


UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS


CAMILA SILVA LIMA



**ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DO
SUJEITO INDETERMINADO**

CAMPINA GRANDE
2012

CAMILA SILVA LIMA



**ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DO
SUJEITO INDETERMINADO**

Trabalho monográfico apresentado à Banca Examinadora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como exigência da disciplina Redação Científica para obtenção do grau de graduada em Letras, sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Augusta G. de M. Reinaldo.

CAMPINA GRANDE

2012

CAMILA SILVA LIMA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DO
SUJEITO INDETERMINADO**

Monografia julgada para a obtenção do título de Graduada em Letras da
Universidade Federal de Campina Grande.

Campina Grande, 08 de novembro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Augusta G. de M. Reinaldo

Orientadora

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra

Examinadora

AGRADECIMENTOS

Ao longo da graduação muitas pessoas passaram pela minha vida, deixando marcas e lições que carregarei para sempre. Neste momento, gostaria de agradecer a elas, pois contribuíram de alguma forma, para a conclusão desta árdua etapa da minha formação profissional.

Além de agradecer a Deus, pela força espiritual concedida para a realização desse trabalho, agradeço a minha mãe, Ana, e a Helder, que com muito carinho e apoio estiveram sempre ao meu lado, nunca deixando de acreditar em mim.

À professora e orientadora Maria Augusta G. de M. Reinado, pela paciência e incentivo, e por me inspirar na busca de amadurecimento de meus conhecimentos acadêmicos que me levaram à conclusão desta monografia.



RESUMO

Esta monografia é resultado de uma pesquisa de caráter descritivo e interpretativo que teve como objetivo geral contribuir para a formação inicial do professor de língua portuguesa, no eixo reflexão sobre a língua; e como objetivos específicos: a) descrever as influências teóricas subjacentes à prática de reflexão sobre a língua em livros didáticos do Ensino Fundamental publicados na segunda metade da primeira década de 2000; b) descrever os tipos de reflexão contemplados nas atividades para o ensino desse eixo nesses mesmos livros. O referencial teórico baseia-se, sobretudo, na perspectiva da *análise linguística* como eixo de ensino, proposta por Geraldi (1984;1991) e ampliada pelas contribuições de Perfeito (2005) e Mendonça (2006); Como principais resultados, verificou-se que com o desenvolvimento da linguística, tanto na esfera da descrição, quanto na proposição de ensino de língua materna, ao lado do programa de avaliação dos livros didáticos (PNLD), as obras publicadas na segunda metade da primeira década do século XXI apresentam forte tendência para a descrição da tradição gramatical, ampliada, de uma ou de outra forma, com a reflexão que sinaliza incorporação dos estudos linguísticos recentes.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
1.1. Concepção interacionista de linguagem: influências das teorias linguísticas sobre o eixo da reflexão sobre a língua	09
1.2. A prática de <i>análise linguística</i> como eixo de ensino	13
1.2.1. As contribuições da Academia	13
1.2.2. As prescrições oficiais para o ensino	17
1.2.2.1. PCN (1998)	17
1.2.2.2. PNLD	19
1.3. O fenômeno do <i>Sujeito Indeterminado</i>	21
II – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
III – ANÁLISE DE DADOS	27
3.1. Denominação da seção de estudo de língua associada ao tratamento teórico do tópico	28
3.1.1. Seções com denominação inspirada na gramática tradicional	29
3.1.2. Seções com denominação inspirada nos estudos linguísticos	32
3.2. Formas metodológicas de reflexão utilizadas	37
3.2.1. Nas coleções em que a denominação da seção remete à tradição gramatical	37
3.2.2. Nas coleções em que a denominação da seção remete aos estudos linguísticos	43
IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
V – REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

A prática de *análise linguística* como opção metodológica de ensino foi proposta na Academia a partir do fracasso do ensino de Língua Portuguesa, evidenciado no Brasil na década de 80 (século XX). Essa expressão surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, uma vez que a validade do ensino de Português estava sendo contestada pelo interesse em ensinar a língua somente pelo viés da gramática tradicional, dissociada da leitura e da escrita.

Os primeiros estudos sobre esse eixo de ensino propunham que a análise sobre a língua deveria incidir sobre problemas de diversas ordens (estrutural, sintática, morfológica, fonológica e estilística), apresentados nos textos dos alunos, sendo posteriormente ampliados. Essa análise deveria ocorrer a partir de atividades interativas realizadas em sala de aula, influenciada pelas teorias linguísticas que permitissem ao sujeito retomar as suas intuições sobre a linguagem e produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem utilizada (GERALDI, 1984; 1991).

Essa proposta teve acentuada repercussão na academia, de modo que foi incorporada pela instância oficial de orientação para o ensino de Língua Portuguesa, transformando-se em um dos eixos de ensino (ao lado da leitura e da escrita) de Língua Portuguesa na educação básica (cf. PCN, 1998). Esse eixo, também denominado *reflexão sobre língua e linguagem*, passou a ser regulado nos livros didáticos de português, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesse contexto, esta monografia tem como objetivo geral contribuir para a formação inicial do professor de língua portuguesa, no eixo reflexão sobre a língua; e como objetivos específicos: a) descrever as influências teóricas subjacentes à prática de reflexão sobre a língua (o sujeito indeterminado) em livros didáticos do Ensino Fundamental publicados na segunda metade da primeira década de 2000; b) descrever os tipos de reflexão contemplados nas atividades para o ensino desse eixo nesses mesmos livros.

O interesse pela investigação da prática de análise linguística em livros didáticos do ensino fundamental se justifica por pelo menos três razões. A

primeira diz respeito à necessidade de se investigar a atualização dos livros didáticos em relação aos estudos linguísticos recentes. A segunda, pela necessidade de observar se as atividades propostas nos livros analisados condizem com o que está dito nas orientações oficiais para esse eixo de ensino. A terceira razão refere-se à relevância desse tema para a formação do professor de Língua Portuguesa, enquanto sujeito que deve realizar a escolha qualificada/consciente do seu objeto de trabalho.

A presente monografia está organizada em cinco itens. No primeiro é apresentada a revisão teórica sobre os conceitos que fundamentam essa pesquisa: o conceito de *análise linguística* como opção didática proposta na academia e incorporada pelas instâncias oficiais de ensino (PCN), esclarecendo as influências recebidas dos estudos linguísticos, em particular, dos estudos sobre o fenômeno do *Sujeito Indeterminado*. No segundo item são descritos os aspectos metodológicos observados para a realização da pesquisa. No terceiro é apresentada a análise das propostas para o ensino do *Sujeito Indeterminado* em Livros Didáticos da segunda metade da primeira década dos anos 2000, orientada por duas macrocategorias: a) influências teóricas subjacentes às propostas para o ensino do fenômeno linguístico em referência; e b) formas metodológicas de reflexão utilizadas (epilinguagem e metalinguagem) para o ensino desse mesmo fenômeno. Seguem-se as considerações finais com o levantamento dos pontos relevantes da análise dos dados e, por fim, as referências que orientaram o presente estudo.



SUPRA OMNES LUX LUCIS

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa em questão, tendo como objetivo geral contribuir com a formação inicial do professor de língua portuguesa, está fundamentada em três eixos diretamente relacionados ao ensino. São eles: a concepção interacionista de linguagem e as influências das teorias linguísticas sobre o ensino de Português; a prática de *análise linguística* como opção didática, proposta pela Academia e incorporada pelas instâncias de orientação para o ensino de Língua Portuguesa; e o conceito de *Sujeito Indeterminado* nas perspectivas tradicional e da linguística funcional.

1.1. CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM: INFLUÊNCIAS DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS SOBRE O EIXO DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA.

A partir da década de 80 (século XX), o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa passou a ser objeto de discussão pelos educadores e linguistas aplicados. Sem dúvida, uma grande contribuição das pesquisas recentes nessas duas áreas para o ensino de Língua Portuguesa foi a forma de conceber a linguagem, sendo essa uma discussão de fundamental importância nos cursos de formação de professores de língua materna, por envolver a relação com atividades concretas de sala de aula.

Os estudos aplicados apontam fundamentalmente três concepções de linguagem: a primeira é a de linguagem como a **expressão do pensamento**, que, iluminada pelos estudos tradicionais, preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Para essa concepção, os indivíduos não se expressam bem porque não pensam; a segunda concepção é a linguagem como **instrumento de comunicação**, que vê a língua como um código imutável capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização. Nesta forma de conceber a linguagem, os interlocutores e a situação de uso não são consideradas como determinantes das unidades e

regras constitutivas da língua, sendo considerada, segundo Travaglia (1996, p.22), uma visão monológica e imanente da língua; a terceira concepção vê a linguagem como **forma de interação**. Em virtude dos interesses teóricos e metodológicos da presente pesquisa, tomaremos esta última concepção como base para o nosso estudo.

