al. para a compreensão dos fenômenos empíricos da língua falada e escrita pelos nativos, particularmente, pelos estudantes, pois por meio dos estudos das autoras pudemos dar visibilidade ao modo de funcionamento dos textos/discursos.

É preciso que se compreenda que o discurso é um mapa que nos guia para percepções de sentido dos enunciados, enquanto as gramáticas tradicionais servem como uma bússola para indicar a direção que devemos tomar. Isso significa que as classificações gramaticais podem e devem se encontrar presentes nos ambientes de estudo que envolvem nossa língua e que seus exemplos aleatórios possuem certa serventia para uma primeira compreensão das nomenclaturas. Contudo, as gramáticas tradicionais são compostas de análises restritas: mesmo que uma análise gramatical funcione para a compreensão de uma frase, pode não funcionar em outras. Assim, em momentos posteriores, é necessária uma visão mais crítica sobre como as sistematizações gramaticais definem seus exemplos e que esse desafio seja a origem de um caminho que exija mais reflexão sobre os termos inseridos em contextos discursivos, a fim de que o indivíduo crie autonomia de análise linguística.

Acreditamos que uma das formas de se conseguir atingir uma boa análise linguística crítica é por meio de observações que considerem o texto como um todo, e que ele seja estudado de todas as maneiras possíveis, como estudos que envolvem gramática baseados em elementos linguísticos inseridos em discursos.

Esperamos que esse caminho a ser trilhado faça parte em ambientes de estudos escolares. Por isso, sugerimos atividades de ensino de língua portuguesa em que se estudem as gramáticas tradicionais e a aplicação de suas classificações em textos úteis para eles, como as produções escritas que redigem, para que o estudo se mostre mais proveitoso e significativo aos alunos, a fim de que obtenham resultado satisfatório de aprendizagem da língua.



## CONCLUSÃO

Uma das motivações para o desenvolvimento deste trabalho e que acabou tornando-se também um dos maiores desafios foi articular gramática à produção de textos. Nessa tarefa árdua, tentamos demonstrar as relações entre essas duas atividades, pois, ainda que se encontrem desarticuladas no processo de ensino-aprendizagem, elas compõem a disciplina Língua Portuguesa.

Em vários momentos do desenvolvimento desta tese, percebemos o quanto é difícil respondermos a questões que nós mesmos formulamos, como a que nos propusemos escrever nesta tese sobre marcas possíveis de sujeito indeterminado que não constam nas gramáticas tradicionais. Todavia, acreditamos que nosso objetivo de investigar em que medida conceitos e exemplos das gramáticas tradicionais poderiam dar respostas às marcas selecionadas por nós, presentes nas produções textuais dos alunos nos fez atingir um objetivo relevante, apesar de estarmos cientes de que ainda há questões pendentes, que não foram ou que não puderam ser concluídas ou até mesmo abordadas.

Uma primeira elucidação para tentarmos entender nossos questionamentos surgiu quando nos foi apresentada a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas referida como TOPE. Apesar de ela não ter orientado nossa análise, tal teoria revelou-nos a importância da articulação entre linguagem e línguas naturais que se realiza por meio de textos. Outra contribuição diz respeito às marcas propriamente ditas cujos valores podem variar a depender do contexto, desfazendo, assim, a oposição enunciado-enunciação. Partindo de leituras de autores que trabalham com a TOPE, pudemos entender melhor as operações linguísticas de determinação e de indeterminação, entendidas como recursos dos quais os alunos podem se valer. Por meio da leitura, análise e compreensão de alguns estudos teóricos, pudemos aprender que analisar cada unidade enunciativa em seu contexto linguístico faz dela uma marca linguística única.

Por meio de textos sobre a TOPE<sup>46</sup>, estudamos as produções textuais, atribuímos valores às marcas linguísticas e pudemos reconhecer e analisar certos recursos linguísticos usados pelos alunos que passamos a considerar formas de indeterminação do sujeito que não se encontram presentes na maioria das gramáticas tradicionais. A teoria nos ajudou a entender que

---

<sup>46</sup> Estamos nos referindo à TOPE na conclusão dessa pesquisa, pois consideramos que a gramática de Mira Mateus et al. (2004) apresenta pontos comuns em relação a esta a teoria.

há processos de determinação e de indeterminação implicados na definição e na indefinição do sujeito do qual se fala.

Tais processos de determinação e de indeterminação do sujeito presentes em marcas recorrentes em textos de opinião dos alunos e que estão presentes neste trabalho de pesquisa podem contribuir para o trabalho em sala de aula. Uma vez que o docente, engajado com o processo de ensino-aprendizagem e consciente de certas questões presentes nas gramáticas tradicionais e ainda não esclarecidas, necessita de esclarecimentos linguísticos para compreender certos processos de nossa língua materna.

Outra possível contribuição ao trabalho docente envolve as observações que fizemos a respeito dos documentos oficiais e das gramáticas de língua portuguesa não oferecem subsídios para se trabalhar com os gêneros.

Outra questão importante que nos chamou atenção foi o fato de que a proposta para a produção do texto de opinião sugeria uma atividade que não consta nos Cadernos do Professor e nos Cadernos do Aluno. Tal fato deixou claro que a proposta de escrita não está relacionada diretamente ao material linguístico do qual se faz uso para ministrar aulas.

Talvez, dentre todas essas observações, a mais importante seja o modo como os docentes ministram aulas quando se trata da perspectiva da gramática tradicional. O material linguístico que contém um recorte do Currículo do Estado não direciona o docente a consultar determinadas obras que possuem os conteúdos gramaticais a serem abordados, o que torna necessária a consulta de gramáticas tradicionais, ou minigramáticas, acesso à internet, ou outros recursos que se fazem presentes nas escolas, para que certos conceitos e exemplos gramaticais sobre a língua materna estejam mais presentes no aprendizado do aluno.

Por meio de nossa pesquisa, vimos que há informações diversas sobre o mesmo conceito nas gramáticas tradicionais. Esse fato nos faz pensar que torna difícil manter um padrão de ensino na disciplina Língua Portuguesa em relação à gramática, visto que o Estado de São Paulo é imenso e que, por isso, talvez fosse necessário que o Currículo trouxesse indicações de obras que direcionassem melhor os docentes em relação ao estudo de conceitos gramaticais.

Por fim, mas não menos importante, percebemos o quanto é imprescindível trabalhar conceitos linguísticos que estejam inseridos em textos, já que os estudos dos termos que os compõem estão unidos, formando um sentido único cada vez que são utilizados. Assim, é possível constatar que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é a maneira mais coerente e conveniente para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize, em definitivo. Por meio dos gêneros textuais, é possível um trabalho docente que engaje os alunos,

traz mais sentido aos estudos e, assim, faz com que os alunos tenham a oportunidade de também conquistarem autonomia de pensamento em relação aos elementos linguísticos presentes nos gêneros textuais estudados.

## REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª. ed., rev., ampl. Edição atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. MEC/SEF, 2000.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA, Willian Roberto. **Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso**. Vol. 1. 1ª ed. São Paulo, Saraiva, 2017.
- HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, J. Lachlan. **Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, J. Lachlan. Gramática Discursivo-Funcional. Trad. Marize Mattos Dall’Aglio- Hattner. In. Souza, E. R. (org) **Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-85.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ONOFRE, Marília Blundi. **Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico**. Versão Beta, UFSCar - São Carlos, v. 22, p. 57-67, 2003.
- ONOFRE, Marília Blundi. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”**. Araraquara. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Doutorado), 2003.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 29ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1994.
- SÃO PAULO. **Caderno do professor – Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio - 3º ano**– Volume 1. São Paulo: SEE, 2014.
- SÃO PAULO. **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa, 1º grau**. 3ª ed. São Paulo, SE/CENP, 1988, 56p.
- SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira**. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2012. 260 p.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, Ensino Médio.** São Paulo: SE, 2014.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SILVEIRA BUENO, Francisco da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.** 2. ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1951.

TEIXEIRA, Maria Luiza de Sousa. **A indeterminação pragmática e semântica do sujeito.** 2014, 124 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.

VALENTIM, Helena Topa; LEJEUNE Pierre. **Contexto como condição de interpretação do enunciado.** Cadernos WGT Co(n)texto. Dezembro 2009. p. 2 - 9.