A linguagem como forma de interação se contrapõe às duas concepções anteriormente citadas, uma vez que situa a linguagem como forma de interação humana e conseqüentemente como lugar de constituição de relações sociais, onde o falante atua como sujeito que ocupa um lugar social e fala. Mais do que traduzir e exteriorizar um pensamento e transmitir informações, ao usar a língua, o indivíduo concebe a linguagem como uma atividade constitutiva, cuja forma de realização se dá pela interação verbal. Dessa forma, o indivíduo enquanto sujeito, é capaz de realizar ações, agir e atuar sobre o interlocutor - ouvinte/leitor. (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 1996; PERFEITO, 2005). Em outras palavras, de acordo com esse modo de pensar a linguagem, o conteúdo (substância) da linguagem não é constituído por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada no quadro da enunciação.

Essa concepção resulta das contribuições de várias áreas de estudos da língua, que enfatizaram a análise da linguagem em situação de uso, sob o rótulo genérico de *linguística da enunciação*, no qual podem ser incluídas correntes e teorias, como a Teoria da Enunciação, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica, sobre as quais apresentamos breves considerações.

A linguística da enunciação, proposta por Benveniste (1989), explora o sistema da língua em funcionamento, ao estudar a apropriação pelo falante de um *aparelho formal de enunciação* em que são analisados os mecanismos pelos quais o falante efetua a conversão da língua como sistema para a real situação de uso. Ao propor esse *aparelho formal de enunciação*, esse teórico considera que a língua tem em sua estrutura um aparelho constituído de formas linguísticas que possibilita ao sujeito enunciar nessa língua. Ou seja, esse aparelho é disponibilizado pela estrutura da língua para a atualização pelo

sujeito ao fazer uso do sistema. A linguística da enunciação de inspiração benvenistiana vem sendo explorada no contexto brasileiro em estudos desenvolvidos por Flores e seus colaboradores (FLORES e TEIXEIRA, 2005).

Da Pragmática podemos retomar a concepção de linguagem como forma de ação. Ao refletir sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem, defende-se a premissa de que 'dizer é fazer'. Assim, ao proferir algo, o indivíduo está simultaneamente realizando uma ação. Tomemos os verbos performativos como exemplo já que levam o locutor a exercer e receber a ação, como é o caso do verbo *prometer*.

A Semântica Argumentativa contribui para a concepção de linguagem em pauta por perceber a linguagem como essencialmente argumentativa. Para esse autor, a argumentação está na língua e nela consiste a enunciação, que é definida como o surgimento do enunciado, visto, por sua vez, como produto das relações de subjetividade do locutor. Na interação com seu interlocutor, o locutor coloca sua posição sobre a realidade tema de sua enunciação, produzindo argumentação. Assim, dotando os enunciados de força argumentativa, buscam-se os mecanismos inscritos na própria língua, tais como *os modalizadores; os operadores argumentativos e os pressupostos*.

A Análise da Conversação, segundo Marcuschi ([1986] 2003, p.6), tende hoje a observar aspectos de ação e de interação social, com a especificidade dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais. Para esse autor, esta perspectiva ultrapassa a análise de estruturas, atingindo os processos cooperativos presentes na atividade conversacional: o problema passa da *organização para a interpretação*.

Da Sociolinguística resgatamos a percepção eminentemente social dos fatos linguísticos e da variabilidade a que todos os fatos se submetem. Essa corrente de estudos, influenciada, sobretudo pelas contribuições de Labov ([1972] 2008) e seus seguidores, serviu para refletir sobre o preconceito contra a fala trazida pelo novo perfil do alunado, que, a partir da década de 70, adentrou a escola. Passou-se a entender a variação como constitutiva da linguagem, uma vez que ocorre desde o nível fonético-fonológico, passando pelo morfo-sintático, até os níveis léxico-semântico e pragmático.

Outra corrente relevante para a mudança no modo de conceber a linguagem foi a Análise do Discurso, que estuda a linguagem, relacionando-a à

ideologia e ao inconsciente. Nesse sentido, o discurso é visto como produtor de efeitos de sentidos entre interlocutores, em determinada situação comunicativa, e o texto é tomado como manifestação concreta do discurso, recebido/produzido, oralmente ou por escrito, por interlocutores em condições específicas de produção. No entanto, esse texto não se apresenta apenas como um conjunto de enunciados unificados por posições ideológicas não-conflitantes, mas se constitui de discursos divergentes cujas fronteiras se intersectam, como aponta Mussalim (2001, p.124).

Conforme a Enunciação dialógica de Bakhtin (1988), é na interação verbal, estabelecida pela língua como sujeito falante e com os textos anteriores e posteriores, que a palavra (signo social e ideológico) se torna real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto. Esse teórico considera o homem um ser histórico e social, carregado de valores, e a língua como um reflexo das relações estáveis entre os falantes.

Como pode ser depreendido da exposição apresentada, todas as áreas de estudo citadas acima contribuíram, de uma forma ou outra, com a concepção de linguagem como forma de interação, uma vez que todas enfatizam a análise da linguagem em situação de uso.

As principais implicações da concepção de linguagem como forma de interação se fazem presentes no eixo de reflexão sobre a língua e a linguagem ao serem incorporadas como orientações para o ensino de Língua Portuguesa, com a publicação dos documentos parametrizadores (PCN, 1998), em que se apresenta a definição de linguagem, considerando as funções que ela desempenha:

pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (PCN, 1998, p.20)

Ou seja, através da interação, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. Portanto, no ensino de língua centrado nesta perspectiva, é mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, do que estabelecer

classificações e denominar os tipos de sentenças, práticas de ensino próprias da concepção de língua como expressão do pensamento.

1.2. A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO EIXO DE ENSINO

1.2.1. As contribuições da Academia

Estudos realizados acerca da expressão *análise linguística* (doravante AL) (Bezerra e Reinaldo, 2011, Reinaldo, 2011) apontam seu conceito para duas práticas de estudo linguístico: uma mais voltada para a descrição de fatos linguísticos e outra, também interessada pela descrição, mas com fins didáticos. Em relação à segunda prática, a *análise linguística* também tem a função de caracterizar o gênero, mas, acima de tudo, de constituir-se ferramenta para o ensino de língua.

Até o final da década de 90 a expressão *análise linguística* era empregada concomitantemente com a expressão *descrição linguística*, cujo destaque estava voltado para essa última. Nesse momento, os linguistas voltavam-se para o estudo do texto, descrevendo sua concepção, sua constituição micro e macroestrutural, sua relação com o usuário e sua classificação e tipologia. Somente a partir das primeiras décadas dos anos 2000, passamos a encontrar uma maior recorrência da expressão *análise linguística* direcionada ao estudo do componente linguístico com a intenção de identificar-se marcas (linguísticas) típicas de gêneros textuais.

No que diz respeito à *análise linguística* enquanto uma alternativa metodológica para o estudo das unidades linguísticas, esta foi registrada pela primeira vez na literatura acadêmica, em 1984, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua. Cunhada por João Wanderley Geraldi no seu livro *O texto na sala de aula*, essa expressão visava contestar o ensino tradicional de gramática, introduzindo uma metodologia de reflexão, a partir do texto do próprio aluno. Nos estudos iniciais sobre esse eixo de ensino, a proposta era a de que o professor deveria apropriar-se de uma produção inicial de seu aluno, e para

cada aula de *análise linguística*, selecionar os problemas de maior relevância para então estudar a língua. Dessa forma, o trabalho seria feito retomando sempre o texto produzido, para que fosse reescrito de acordo com o tema da aula da análise. Portanto, o princípio fundamental da prática de análise linguística consistia em “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, [1984] 2006, p.74).

A expressão proposta por Geraldi inspira-se na contribuição de Franchi (1988), que aponta três atividades de reflexão que podem ser desenvolvidas com a língua: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

As atividades **linguísticas** são consideradas por esse autor como o exercício pleno, circunstanciado e com intenções significativas da própria linguagem. Pode-se afirmar que elas são normalmente calcadas na gramática interiorizada do falante, sem que dele seja exigida nenhum tipo de reflexão. Esse tipo de atividade é praticado nos processos interacionais, referindo-se ao uso da língua nos processos interlocutivos, ou seja, ao assunto em pauta.

As atividades **epilinguísticas** são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. Nessas atividades são evidenciadas a exercitação reflexiva sobre o funcionamento da língua, as constantes operações que o indivíduo faz sobre a língua e a linguagem, relacionando seus usos e conhecimentos intuitivos aos usos e conhecimentos já explícitos, porém sem sistematizá-los. Aqui se opera sobre a própria linguagem, comparando as expressões, transformando-as, experimentando nos modos de construção canônicos ou não.

Já as atividades **metalinguísticas** são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Isto é, referem-se à sistematização e à descrição da língua por meio de um conjunto de elementos linguísticos próprios para se falar sobre a língua, fazendo uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos.

Retomando o que foi dito na abertura desta discussão, em seus primeiros estudos sobre o eixo da análise linguística, Geraldi ([1984] 2006, p.75

a 79) propôs que a análise sobre a língua deveria incidir sobre problemas de diversas ordens (estrutural; sintática, morfológica, fonológica e estilística) apresentados nos textos dos alunos. No entanto, esse modo de conceber a prática de análise linguística muito se assemelhava aos estudos metalinguísticos pautados na gramática tradicional, sendo assim, insuficiente para permitir que os alunos tivessem um olhar reflexivo sobre suas produções, e acima de tudo, sobre seus 'erros'.

Em virtude dessa incompletude, Geraldi [(1991)] 1997] ampliou o conceito de *análise linguística*, em seu livro *Portos de passagem*, sugerindo que a prática da reflexão deveria ocorrer a partir de atividades interativas realizadas em sala e aula, e que, diferentemente do que se propunha inicialmente, não se pensava mais numa análise que visasse somente à correção dos textos pautados na convenção da gramática tradicional, mas sim, numa análise influenciada pelas teorias linguísticas que permitissem ao sujeito retomar as suas intuições sobre a linguagem e produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que é utilizada.

Seguindo essa nova forma de conceber AL, foi proposta uma reflexão centrada na construção de texto por meio de operações discursivas, que são, na verdade, atividades de formulação textual, como: a argumentação, a determinação, a condensação, a explicitação entre outras. Neste caso, o professor deveria levar os alunos a reconhecer essas operações em textos bem construídos, bem como utilizá-las, de forma adequada, na escrita de seus textos.

Na primeira década do século XXI, firma-se o movimento de revisão crítica do modelo de ensino centrado quase exclusivamente na metalinguagem. Outros linguistas aplicados passaram a defender a prática da reflexão epilinguística como ponto de partida para reflexões mais aprofundadas sobre a língua e como uma ferramenta complementar às práticas de leitura, de produção e de reescrita de textos, integrando-as. Uma posição comum nos estudos dessa década é a de que tanto as atividades metalinguísticas como as atividades epilinguísticas são necessárias à prática de análise linguística, e para que as primeiras tenham significado na reflexão, é necessário que sejam antecedidas pelas segundas, invertendo-se assim o encaminhamento

metodológico da tradição de ensino. (NÓBREGA, 2000; PERFEITO, 2005; MENDONÇA, 2006; ANGELO & LOREGIAN-PENKAL, 2010).

Perfeito (2005), inspirada nos estudos de Geraldí, afirma que a AL. pode ser levada a efeito em dois momentos: na mobilização dos recursos linguísticos-expressivos, propiciando a co-produção de sentidos no processo de leitura; e no momento da reescrita textual. Ainda segundo a autora,

a análise linguística se dá no sentido de se observar em um texto – de determinado(s) gênero(s) – o arranjo textual e as marcas lingüístico-enunciativas, veiculadas às condições de produção (interlocução, suporte, possíveis finalidades, época de publicação e circulação...) no processo de construção dos sentidos. (p. 61)

Observa-se que a autora enfatiza a reflexão epilinguística como central na prática de análise linguística, o que favorece a integração entre os eixos do ensino de Língua Portuguesa.

Portanto, nesse redimensionamento das práticas escolares de ensino de Língua Portuguesa, inverte-se o caminho tradicional – teoria – exemplo – exercício, de modo a favorecer uma visão funcional da língua, promovendo o desenvolvimento da prática de *análise linguística*, cujo objetivo, desde o início, é refletir sobre os fenômenos gramaticais (na perspectiva tradicional) em um paradigma diferente, que inclui também as estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem.

De acordo com Wachowicz (2010), a expressão *análise linguística* varia de acordo com a teoria linguística a ela subjacente, podendo remeter a várias práticas de reflexão sobre a língua, como o levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é; o tratamento sociopragmático do texto; a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; e também o conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa.

Podemos concluir então, que a análise linguística faz parte das práticas de letramento escolar que consiste na reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem. Segundo Mendonça (2006), esse eixo de ensino, por ter como objetivo refletir sobre os elementos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem, contribui para

o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

1.2.2. As prescrições dos documentos oficiais de ensino

1.2.2.1. PCN (1998)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* compõem um documento oficial de orientação para os profissionais da educação, concebido com a intenção de expandir e aprofundar um debate educacional, envolvendo escolas, pais, governos e sociedade, e dando origem a uma mudança positiva no sistema educacional brasileiro.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, esse documento tem como finalidade constituir-se referência para as discussões curriculares da área e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas, levando os alunos a pensarem sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente em contextos variados.

Os PCN nos mostram que as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar devem tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. E em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

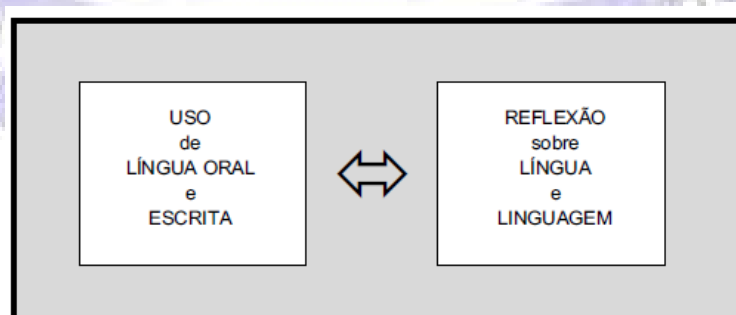


Figura 1 - Eixos dos conteúdos de Língua Portuguesa

Considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados acima significa dizer que tanto o ponto de partida, como o ponto de chegada do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Nesse caso, as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. (PCN, 1998, p.34)

Os conteúdos nos PCN estão organizados, de um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo *uso*; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo *reflexão*, como evidencia o que esquema abaixo:

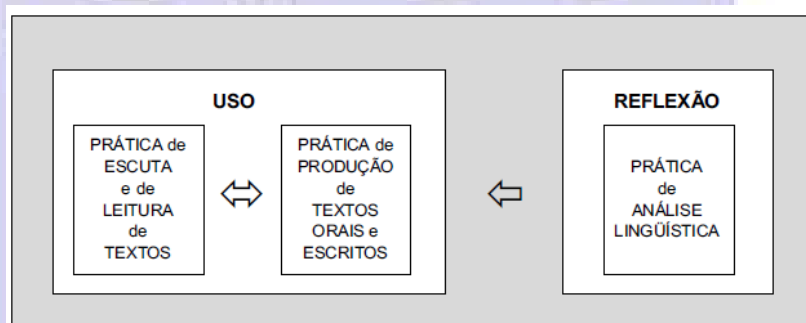


Figura 2 – Eixos de ensino de Língua Portuguesa: uso e reflexão

Os conteúdos do eixo *reflexão* (que articula as propostas de Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas no livro *O texto na sala de aula*) desenvolvidos sobre os do eixo *uso*, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito, tais como: variação linguística; organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; modos de organização dos discursos. (PCN, 1998, p.36)

Assim como a definição da expressão *análise linguística* proposta na academia, para os PCN de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos) essa expressão está também circunscrita às atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Em nota de rodapé os PCN distinguem essas atividades de modo que,

por atividade epilinguística se entendem processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem. Esta atividade está fortemente inserida no processo mesmo da

aquisição e desenvolvimento da linguagem e prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela ressignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários. (p.28)

e,

por atividade metalingüística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas. (p.28)

Conclui-se desse documento que uma atividade de reflexão não anula a outra. Além da escuta, leitura e produção de textos, é necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, quanto de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

1.2.2.2. PNLD

O *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) é uma ação reguladora do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, fornecendo-lhes textos elaborados a partir de uma análise sólida, capaz de auxiliar na escolha consciente e segura dos livros didáticos.

Considerando que o alvo de nossa investigação são coleções didáticas de Língua Portuguesa, cuja maioria foi avaliada pelas três últimas edições do PNLD (2005, 2008 e 2011), descrevemos aqui a forma como os conteúdos e atividades de reflexão sobre a língua e linguagem tem sido propostos em cada uma dessas edições.

Os critérios de abordagem do eixo de reflexão sobre a língua e linguagem (*conhecimentos linguísticos*), propostos pelos PNLD 2005 e 2008, são baseados nos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa para o

Ensino Fundamental, segundo as quais as práticas de reflexão sobre a língua e linguagem (epilinguagem) e a descrição gramatical (metalinguagem) devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se fazem necessários e significativos para a (re)construção dos sentidos dos textos.

O enfoque teórico-metodológico proposto pelos Guias dos Livros Didáticos dessas duas edições são idênticos e, por isso, os conteúdos e atividades sobre esse eixo, devem observar os seguintes critérios: ter peso menor em relação aos demais eixos de ensino (leitura e escrita); estar relacionados às situações de uso; considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua; subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos diferentes gêneros e tipos de texto; estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados; favorecer a reflexão sobre os usos da língua através de atividades epilinguísticas, mas também criar oportunidades para a reflexão metalinguísticas. (Guia de Livros didáticos 2005 e 2008)

O trabalho com os *conhecimentos linguísticos* proposto pelo PNLD (2011), por sua vez, objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem. As práticas de reflexão (epilinguagem), assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical (metalinguagem), devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da atividade oral.