VALENTIM, Helena Topa. **Cotexto e Contexto: formas linguísticas e possibilidades de interpretação do enunciado.** In: MARÇALO, Maria João *et al.* Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar cultura. Lisboa: Universidade de Évora, 2010. p. 279-296.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABREU, ANTÔNIO SUÁREZ. **Gramática Mínima para o Domínio da Língua Padrão**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 356p.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1994. 658p.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983. 510p.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 35.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1994.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa: curso de 1º. e 2º. graus**. 33.ed. São Paulo: Nacional, 1989.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BEZERRA, Francinalva Andrade. **Os diferentes conceitos de gramática nos estudos linguísticos**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 09, no. 17 – 2º. Semestre de 2013.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- CULIOLI, Antonie. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations**. Tome 1. Paris: Ophrys, 2000.
- CUNHA, Celso. **Gramática do Português Contemporâneo**. 10.ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Ltda, 1969.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* (Orgs.). **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FLORES, VALDIR DO NASCIMENTO *et al.* (Orgs.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** In: FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailete; MÜLLER, Ana Lúcia; POSSENTI, Sírio (Orgs.). **Mas o que é mesmo “gramática”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- FUCHS, Catherine. Diversité des représentations linguistiques: quell sen jeux pour la cognition? *In*: FUCHS, Catherine; ROBERT, Stéphane (Eds). **Diversité des langues et représentations cognitives**. Paris: Ophrys, 1997. p. 5-24.
- FUGGION, C. M. **A indeterminação do português: uma perspectiva diacrônico funcional**. 197f. 2008. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2008.
- KURY, Adriana da Gama. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, 1970.
- LYONS, John. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- NEVES, Maria Helena Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003a.
- NEVES, Maria Helena de. **Guia de Usos do Português: confrontando regras e usos**. São Paulo: Editora UNESP, 2003b. 829p.
- PERINI, Mário A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PERINI, Mário Alberto. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 366p. 768p.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- RASTEIRO, Cléia Janier Rodrigues. **Um estudo dos pronomes indefinidos sob a ótica das operações enunciativas**. 2014 177 f.
- REZENDE, Letícia Marcondes. **Causalidade, propriedade diferencial e construção dos domínios nocionais**. Alfa (ILCSE/UNESP), São Paulo - SP, v. 47-2, p. 21-39, 2003.
- REZENDE, Letícia Marcondes. **Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa**. Revista do GEL (Araraquara), v. 5, p. 95-108, 2008.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- ROCHA LIMA, Carlos Eduardo da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994. 553p.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Prefácio de Serafim da Silva Neto. 35.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

RUMEU, M. C. B. **Estratégias de indeterminação do argumento externo do verbo em jornais portugueses e brasileiros.** Veredas online. UFJF: Juiz de Fora, 2011, p. 49-65. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-42.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** (Org.) por Charles Bally, Albert Sechehaye, et al. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Teresinha de Jesus Baldez. **Processos enunciativos e gramática operatória: o espaço semântico-enunciativo dos marcadores ser e estar.** 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2014.

SILVEIRA BUENO, Francisco da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 1931. 496p.

SILVEIRA BUENO, Francisco da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.** 6. ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1963

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TURCI, Raquel de Lima. **O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo: consciência gramatical, criatividade e autonomia.** 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista: Araraquara, 2016.

VOGÜÉ, Sarah de. Culioli após Benveniste: enunciação, linguagem, integração. In: VOGÜÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação.** São Paulo: Contexto, 2011, p.57-85.

ZAVAGLIA, Adriana. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas.** São Paulo: Humanitas, 2010. 164 p.



## ANEXO I

### OCORRÊNCIAS LEXICAIS

#### I – SUBSTANTIVO PESSOA(S)

- 1)\**peessoas* são violentas porque quer. (Redação 1)
- 2)\*sou *uma pessoa* calma (Redação 1)
- 3)\*quem faz *a pessoa* é ela mesma e não games ou outras *peessoas*. (Redação 1)
- 4)\*quem faz a *pessoa* é ela mesma e não games ou *outras peessoas*. (Redação 1)
- 5)\*são entretenimento que nada tem aver com a atitude social da *pessoa*. (Redação 3)
- 6)\*Jogos violentos vai de *cada pessoa* (Redação 4)
- 7)\*Os jogos tem comportamento alterado mais também vai da cabeça *da pessoa* (Redação 4)
- 8)\*se os pais não ensinam *peessoas* que muitas das vezes são desconhecidas dos pais
- 9)\* (*peessoas*) acabam influenciando na educação dos filhos. (Redação 5)
- 10)\*na minha opinião é para *peessoas* com 13 anos de idade para cima (Redação 8)
- 11)\*eles robão e matam *as peessoas* para conter seus vícios (Redação 8)
- 12)\*Games violentos podem sim influenciar *as peessoas* (Redação 9)
- 13)\*os vídeo-games influenciam sim no comportamento de *algumas peessoas* (Redação 9)
- 14)\*os jovens e as crianças estão cada vez mais agressivos tanto pelos game ou por motivos inúteis de falta de paciência com *as peessoas* ao seu redor. (Redação 9)
- 15)\*Alguns filmes também podem servir como “exemplo” para *algumas peessoas* (Redação 9)
- 16)\*jogos violentos só estimula a violência quando *a pessoa* não sabe diferenciar o mundo real (Redação 10)
- 17)\*Pois *muitas peessoas* jogam para se acalmar (Redação 10)
- 18)\*Mas quando (*peessoas*) usam os jogos para arrumar uma desculpa para as *peessoas* eu diferem os jogos. (Redação 10)
- 19)\*Mas quando usam os jogos para arrumar uma desculpa para *as peessoas* eu diferem os jogos. (Redação 10)
- 20)\*nos game as *peessoas* entram no jogos (Redação 11)