Essa articulação dos eixos de ensino pode ser considerada o grande diferencial em relação às edições anteriores do PNLD, já que muitos dos critérios permaneceram iguais, ou com modificações muito sutis. Essa modificação pode ser explicada pela incorporação das contribuições das teorias linguísticas, considerando o tempo de implementação do programa e a consequente adaptação do professorado.

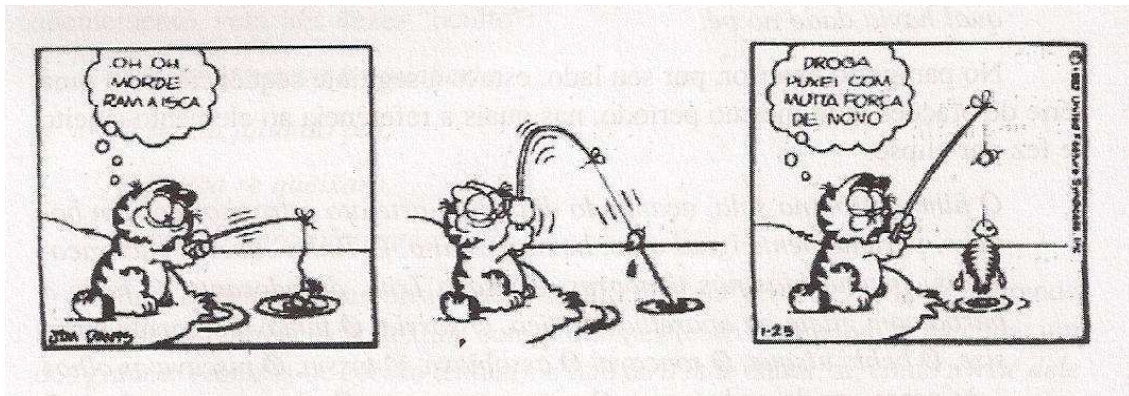
Além da articulação entre os eixos de ensino, outros critérios passaram a ser enfatizados, como: considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico; estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados. (Guia de Livros didáticos 2011)

1.3. O FENÔMENO DO SUJEITO INDETERMINADO

Neste item revisaremos a noção de *Sujeito Indeterminado* prevista na orientação da Gramática Tradicional acrescida das contribuições dos estudos linguísticos de inspiração funcionalista.

Tradicionalmente, o estudo do *Sujeito Indeterminado* no português é tratado de maneira superficial pelas gramáticas e, sobretudo, pelos livros didáticos, quando se limitam a dizer que o sujeito indeterminado é aquele que não se refere a uma pessoa determinada, ou por desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento, podendo ser expresso pela terceira pessoa do plural dos verbos, ou pela terceira pessoa do singular dos verbos seguida do pronome ou índice de indeterminação do sujeito *se* (CUNHA E CINTRA, 2007), ou ainda, de acordo com uns poucos gramáticos, apenas pela 3ª pessoa do singular, desacompanhada desse pronome (MOURA NEVES, 2000).

Apesar da maneira de conceber o *Sujeito Indeterminado* estar de certa forma 'cristalizada', para Moura Neves (2006), esta definição ainda é inconsistente, pois, considerando que os livros didáticos trazem exclusivamente lições modelares sobre indeterminação do sujeito, normalmente a partir de tiras como a mostrada a seguir, constatamos, que essa abordagem limita o aluno ao não conhecimento de outras formas expressivas de indeterminar o sujeito de uma oração, já que essas formas não são comentadas nas gramáticas e manuais e são completamente ignoradas pela escola.



O que se propõe é que os alunos se apropriem dos recursos de organização dos enunciados da língua, isto é, “falem e escrevam melhor”, mas, para isso, é necessário que eles conheçam todas as estruturas possíveis da língua, mesmo aquelas que são privilegiadamente usadas na linguagem falada.

Essa contribuição metodológica é possível com a incorporação das contribuições dos estudos linguísticos recentes, mas particularmente, da Gramática Funcional como apresentamos a seguir.

Do ponto de vista dessa gramática, as orações de sujeito indeterminado são empregadas por motivos cognitivos ou discursivos variados, e a língua oferece a seus usuários diferentes meios para indeterminar, dissimular ou mesmo ocultar a identidade do ser humano a quem o sujeito da oração se refere. Segundo Azeredo (2008), a razão cognitiva óbvia é o desconhecimento da identidade do ser de que se fala, já as razões discursivas, por sua vez, são variadas: a conveniência ou oportunidade de omissão da identidade do sujeito é uma delas, o registro de linguagem empregado ou o gênero de texto produzido é outra.

Alinhando-se a essa visão, Garcia (s/d) descreve que o *Sujeito Indeterminado* expresso pela terceira pessoa do plural distingue-se dos demais, pelo fato de não admitir a inclusão da primeira nem da segunda pessoa do verbo para determinar o sujeito, ou se estiverem incluídos, aparecem isentos de responsabilidade, como atestam os exemplos a seguir:

- (1): “Quebraram a vidraça da vizinha”;
- (2): “Roubaram minha carteira”;
- (3): “Andam pichando os muros lá de casa. Você tem alguma ideia de quem poderá ser?”

É como se, nesses casos, alguém que não sou “eu” ou “você”, fosse o responsável pela situação descrita no predicado. No exemplo (1), o falante pode estar ou não inserido no ato, e utiliza o verbo em terceira pessoa para eximir-se da culpa. No exemplo (2), o falante lamenta o que lhe aconteceu, excluindo o ouvinte da possibilidade de ter lhe roubado a carteira. Já o exemplo (3) mostra um falante que suspeita do ouvinte, porém opta por uma acusação indireta.

O *Sujeito Indeterminado* expresso pela terceira pessoa do singular, acompanhada do pronome ou índice de indeterminação do sujeito *se*, acrescido do verbo intransitivo, transitivo indireto ou verbo de ligação, enfatiza a inclusão da primeira e da segunda pessoas do verbo para determinar o sujeito, como ilustram os exemplos abaixo:

(4): “*Precisa-se de empregados*”;

Nestes casos, é como se qualquer um, inclusive “eu” ou “você”, pudesse ser o sujeito da situação descrita no predicado. No exemplo (4), o sujeito indeterminado pode equivaler ao sujeito *nós*, podendo a sentença ser substituída por “*precisamos de empregados*”.

O sujeito indeterminado expresso pela terceira pessoa do singular difere dos outros dois anteriores, porque não exclui a possibilidade de determinação do sujeito pela primeira e segunda pessoas do verbo, mas também não enfatiza essa possibilidade.

(5): “*Diz que a Ana vai casar*”;

(6): “*Atura! Quem mandou casar com ele?*”

Observamos aqui uma forma mais neutra de expressar o *Sujeito Indeterminado*, sem que haja envolvimento. No exemplo (5) praticamente se exclui a possibilidade de determinação do sujeito pela primeira e segunda pessoas do verbo. Já no exemplo (6), o uso da terceira pessoa do verbo não exclui o falante ou o ouvinte como possibilidades de determinação do sujeito.