- 21)\*gera sim um tipo de violência na vida de *uma pessoa* (Redação 12)
- 22)\*Então não influencia em nada jogos violentos do videogame, mas também depende *das pessoas*, do cara que está jogando (Redação 13)
- 23)\**As pessoas* podem até ficar loucas por causa do videogames (Redação 14)
- 24)\**Algumas pessoas* acabam pensando que na vida pessoal vai ser igual aos games (Redação 15)
- 25)\*Tem *varias pessoas* que sabem que não passa ser uma coisa virtual através de uma tela (Redação 15)
- 26)\*a violência e até o sexo são coisas comuns na vida *das pessoas* (Redação 18)
- 27)\*doença que faz com que *a pessoa* não tenha fome (Redação 19)
- 28)\*os vídeo games não influencia no caráter e nem no comportamento *de uma pessoa* (Redação 20)
- 29)\*Com os vídeos game *a pessoa* pode fica intetida em casa (Redação 20)
- 30)\*em muitos casos, o vídeo game pode até ajudar *a pessoa* (Redação 20)
- 31)\*Pra poder jogar muitas vezes *a pessoa* tem que ter uma estratégia para poder ganhar (Redação 20)
- 32)\*Outros estudos também mostra que *qualquer pessoa* pode se tornar agressiva por jogos frequentemente violentos (Redação 22)

## II - PRONOME VOCÊ(S)

- 33)\* porque no jogo  *você*  está interagindo e “sentindo” a “ira” do mesmo (Redação 9)
- 34)\*e com isso  *você*  está interagindo com armas mortíferas (Redação 9)
- 35)\*Vamos supor  *se você*  joga jogos de tiro (Redação 17)
- 36)\* *você*  sertamente terá que matar seus oponentes (Redação 17)
- 37)\* bom para isso  *você*  precisa bolar uma estratégia (Redação 17)
- 38)\* estratégia para  *você*  matar ou proteger e continuar vivo (Redação 17)
- 39)\* também  *você*  aprende a trabalhar em equipe (Redação 17)
- 40)\* pois se toda a sua equipe for com  *você*  na hora do confronto (Redação 17)
- 41)\* *vocês*  teriam muito mais chance de ter vitória. (Redação 17)
- 42)\* *Mas pense (você) melhor*  os jogos tem uma faixa etária que aparecem nos jogos (Redação 18)
- 43)\*então  *se você*  deixa seu filho jogar (Redação 18)

44)\* *olhe (você) a idade* de que é seguro jogar para depois você falar. (Redação 18)

45)\**olhe a idade* de que é seguro jogar para depois *você* falar. (Redação 18)

46)\*Nos dias de hoje *você* vê muitos lugares falando sobre esse tipo de agressão  
(Redação 21)

### III - ADJETIVO MUITOS + VERBO NA TERCEIRA PESSOA DO PLURAL

47)\**Muitos acham* que os games violentos não provocam nenhuma agressividade nos adolescentes (Redação 12)

48)\**muitos acabam* só vendo pela televisão e não olha a hora e ai olha no relógio  
(Redação 15)

49)\*muitos acabam só vendo pela televisão e *não olha a hora e ai olha no relógio*  
(Redação 15)

50)\**embora muitos acham* que os games influenciam no comportamento dos jovens  
(Redação 16)

### IV - PRONOMES INDEFINIDOS

51)\*mas *ninguém* quer parar de se divertir com os games. (Redação 14)

### V - EXPRESSÃO GENTE

52)\*Doença que leva *muita gente* a anorexia (Redação 19)

53)\*As vezes *a gente* tem que prestar um pouco de atenção (Redação 15)

### VI – ADJETIVO TODO + SUBSTANTIVO MUNDO

54)\*agora *todo mundo sabe* que se fosse na vida real ele ia tomar um tiro (Redação 13)

## ANEXO II

### REDAÇÕES DOS ALUNOS

#### Redação 1

“Games violentos e os jovens”

Os games violentos não influenciam os jovens em situação alguma, pessoas são violentas porque quer. Tenho 15 anos de idade, e a minha vida foi baseada em games tipo GTA, jogos de tiro e lutas, em momento algum, sou uma pessoa calma e isso nunca jamais vai mudarar em minha vida.