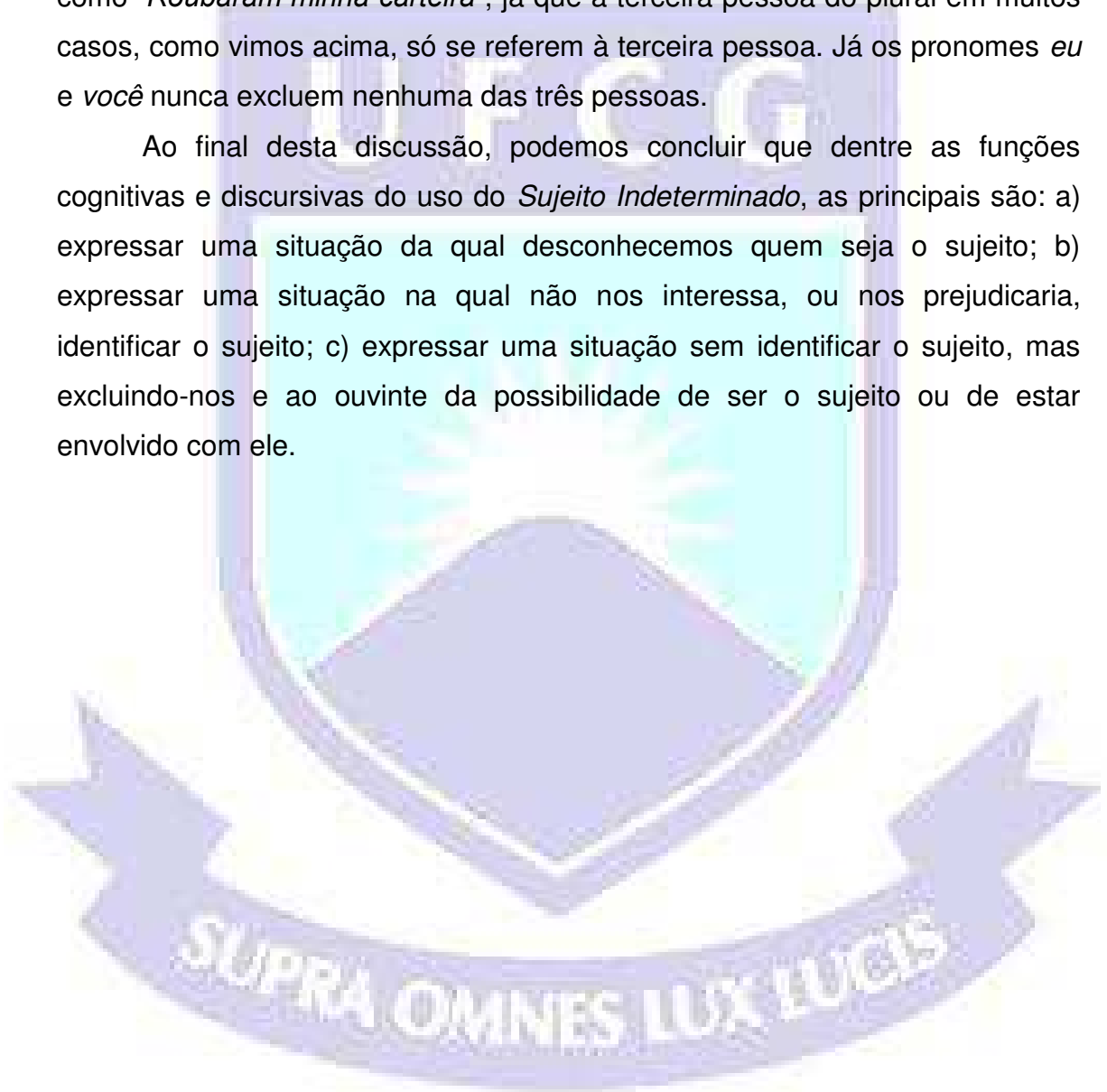
Moura Neves lembra que atualmente muitas variantes coloquiais têm servido também para expressar o *Sujeito Indeterminado*, principalmente variantes presentes na conversação. Expressões como as exemplificadas abaixo, fazem parte do nosso dia-a-dia e são completamente ignoradas nas lições de língua portuguesa.

(8): “*Antigamente **você** ia ao cinema e o pessoal fazia silêncio*”;

(9): “**Eu** posso saber todas as leis de trânsito, mas é preciso que **eu** os utilize na hora certa...”

Os pronomes *você* e *eu* em muitos casos também podem indeterminar um sujeito, já que pode referir-se a qualquer pessoa, inclusive ao falante. Aliás, os enunciados reais que trazem esses pronomes como forma de indeterminação, obtêm uma indeterminação muito maior do que enunciados como “*Roubaram minha carteira*”, já que a terceira pessoa do plural em muitos casos, como vimos acima, só se referem à terceira pessoa. Já os pronomes *eu* e *você* nunca excluem nenhuma das três pessoas.

Ao final desta discussão, podemos concluir que dentre as funções cognitivas e discursivas do uso do *Sujeito Indeterminado*, as principais são: a) expressar uma situação da qual desconhecemos quem seja o sujeito; b) expressar uma situação na qual não nos interessa, ou nos prejudicaria, identificar o sujeito; c) expressar uma situação sem identificar o sujeito, mas excluindo-nos e ao ouvinte da possibilidade de ser o sujeito ou de estar envolvido com ele.



II - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa aqui descrita é de natureza documental, uma vez que recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, sendo por isso chamados de *fontes primárias* (GONÇALVES, 2001). Esses materiais descritos são representados por informações que são organizadas sistematicamente e registradas em material durável – o Livro Didático.

O corpus amplo da presente pesquisa constituiu-se de sete coleções de livros didáticos destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, publicadas na segunda metade da primeira década dos anos 2000. A escolha desse período se deve à expectativa de que ele, por já distar quase uma década da publicação dos documentos parametrizadores, pudesse refletir influências desses instrumentos da orientação oficial, que por sua vez se inspiraram nos estudos linguísticos voltados para o ensino, desenvolvidos na esfera acadêmica nas décadas de 1980 e 1990 (cf. SEVERO e REINALDO, 2011). Todas as coleções foram submetidas, em períodos diferentes, a avaliação do PNLD, nas edições de 2005, 2008 e 2011.

O corpus restrito constituiu-se de sete volumes integrantes das coleções referidas abaixo, selecionados segundo o critério de presença do tópico gramatical *Sujeito Indeterminado*, escolhido pelo fato de ser um conteúdo do plano sintático da tradição gramatical, recorrente em mais de um ano do Ensino Fundamental.

O quadro 1, a seguir, descreve as coleções selecionadas, quanto à autoria, volume pesquisado, ano de publicação e ano em que foi submetida à avaliação do PNLD :

Quadro 1: Coleções selecionadas como *corpus* de pesquisa

Coleção	Autor	Volume	Ano de Publicação	PNLD
Entre Palavras	Mauro Ferreira	7ª série	2006	2005
Diálogo: Língua Portuguesa ¹	Eliana Beltrão e Tereza Gordilho	6º ano	2009	2011
Português – Leitura,	Leila Lauar	7º ano	2009	2008

1. A coleção *Diálogo: Língua portuguesa*, consultada, embora tenha sido publicada em 2009, informa que essa foi a edição submetida ao PNLD 2011.

produção e gramática	Sarmiento			
Linguagem – criação e interação	Souza e Cavaquia	7º ano	2009	2005
Tudo é linguagem	Borgatto [et al]	7ª série	2006	2008
Português Linguagens	Cereja e Magalhães	8º ano	2009	2008
Para viver juntos	Ana Elisa A Penteado [et al]	8º ano	2011	2011

Quanto aos aspectos analíticos, a presente pesquisa baseia-se nos fundamentos da pesquisa qualitativa, em que “regularmente, questões e hipóteses surgem como parte do processo” (SAMPIERI, 2006, p.5). Nesse tipo de pesquisa baseada no enfoque qualitativo é frequente que o pesquisador procure entender o fenômeno, para então situar sua interpretação de forma direcionada, sem que haja somente uma mensuração, sem a interpretação devida dos fatos.

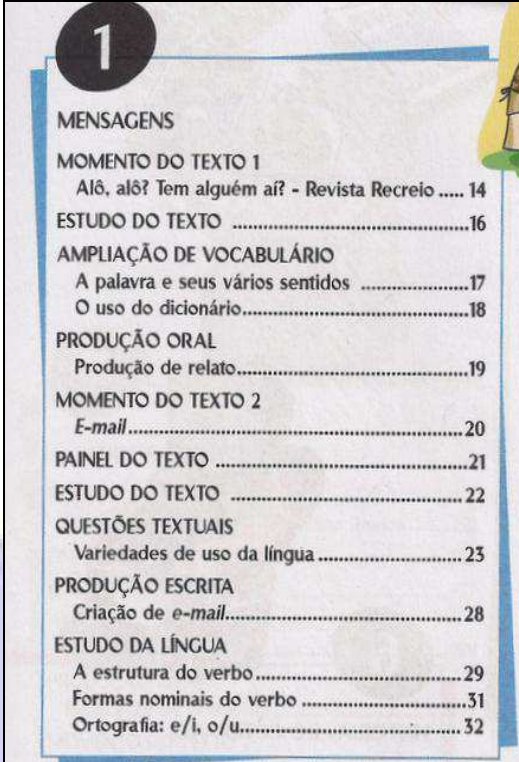
Nessa perspectiva, a análise dos dados, constituídos pelas propostas dos Livros Didáticos para o ensino do fenômeno do *Sujeito Indeterminado*, está orientada pelas contribuições de dois eixos teóricos: de um lado, pelas reflexões da Gramática Tradicional, bem como dos estudos linguísticos de inspiração funcionalista e de outro, pelas reflexões metodológicas de ensino de língua acerca das atividades de epilinguagem e metalinguagem.



III - ANÁLISE DE DADOS

Em função dos objetivos da presente pesquisa, as observações dos livros didáticos de Língua Portuguesa publicados na segunda metade da primeira década do século XXI permitiram-nos constatar que, de modo geral, as coleções didáticas do segundo segmento do Ensino Fundamental trazem inovações, dando maior importância aos eixos da leitura e da produção textual do que ao eixo da reflexão linguística.

Para comprovar essa constatação, tomamos como exemplo o sumário referente ao primeiro capítulo de uma das coleções por nós observadas:



1	
MENSAGENS	
MOMENTO DO TEXTO 1	
Alô, alô? Tem alguém aí? - Revista Recreio	14
ESTUDO DO TEXTO	16
AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO	
A palavra e seus vários sentidos	17
O uso do dicionário.....	18
PRODUÇÃO ORAL	
Produção de relato.....	19
MOMENTO DO TEXTO 2	
E-mail.....	20
PAINEL DO TEXTO	21
ESTUDO DO TEXTO	22
QUESTÕES TEXTUAIS	
Variedades de uso da língua	23
PRODUÇÃO ESCRITA	
Criação de e-mail.....	28
ESTUDO DA LÍNGUA	
A estrutura do verbo.....	29
Formas nominais do verbo	31
Ortografia: e/i, o/u.....	32

Figura 3 - Capítulo 1 da coleção *Linguagem – criação e interação* (2009)

Como podemos observar na figura 3, o sumário desta coleção aponta visivelmente para um maior espaço destinado à seção de leitura, que ocupa as páginas 14 a 18 (momento do texto 1) e as páginas 20 a 27 (momento de texto 2). Já o eixo de estudo da língua aparece em último plano, ocupando menor número de páginas do capítulo (páginas 29 a 32).

Essa disparidade na distribuição dos eixos de ensino pode ser explicada pelo menos por duas razões: de um lado, a influência dos estudos sobre letramento apontando para a necessidade de se favorecer ao aluno o acesso às diversas linguagens; de outro, a incerteza, motivada pela crítica à Gramática Tradicional, quanto ao que deve ser objeto de estudo de língua e como fazer esse estudo, recomendado pelas diretrizes oficiais. (BEZERRA E REINALDO, 2011)

Com o objetivo de verificar como se apresenta o eixo de reflexão sobre a língua no *corpus* selecionado, a análise de dados está organizada em dois itens: (3.1) denominação da seção de estudo de língua associada ao tratamento teórico do tópico; (3.2) formas metodológicas de reflexão utilizadas para o ensino desse tópico, representadas pelas atividades de metalinguagem e epilinguagem. Assim, nesses itens serão observadas, respectivamente, as influências teóricas e as influências metodológicas subjacentes à escolha didática feita pelos autores das obras.

3.1. Denominação da seção de estudo de língua associada ao tratamento teórico do tópico

O levantamento das coleções selecionadas permite-nos afirmar que, nas seções destinadas ao estudo da língua, não se registra a denominação *análise linguística*. Duas tendências de denominação são identificadas nas coleções pesquisadas: a primeira é designada pela referência à tradição gramatical (trabalhando a gramática, estudos gramaticais); a segunda baseia-se na contribuição dos estudos linguísticos, designando de forma mais abrangente o estudo de língua e suas variações (estudos linguísticos, reflexão linguística).

Com base nessa constatação, procuramos, neste item, correlacionar as denominações das seções com o tratamento teórico do tópico *sujeito indeterminado*, por tratar-se de um conteúdo do plano sintático da tradição gramatical, recorrente em mais de um ano do segundo segmento do Ensino Fundamental.

3.1.1. Seções com denominação inspirada na gramática tradicional

Nessa tendência encontram-se as coleções que nomeiam a seção remetendo aos estudos gramaticais da tradição. No corpus pesquisado, três coleções são representativas desse modo de nomear a seção destinada ao eixo de reflexão sobre a língua, conforme demonstrado a seguir.

A denominação em (1) e o tratamento dado em 1(a) remetem à escolha, pelo autor, do paradigma da gramática tradicional em seus aspectos descritivos.

Exemplo 1:



(FERREIRA, Mauro. Entre Palavras. 7ª série – São Paulo: FTD, 2006)

Com a designação de “gramática”, o autor assume a terminologia tradicional para o eixo estudo da língua. Coerente com essa posição, o enfoque dado ao tópico “sujeito indeterminado” consiste na descrição das duas formas de indeterminação apontadas na literatura tradicional, como mostra o exemplo 1(a).

Exemplo 1(a)²:

Sujeito Indeterminado: Quando o falante não quer ou não consegue identificar claramente o sujeito ele pode indeterminá-lo, usando para isso o verbo na 3ª pessoa do plural. Exemplo:

Da primeira vez em que me **assassinaram**,
Perdi um jeito de sorrir que eu tinha.
Depois, de cada vez que me **mataram**,
Foram levando qualquer coisa minha. [...]
(Mário Quintana, “A rua dos cataventos”)

Há também uma outra maneira de indeterminar o sujeito. Exemplo:
Dorme-se melhor no inverno.

Essa forma de indeterminar o sujeito apresenta a seguinte estrutura: verbo na 3ª pessoa do singular + se.

² A letra (a) ao lado da numeração dos exemplos aparece para referir-se ao tratamento do tópico Sujeito Indeterminado. Em 3.2 esses exemplos aparecem acrescidos da letra (b), referindo-se ao tratamento metodológico desse mesmo tópico.

Este exemplo descreve as duas formas de indeterminar o sujeito, através do verbo na 3ª pessoa do plural e do verbo na 3ª pessoa do singular acrescido do pronome *se*. A primeira forma é ilustrada com dados extraídos de texto literário, e a segunda, de autoria do autor do manual didático. Essas duas fontes de dados para a descrição dos fenômenos linguísticos são atualmente consideradas restritas, porque, de um lado, contemplam apenas o registro escrito literário, e de outro, o registro não autêntico, elaborado pelo autor do livro didático.

No exemplo (2), como em (1), a denominação também evoca o paradigma dos estudos gramaticais tradicionais.

Exemplo 2:



(BELTRÃO, Eliana Santos, GORDILHO, Tereza. *Diálogo: Língua Portuguesa. 6º ano* – São Paulo: FTD, 2009)

Nessa denominação observa-se, na escolha da forma verbal “trabalhando”, a preocupação com a operacionalização do conhecimento sistematizado pela tradição dos estudos gramaticais, tratado, por exemplo, em 2(a):

Exemplo 2(a):

Sujeito Indeterminado: é aquele que não está expresso na oração, porque não se quer ou não se pode determinar quem ele é. Uma das formas de conhecê-lo é quando o verbo está na 3ª pessoa do plural. Exemplos: **Provocaram** um desmatamento no local/**Poluíram** nossos rios.

O sujeito indeterminado e a oralidade: em situações orais de comunicação, o falante pode empregar sujeito indeterminado nas construções das frases, com a intenção de transmitir sentidos específicos para o interlocutor. Exemplos:

Falaram de você ontem na classe (sensação de dúvida)
Mandaram flores pra professora (sensação de curiosidade)

Apesar de as autoras sinalizarem, neste exemplo, que existe, de acordo com a tradição dos estudos gramaticais, mais de uma forma de indeterminar o

sujeito de uma oração (*uma das formas de conhecê-lo é.*), na descrição do fenômeno, apresentam apenas, por questão de progressão didática (6º ano), uma forma de indeterminação (verbo na 3ª pessoa do plural). Embora recorrendo a exemplos por elas criados, as autoras inovam mostrando diferentes sentidos que a indeterminação pode provocar, de acordo com a intencionalidade do falante, evidenciando a preocupação com o aspecto semântico (cf. MOURA NEVES, 2006).

Inclui-se também nesse grupo uma coleção que reúne na denominação da seção termos que remetem à tradição e termos que remetem aos estudos linguísticos, evidenciando uma preocupação com o novo.

Exemplo 3:



(SARMENTO, Leila Lauar. Português – Leitura, produção e gramática. 7º ano – São Paulo: Moderna, 2009)

Observa-se que a seção de estudo de língua recebe denominação que remete a dupla filiação teórica: a tradição gramatical, representada pelo nome *Gramática*, e a teoria linguística, representada pela expressão *Fatos da língua*. No entanto, no tratamento teórico do tópico, não se registra a influência da reflexão construída pelos estudos linguísticos mais recentes, como mostrado em 3(a).

Exemplo 3(a):

Diz-se que uma oração apresenta **sujeito indeterminado** quando o verbo é flexionado na 3ª pessoa do plural e não é possível identificar (ou não há interesse em mencionar) quem praticou a ação verbal. Exemplos:

Descobriram uma vacina contra a epidemia tropical
Na cidade **estão comentando** o comportamento do seu irmão

Nesta exposição teórica, a autora apresenta apenas uma maneira de expressão do sujeito indeterminado, que é através da 3ª pessoa do plural, sem recorrer às demais formas de expressão da indeterminação do sujeito registradas na literatura atual. Assim como os autores de 1(a), não faz

referências aos possíveis efeitos de sentido causados por essa indeterminação.