Os games são somente para se divertir, destrair a mente fazer algo diferente, educação vem de casa e não dos games, quem faz a pessoa é ela mesma e não games ou outras pessoas.

Bom então é isso games não influenciam no comportamento dos jovens.

## Redação 2

Os jogos de vídeo games, influenciam o comportamento dos jogadores, principalmente se for um jogo bruto, tipo jogos de lutas, jogos de tiros, jogos de facadas ou de brigas.

Porque conforme o jogador vai jogando ele passa a se empolgar e acaba ficando bem bruto, começa a querer por em prática o que ele está fazendo.

O game, pode provocar mais danos do que em um filme de lutas, filmes violentos. O jogador quando começa a jogar jogos violentos, ele passa a não ter mais fome; a não sair de casa; a ficar estranho com todos ao seu redor; quer brincar de lutinhas, as brincadeiras machucam, falam palavras agressivas.

Na minha opinião não deveria mais fabricar esses tipos de jogos, principalmente para uma criança menos de 12 à 14 anos porque a criança já cresce com uma revolta dentro de si, já cresce uma criança estúpida.

### Redação 3

Jogos não podem afetar nossa vida social

Um tema muito tratado hoje é o videogame pode gerar mentes mais violentas, ou apenas são entretenimento que nada tem a ver com a atitude social da pessoa, muitos dizem que sim, esses diversos jogos estimulavam a violência mais tem quem defende sua opinião de que isso não tem nada a ver com a atitude do jogador.

Em minha opinião jogos são apenas interatividade não podendo alterar o comportamento social, a não ser que esse usuário tenha algum tipo de distúrbio psicológico que possa não distinguir seu mundo virtual de nossa vida social.

Eu também jogo videogame, e na maioria das vezes tem muito ato de violência, mais isso não afeta em meu comportamento, ao contrário é como se fosse uma forma de expressão que não podemos praticar na vida real, e isso nos deixa consciente do que podemos ou não fazer. Em jogos temos que usar a consciência lógica e criatividade estimulando nossa percepção, podendo estimular nosso comportamento social, ou seja, podemos encontrar a vida como um mero jogo tendo que fazer o correto para que nós tenhamos um bônus no fim desse incrível jogo.

#### Redação 4

Jogos violentos vai de cada pessoa.

Sobre o assunto polêmico que os jogos de game influenciamos comportamento dos jovens para mim eu acho que é verdade. Tanto é que anos atrás vi na televisão um americano que foi preso ao roubar uma viatura policial e na entrevista ele disse que treinou aquilo em jogo no Grand Theft Auto (GTA) o jogo bem violento.

Acho que comportamento diferentes são em inúmeros jogos tanto quanto de violência quanto um jogo sem violência, se for conciliar até futebol pode trazer comportamento diferente desde você prenda e sair do controle irritado.

Os jogos tem comportamento alterado mais também vai da cabeça da pessoa se tem cabeça fraca claro que vai trazer, pois eu jogo game e não violento porém nunca me trouxeram comportamento diferente ou me fizeram mal.

## Redação 5

O descuido da família.

Os games tem uma pequena influencia na violência dos jovens mais a educação vem dos pais que devem encinar seus filhos como se comportar.

Os jovens de hoje em dia estão ligados mais em tecnologia do que educação e em ter um futuro promissor, com pais que deviam dar o apoio para os filhos nessa situação não estão fazendo isso.

Os próprios pais estão deixando de educar seus filhos, e se os pais não encinam pessoas que muitas das vezes são desconhecidas dos pais acabam influenciando na educação dos filhos.

E com os pais tão ausente deixando seus filhos de lado acabam perdendo seu espaço como pais para vídeo games violentos que satisfaz a consciência dos seres adultos na vida da criança.

Essa situação pode levar a tragédia como jovens imitando seus games favoritos na vida real acabando em massacre ou em vingança por bullying que sofreram na escola. Ai que os paisvão sentir falta dos filhos depois que algo de ruim aconteceu, depois que alguém da família ficou grevimente ferido ou perdeu a vida.

Games não influenciam são os pais que aproximam mais de seus filhos e educa-los.



## Redação 6

Os jogos não causam mal impressão

Os games mais violentos não influem nada ao comportamento dos jovens ou crianças, eles poderiam pensar que esses games são apenas de uma forma de uma criança se divertir, ou até mesmo ponha medo nelas.

Segundo a pesquisa dos pesquisadores mostra que os adolescentes são habitualmente agressivos particularmente vulneráveis aos efeitos da exposição contínua a games violentos. Até uma parte eles estão certo mais isso mostra que apenas é um jogo, mas o jogo só começa ser agressivo quando do outro lado o jogador começa a jogar.

Em Grand Theft Auto (GTA) são uns dos jogos mais populares entre os jovens. Esse jogo (GTA) pode fazer de tudo, roubar, agredir até matar, mas isso vem da cabeça deles, porque o jogo é de fazer missão e não essas besteiras que os jovens pensam hoje em dia.

Os games tem uma boa impressão mas para aqueles que sabem jogar, os engraçadinhos que gosta de fazer bonitinho.

## Redação 7

Os games violentos influenciam o comportamento dos jovens?

Jogos de videogame são e tem um modo de aprender alguns jogos educativo e outros agressivos porque pra minha opinião o correto é que os jovens agressivos está mais fora do controle alguns contém cena de mortes, sexualidade, e muitas outras coisas.

Muitos jovens, adultos joga principalmente crianças de 5 anos isso é errado porque me vez de ajudar só ta dificultando a vida das crianças porque com isso leva o filho(a) bater em mãe e pai, responder os mais velhos, estrupos, etc. com isso só tá fazendo o mundo cair porque estes tipos de jogos só mexe na mente dos jovens hoje em dia muitos ficam até 5:00 da manhã jogando e muitos pais não corrige e nem se preocupa mais agora se tem gold Live (online) ai que incentiva mais ainda a agressividade porque um exemplo no jogo o colega matando outro, isto é muito errado hoje em dia pra nois ver que nem muitos Liga pra isto o importante pra eles é o Lucro e não a sociedade.

## Redação 8

### A violência na juventude

Por conta desses jogos de violência com o GTA na minha mente não cabe a ter preocupações no comportamentos do jovens de hoje me dia não causam nenhum tipo de afeto ao adolescente pois é só um jogo o fato de conter armas e facas e mulheres se prostituindo não afeta a vida do adolescente pois só estamos com o controle na mão jogando e não com todos esses armamentos e jogo como esse na minha opinião é para pessoas com 13 anos de idade para cima porque têm mulheres e partes inadequadas para crianças menores de 13 anos por isso não tem nada ver esse jogo com a violência dos jovens no dia a dia não têm oque temer jogo é jogo e aos comportamentos que os adolescentes estão tendo hoje em dia é por causa do uso de drogas bebidas que eles robão e matam as pessoas para conter seus vícios e todos eles sabem que armas contendo vários tiros eles matam mesmo para ter a capacidade de não ter nenhum sacrifício de ter que trabalhar para ter a droga e bebidas em mãos.

## Redação 9

Games violentos podem sim influenciar as pessoas

Eu particularmente acredito que os vídeo-games influenciam sim no comportamento de algumas pessoas, ainda mais tratando-se de jovens.

Nos dias em que nos encontramos hoje, os jovens e as crianças estão cada vez mais agressivos tanto pelos game ou por motivos inúteis de falta de paciência com as pessoas ao seu redor. Alguns jogos como Mortal Kombat ou Doom podem provocar um aumento de pensamentos negativos, sentimentos ou até mesmo comportamentos violentos.

Alguns filmes também podem servir como “exemplo” para algumas pessoas mas nem tanto como os games porque no jogo você está interagindo e “sentindo” a “ira” do mesmo e com isso você está interagindo com armas mortíferas, espancamento manual e tudo o que o game trás.

Acho que alguns jogos deveriam diminuir a violência para que os que jogam não se influenciem muito com eles, talvez assim a taxa de mortalidade no mundo diminuísse.

**Redação 10**

A desculpa dos pesquisadores para com os jogos!

Em minha opinião, jogos violentos só estimula a violência quando a pessoa não sabe diferenciar o mundo real, para o virtual. Pois muitas pessoas jogam para se acalmar. Mas quando usam os jogos para arrumar uma desculpa para as pessoas eu diferem os jogos.

## Redação 11

Jogos violentos entre jovens e crianças

Em minha opinião, jogos violentos podem deixar jovens e crianças agressivas, pois muitos jogos podem ser um grande entretenimento, e ajudar a desenvolver melhor a criança e jovens. Jogos violentos como o GTA, Mortal Combate, ModernCombat e vários outros, alguns querem reproduzir desobedecendo, chingando, tendo pesadelo, mal comportamento, brigando, etc.