3.1.2. Seções com denominação inspirada nos estudos linguísticos

Nessa segunda tendência se encontram as coleções que nomeiam a seção de estudo de língua remetendo aos estudos linguísticos. Desse modo, as denominações apresentadas ativam expectativas no leitor de que o objeto de estudo não se restringe ao enfoque da tradição gramatical, mas é acrescido de novas fontes de reflexão. No entanto, num *corpus* de quatro coleções representativas dessa tendência, apenas duas coleções atendem a essa expectativa. Passemos a descrever as duas seções dessas coleções que se mantêm conservadoras no tratamento do tópico selecionado. A primeira está representada no exemplo a seguir:

Exemplo 4:

ESTUDO DA LÍNGUA

(SOUZA, C.G.S, CAVÉQUIA, M.P. Linguagem – criação e interação. 7º ano - São Paulo: Saraiva, 2009)

A denominação da seção ilustrada no exemplo 4 remete a uma concepção mais abrangente do ensino/estudo de língua, ampliando a reflexão proposta pela gramática tradicional. Nesse sentido, a denominação adotada sugere uma alteração no enfoque tradicional, que restringe o estudo de língua ao estudo da gramática em seus aspectos descritivos e normativos. Essa alteração pode remeter a hipóteses de incorporação das contribuições advindas dos estudos sociolinguísticos, da linguística de texto, da semântica argumentativa, entre outros. No entanto, essas hipóteses não são confirmadas no decorrer da descrição apresentada, como ilustra 4(a).

Exemplo 4(a):

Quando o sujeito não está explícito na oração e não pode ser identificado pela terminação do verbo ou pelo sentido do texto em que está inserido, é classificado como **sujeito Indeterminado**. Nos casos do sujeito indeterminado, o verbo está sempre na 3ª pessoa do plural ou na 3ª pessoa do singular, seguida do pronome *se*.

Exemplo: **Falam** que existem discos voadores/**Fala-se** que existem disco voadores.

Na descrição do tópico sujeito indeterminado em 4(a), a coleção apresenta, a exemplo das coleções do grupo anterior, apenas as duas formas mais conhecidas de indeterminar o sujeito (3ª pessoa do plural e 3ª pessoa do singular, acrescido do pronome *se*). A ilustração dessas formas de indeterminação se dá a partir de frases construídas pelas próprias autoras, e não extraídas de situações autênticas de fala e/ou escrita. Além disso, não são considerados na descrição os efeitos de sentidos provocados pela indeterminação do sujeito, conforme descrito nos estudos recentes.

Também não atende à expectativa do leitor o tratamento descritivo proposto na denominação de seção apresentada em (5).

Exemplo 5:

Língua: usos e reflexão

(BORGATTO, A.M.T, BERTIN, T.C.H, MARCHEZI, V.L.C. Tudo é Linguagem. 7ª série – São Paulo: Ática, 2006)

Esta denominação está inspirada nas diretrizes oficiais, quando prescrevem que os conteúdos de Língua Portuguesa se articulam em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e linguagem. Falar em “língua: usos e reflexão” significa dizer que

as práticas/usos de linguagem devem tomar as dimensões discursivas e pragmáticas da linguagem como objeto de reflexão, de modo a construir progressivamente, categorias explícitas de seu funcionamento, pois é na prática de reflexão sobre língua e linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, ler e escrever nas diversas situações de interação (PCN, 1998, p.34).

Nesse sentido, a influência desse documento parametrizador sobre a denominação acima se revela no parafraseamento da expressão que remete ao uso e à reflexão sobre a língua, eixo de estudo da língua. No entanto, da

mesma forma que o tratamento descritivo adotado na exposição do exemplo 4(a), o tratamento descritivo apresentado em 5(a) restringe-se à descrição presente nos estudos da tradição gramatical.

Exemplo 5(a):

Em certos casos há um sujeito ao qual o verbo se refere, mas nem o contexto nem a forma verbal permitem que se identifique esse sujeito. Observe:

Dão-lhes apenas um nome, às vezes surrealista.

A quem o verbo *dar* está se referindo? Sabe-se que alguém dá o nome, mas, pelas informações contidas no texto, não se pode identificar quem é o agente dessa ação. Temos aí uma oração com **sujeito indeterminado**.

- a) Verbo na 3ª pessoa do plural, sem um antecedente no contexto:
Ligaram para casa hoje cedo e **deixaram** um recado para você.
- b) Pronome se junto a alguns tipos de verbos:
Vive-se com mais qualidade em cidades pequenas.

Neste caso a forma verbal estará sempre na 3ª pessoa do singular.

Este exemplo ilustra as duas formas de explicação utilizadas na tradição gramatical para o fenômeno do sujeito indeterminado. Além disso, a exemplificação é descontextualizada e não são considerados, nesta descrição, os efeitos de sentido causados pela indeterminação.

Assim como os exemplos de coleções com denominações de seções representativas da tradição gramatical (primeira tendência), as duas coleções cuja denominação da seção de estudo da língua remetem aos estudos linguísticos (segunda tendência) conservam, em sua descrição, conceitos baseados na descrição da gramática tradicional, ao apontarem apenas duas formas de indeterminar o sujeito, sem estabelecer relações com as contribuições dos estudos linguísticos.

Por fim, duas coleções representativas da segunda tendência apresentam-se, nos dados da presente pesquisa, como as que procuram compatibilizar, de uma forma ou de outra, a tradição gramatical com as teorias advindas dos estudos linguísticos (RAFAEL, 2000). Considere-se a denominação apresentada na seção ilustrada em (6).

Exemplo 6:

A língua em foco

(CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens. 8º ano – São Paulo: Atual, 2009)

Como em (4) e (5), a denominação da seção exemplificada em (6) remete à preocupação descritiva típica dos estudos linguísticos, que enfocam a língua como objeto de estudo mais abrangente, em lugar de tratar apenas da Gramática.

A particularidade dessa seção é que a compatibilização do tradicional com o moderno se configura no conjunto de duas subseções, além de *A língua em foco: O sujeito indeterminado na construção do texto* e *Semântica e discurso*. Conforme mostram 6.1 e 6.2.

Em (6a), verifica-se a adoção do paradigma da gramática tradicional, evidenciado no tratamento descritivo do *sujeito indeterminado*, presente em 6(a.)

Exemplo 6(a):

Sujeito Indeterminado: é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer quem pratica a ação.

Na língua portuguesa, indetermina-se o sujeito de duas formas:

- Colocando-se o verbo (ou locução, se houver locução verbal) na 3ª pessoa do plural. Exemplo: **Telefonaram** para você hoje cedo/**Estão telefonando** para você desde cedo.
- Empregando-se o pronome **se** junto com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação na 3ª pessoa do singular. Exemplo: **Estuda-se** muito nessa escola (verbo intransitivo)/**Precisa-se** de profissionais competentes (verbo transitivo indireto)/**Era-se** mais calmo antigamente (verbo de ligação)

Nesse exemplo, os autores trazem apenas duas formas de indeterminar o sujeito (através do verbo na 3ª pessoa do plural e na 3ª pessoa do singular acrescido do pronome *se*), considerando a particularidade da transitividade

verbal: o se deve vir acompanhado de verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação. As ilustrações das formas de indeterminar o sujeito ainda aparecem em frases descontextualizadas, criadas pelos próprios autores do manual e não são abordados os possíveis efeitos de sentido provocados pela indeterminação do sujeito.

A influência das teorias linguísticas se fazem presentes em 6.1, em que os autores recorrem às contribuições da linguística de texto, e em 6.2, em que são evocadas reflexões advindas da semântica.

6.1.

O sujeito indeterminado
NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

6.2.

Semântica e discurso

A última seção cuja denominação evoca influência dos estudos linguísticos é a ilustrada em (7).

Exemplo 7:

REFLEXÃO
LINGUÍSTICA

(PENTEADO, Ana Elisa de Arruda [et al.] Para viver juntos: português. 8º ano – São Paulo: Edições SM, 2011)

Como em (6), em 7 temos uma nomenclatura que também reflete influência dos documentos parametrizadores (PCN), havendo na expressão *reflexão linguística* também um parafraseamento que remete ao que a orientação oficial designa como eixo de estudo da língua.

Coerente com a designação da seção, a descrição apresentada contempla, além da tradição gramatical, os estudos linguísticos.

Exemplo 7(a):

Na língua Portuguesa, a **indeterminação do sujeito** é feita de duas formas.

Em uma delas, o verbo é flexionado na 3ª pessoa do plural, sem que se refira a nenhum termo expresso anteriormente. Exemplo: **Estudaram** para a prova.

A outra ocorre com o emprego do verbo na 3ª pessoa do singular, acrescentando-lhe o pronome se, chamado de índice de indeterminação do sujeito. Nesse caso, os verbos empregados são intransitivos, transitivos indiretos ou de ligação. Exemplo: Aqui **se** está feliz.

Nos textos, a **indeterminação do sujeito** pode ser motivada por mais de um fator. Ela pode estar relacionada ao efetivo desconhecimento de quem executa a ação; à falta de interesse em mencionar um agente que poderia ser conhecido; à intenção deliberada de ocultar um agente (quer para proteger sua identidade, quer para provocar surpresa posterior ao leitor); a um discurso que pretende fazer generalizações a respeito da sociedade ou de um grupo social. Sua utilização provoca **efeitos de sentido**.

O exemplo 7(a), como os demais exemplos representativos desse grupo, apresenta as duas formas mais tradicionais de indeterminar o sujeito (3ª pessoa do plural e 3ª pessoa do singular + se). Permanece, ainda com a ilustração por meio de frases descontextualizadas, não retiradas de situações autênticas de realização linguística.