Muitos pais não deixam os filhos assistirem filmes violentos, creio eu que filmes não influem no desenvolvimento, pois não sabem o que vai acontecer, e nos games as pessoas entram no jogo, controlam os seus personagens fazendo o que quiser, matando roubando, pois na hora que chega da escola em vez de estudar vão jogar videogame, não querem sair, não se alimentam bem, deveriam os jogos não serem vendidos para jovens e os pais mais responsáveis.

**Redação 12**

Videogames violentos provocam maus comportamentos no dia a dia dos jovens

Muitos acham que os games violentos não provocam nenhuma agressividade nos adolescentes. Na minha opinião, discordo, pois gera sim um tipo de violência na vida de uma pessoa, ainda mais que esta seja uma criança. Porém há estudos que mostram que os jovens de hoje já costumam ser agressivos, concordo, mas se já são assim, se vivem neste “mundo” de diversão violenta, tendem ficar mais vulneráveis a isso.

Esses tipos de jogos ajuda os jogadores a quererem praticá-los, vemos muito essas ações, não só em pesquisas, mas sim em televisões, não nos mostra outra coisa a não ser violência. Pode não ser pelos jogos, mas penso que se a criança jogar esses games, vai ficar sim mais agressiva.

**Redação 13**

Videogame não causa violência no jovem

Jogos de videogame não causam influenciamento e comportamento nos jovens, porque se o jovem joga jogos violentos, é porque é uma diversão um passa-tempo pra ele, nos jogos tem muita coisa que é mentira, por exemplo, o jogador tá lá numa guerra numtiroteiro ai ele toma uns cinco tiros, é só ele ir pro canto esperar uns cinco segundos e ele volta como se nada tivesse acontecido agora todo mundo sabe que se fosse na vida real ele ia tomar um tiro e ele não ia aguentar a se levantar e dar outro.

Então não influencia em nada jogos violentos do videogame, mas também depende das pessoas, do cara que está jogando, pois se ele gosta de guerra, armas essas coisas, talvez o jogo pode até ajudá-lo, a ficar mais esperto a se esconder melhor.



**Redação 14**

Como os games podem ser ou não violentos

Os games podem até ter um pouco de influencia na agressividade de uma criança ou adulto, pois não são todos os games que não são violentos, mais pesquisadores disem que os videogames são as qualsas da violência de muitos por isso.

Algumas crianças interligam os games com a realidade e querem fazer a mesma coisa que eles fizeram no jogo.

Pois os jogos não são tão violentos se interpretados corretamente, para uso de distração ou até mesmo para se divertir com os amigos, mas também acho que é um jeito da mídia falar sobre os videogames e que pode acontecer com quem utiliza o aparelho.

As pessoas podem até ficar loucas por causa do videogames, mas ninguém quer parar de se divertir com os games.

## Redação 15

### Comportamento dos jovens com games

Algumas pessoas acabam pensando que na vida pessoal vai ser igual aos games pois às vezes é que o pai não conversa muito com os filhos igual antigamente hoje em dia muitos acabam deixando os filhos fazer o que querem tipo deixando o dia todo na frente da tv, celular, computador, videogame, etc.

Tem varias pessoas que sabem que não passa ser uma coisa virtual através de uma tela, os pais hoje em dia é difícil de cobrar alguma coisa de seu filho, como deveres de casa, tarefa, trabalho, irem dormir mais cedo, muitos acabam só vendo pela televisão e não olha a hora e ai olha no relógio está quase na hora de levantar, para trabalhar ou estudar. As vezes a gente tem que prestar um pouco de atenção para ver o que estamos fazendo.

**Redação 16**

Os games violentos influenciam o comportamento agressivo nos jovens?

Jogos de violência não estimulam o comportamento agressivo nos jovens, mesmo que haja a interação com a personagem isso não desperta um comportamento agressivo. Os games de violência serve como um passa tempo para “aliviar” a raiva para alguns jovens, algumas vezes vários jogos podem ser usados para testar o estado mental dos jovens, alguns jovens são perturbados por causa dos problemas com seus familiares e etc.

Mas filmes e programas de televisão influenciam no comportamento agressivo dos jovens porque eles mostram agressividade e os jovens irão se inspirar nos filmes e irão tentar fazer as coisas dos filmes, embora muitos acham que os games influenciam no comportamento dos jovens, essa questão deveria ser analisada e fazer mais testes.

**Redação 17**

Em cima do muro

Bom pra começar eu axo e não axo pois os jogos de hoje em dia pode oferecer vantagens.

Vamos supor se você joga jogos de tiro você certamente terá que matar seus oponentes, bom para isso você precisa bolar uma estratégia para você matar ou proteger e continuar vivo para os próximos que virem e também você aprende a trabalhar em equipe pois se toda a sua equipe for com você na hora do confronto vocês teriam muito mais chance de ter vitória.

Agora vamos fala sobre o que influencia na mente das crianças ou adolescentes.

Eles podem brincar com seus colegas no seu dia a dia as vezes nem pensam que isso pode acontecer, brincando de arminhas, espadinha, tudo isso algum dia a criança vai ficar fissurada nesses objetos causando desesperos nos pais esse foi realmente minha opinião eu não sei ao certo o que poderia acontecer, mas de uma cousa eu sei algum dia a criança vai crescer e vai deixar isso pra lá.

**Redação 18**

Os games violentos afetam as crianças

Será que muitos casos de violência são beneficiados pelos vídeo games muitos pais e pesquisadores acham que sim. Mas pense melhor os jogos tem uma faixa etária que aparecem nos jogos então se você deixa seu filho jogar, isso é um problema só seu, pois foi dado um aviso de quantos anos pode jogar o jogo, por isso concluo que se for deixar seu filho comprar um jogo olhe a idade de que é seguro jogar para depois você falar.

E também quando uma criança passa muito tempo sozinha jogando um jogo de 18 anos tendo só apenas 13 anos acredito que isto seja irresponsabilidade sua por conta da criança aprender um palavriado sujo e achar que tudo é um jogo então ele pensa que o roubo e a violência e até o sexo são coisas comuns na vida das pessoas e por isso acontece muitas mortes de crianças que acham que podem passar correndo na frente de um carro em alta velocidade e também por conta de se sentirem sozinhos comessam a usar drogas.

**Redação 19**

Jovens e videogames

Por causa desses jogos muitos adolescentes estão deixando de viver tudo para eles ficam mais difícil como por exemplo: ir até o banho.

Parece até uma atividade fácil pra nois mais para eles é muito difícil pois eles não querem perder o jogo.

O mundo hoje só vive de tecnologia que pelo um lado é bom por outro se torna uma doença.

Doença que leva muita gente a anorexia, doença que faz com que a pessoa não tenha fome, leva também a problemas urinários. Infecção e entre outros.

A tecnologia ela pode nos ajudar para falarmos com um parente que está longe ou perto, como também comprar viagens.

Porem os videogames que se tornou algo violento e ruim para o cérebro.

**Redação 20**

Video game faz bem

Eu sou a favor pois na minha opinião os vídeo games não influencia no caráter e nem no comportamento de uma pessoa. O vídeo game em certos caso pode até ajudar os jovens muitos sem ter o que fazer em casa, vai para a rua atrás de distrair a cabeça. E muitas vezes acaba se metendo com ma influencia, que acaba no mundo das drogas e até a roubar e matar.

Com os vídeos game a pessoa pode fica intertida em casa, em muitos casos, o vídeo game pode até ajudar a pessoa. Pra poder jogar muitas vezes a pessoa tem que ter uma estratégia para poder ganhar, e isso pra mim pode estimula o jovem ou se não o adulto a pensar mais.

**Redação 21**

A violência através do videogame

Na minha infância, meus irmãos, sobrinhos e primos eram acostumados a jogar muito videogame. Principalmente jogos de luta ou de algum tipo de agressão como: GTA, Mortal Combat, etc.

Várias crianças nos dias de hoje estão acostumados a imitar o que vêem em jogos no próximo e isso acaba machucando.

Nos dias de hoje você vê muitos lugares falando sobre esse tipo de agressão, onde tanto os meninos como as meninas estão cometendo esse tipo de violência.

Jogos violentos podem provocar mais danos do que os filmes violentos nas TVs ou cinemas, pois videogames são interativos, provocam muito a atenção do leitor (percebemos pelos games de futebol), com o personagem agressivo do jogo.



**Redação 22**

Games violentos provocam violência nos jovens

Jogos de videogames influenciam sim na violência dos jovens, despertam um sentimento, um pensamento e até mesmo um comportamento diferente do que eles são.

Um estudo mostra que jovens habitualmente agressivos podem ser vulneráveis ao efeito da exposição de contínuos jogos violentos.

Outros estudos também mostra que qualquer pessoa pode se tornar agressiva por jogos frequentemente violentos.

Outros descobriram que estudantes que jogaram videogames nas Escolas Básicas tiveram um comportamento muito mais agressivo,

Eles alertam também que os videogames provocam mais danos de filmes violentos na tv ou cinema.