Um acréscimo em relação ao tratamento do tópico sujeito indeterminado está na presença do box explicativo sobre os inúmeros efeitos de sentido motivados pela intenção do falante ao indeterminar o sujeito (desconhecimento de quem executa a ação; falta de interesse em mencionar um agente que poderia ser conhecido; intenção deliberada de ocultar um agente; fazer generalizações a respeito da sociedade ou de um grupo social).

3.2. Formas metodológicas de reflexão utilizadas

3.2.1. Nas coleções em que a denominação da seção remete à tradição gramatical

Na observação das seções que se inserem nesse grupo, verificamos que as formas metodológicas de reflexão se apresentam de modo diferenciado

nas três coleções pesquisadas. Numa há preocupação exclusiva com a metalinguagem, enquanto nas outras duas registra-se a presença equilibrada das reflexões metalinguística e epilinguística.

- *Gramática* (FERREIRA, M. **Entre Palavras** (2006))

O tratamento metodológico, nessa coleção, parte da descrição do tópico, envolvendo conceituação e classificação. Esse procedimento metodológico pode ser associado a uma preocupação de transmissão de conteúdo com pouca (ou nenhuma) participação da reflexão do aprendiz. Podemos observar essa forma metodológica no esquema abaixo:

Conceituação do sujeito indeterminado → Da teoria à prática (exercício)

O autor conceitua o sujeito indeterminado com as duas formas tradicionalmente reconhecidas na literatura gramatical como formas de indeterminar o sujeito (cf 1(a)). Por fim, a subseção “Da teoria à prática” aparece com o objetivo de levar o aprendiz a fixar o conteúdo já teorizado.

Observamos a seguir a(s) forma(s) de reflexão(ões) contidas nos exercícios propostos nesta coleção:

Exemplo 1(b):



C. Considere agora esta outra possível forma de comunicação.

Precisa-se de domadores.

- Classifique o sujeito dessa oração.
Sujeito indeterminado.

Nesta atividade, observamos a presença de uma reflexão tipicamente metalinguística, uma vez que o aluno é solicitado a classificar, de imediato, o sujeito da oração, nos moldes tradicionalmente descritos.

- *Trabalhando a gramática* (BELTRÃO, E. e GORDILHO, T. **Diálogo: Língua Portuguesa** (2009))

Nesta coleção, o tratamento metodológico se constrói a partir da subseção “Identificando”, em que o aluno, através de exercícios preliminares, é levado a refletir, utilizando seus conhecimentos prévios sobre a situação de uso do sujeito indeterminado.

Após o exercício, as autoras trazem a conceituação e exemplos do sujeito indeterminado (cf. 2(a)) e por fim apresentam na subseção “Exercitando”, com questões que contemplam, de forma equilibrada, as reflexões metalinguísticas e epilinguísticas. Vejamos o esquema abaixo:

Identificando → Classificação do sujeito (conceituação) → Exercitando

Quanto aos exercícios e suas formas de reflexão, vejamos o exemplo 2(b):

Exemplo 2(b):

i)

5. Leia esta outra tirinha. Nela, o personagem Lucas ajuda o leitor a refletir sobre algumas das ações feitas pelo homem no cotidiano.



- c) No segundo quadrinho, Lucas emprega o verbo “deixam”, na 3ª pessoa do plural. É possível identificar, na oração, o que ou quem é responsável pela ação expressa pelo verbo?
- d) Que forma verbal, empregada por Lucas no terceiro quadrinho, revela que ele não quer determinar o sujeito responsável pela ação?

O exemplo *i* de 2(b) está inserido no exercício de identificação anterior à conceituação e exemplificação do tópico em estudo. Apresenta questões de forma contextualizada, nesse caso, através de uma tirinha.

Sobre as duas questões baseadas na fala do personagem Lucas (*Como deixam um buraco aberto?/ Não sabem que tem país andando às cegas por aí?*), podemos afirmar que elas representam atividades epilinguísticas, já que, nesse primeiro momento de identificação, supõe-se que o aluno ainda não tenha conhecimento das formas de indeterminar o sujeito numa oração. Ou seja, em *c* ele é levado a refletir se, a partir da forma verbal empregada (*deixam*), é possível determinar quem ou o que é responsável pela ação expressa. Apesar de essa questão solicitar identificação (característica da metalinguagem), ela está associada a uma reflexão epilinguística, pois nesse momento o aluno está construindo o seu próprio conceito a partir da observação do fato. Essa reflexão epilinguística está também presente em *d*, em que o autor propõe o caminho inverso, levando o aluno a identificar qual forma verbal é responsável pelo não reconhecimento de quem pratica a ação.

O exemplo *ii*, a seguir, aparece na subseção “Exercitando”, após a explicação do tópico sujeito indeterminado.

ii)

2. As frases apresentam como tema a preservação do meio ambiente. Leia-as e, a seguir, responda no caderno às questões.



Recolham o lixo das ruas.

Defendamos a natureza!

Devastaram as árvores da Mata Atlântica.



a) Copie a oração cujo sujeito é indeterminado.
b) O que você precisou fazer para identificar essa oração?
c) Na sua opinião, em que situação comunicativa esse *slogan* pode ser empregado?

by imagens

Patrícia Santos/Agência Estado

Percebemos que os itens *a*, *b* e *c* dessa questão baseiam-se em frases contextualizadas, através das imagens e *slogans* verbais, que fazem referência à preservação do meio ambiente.

No item *a*, o aluno deve, ao ler as frases, atendendo a uma denominação metalinguística, identificar e copiar a oração cujo sujeito não se pode determinar. Em *b*, ele deve explicar o processo de identificação da oração cujo sujeito é indeterminado, no caso, por meio da observação do verbo na terceira pessoa do plural (cf 2(a)). Por fim, em *c*, o aluno deve refletir sobre a situação comunicativa em que o *slogan* é empregado, já que a indeterminação nesse caso pode representar um apelo à população. Assim, temos em uma mesma questão reflexão metalinguística e epilinguística.

- *Fatos da língua* (SARMENTO, L. **Português – Leitura, produção e gramática** (2009)).

Nesta coleção, a conceituação e exemplificação do tópico são também antecedidas por questionamentos que levam o aluno a deduzir as regras por si

mesmo. Ao final da explicação, aparece a subseção “aplicação”, com exercícios sobre o assunto visto.

Podemos afirmar que o tratamento metodológico no que diz respeito a indeterminação do sujeito parte da observação do uso (epilinguagem), para a conceituação (metalinguagem), e, em seguida, para a aplicação do conceito (metalinguagem). Essa forma de encaminhamento metodológico pode ser representada pelo seguinte esquema:

Exercício dos tipos de sujeito → Questionamentos sobre sujeito indeterminado → Conceituação
→ Aplicação (exercícios)

Vejam as formas de reflexão das atividades nos exemplos de 3(b):

Exemplo 3(b):

i)



2 Releia o período do segundo quadrinho e responda: a notícia que Filipe lê no jornal diz quem encontrou os restos fósseis? Em que número e pessoa se encontra o verbo?

Não. O verbo está na 3ª pessoa do plural.

O comando da questão dá o direcionamento de que a resposta é baseada no segundo quadrinho da tira. Aqui, o aluno deve observar metalinguisticamente se o sujeito está explícito ou não na oração e descrever a forma verbal empregada na fala de Filipe.

Desse modo, sabendo que o verbo está na 3ª pessoa do plural e que não há como identificar quem encontrou os restos fósseis de um animal, o aluno deduz, a partir da relação entre a forma verbal e a não identificação do sujeito, o conceito de sujeito indeterminado, processo de reflexão tipicamente epilinguística. Logo, observamos a presença dos dois tipos de reflexão.

ii)

MAFALDA

b) No primeiro quadrinho, em que orações há sujeitos indeterminados?
“Já te ensinaram a escrever?”, e “que me ensinassem a escrever numa aula só?”

A questão acima presente na subseção *aplicação*, ao final da explicação, traz uma atividade metalinguística, uma vez que o único comando é o da identificação das orações em que há a presença de sujeito indeterminado.

3.2.2. Nas coleções cuja denominação da seção remete aos estudos linguísticos

A observação quanto ao tratamento metodológico das quatro coleções que adotam denominação “moderna”, remetendo a um trabalho de reflexão e análise linguística, permite-nos verificar que há um equilíbrio entre metalinguagem e epilinguagem, havendo diferença quanto à ordem dessas formas de reflexão: em duas das quatro coleções, parte-se da observação dos fatos (epilinguagem) para a conceituação (metalinguagem), enquanto, nas outras duas, parte-se da conceituação (metalinguagem) para a aplicação em situações de uso (epilinguagem).

- *Estudo da Língua* (SOUZA, C. e CAVÉQUIA, M. **Linguagem – criação e interação** (2009)).

Esta coleção inicia a apresentação do tópico através da reflexão epilinguística para, em seguida, proceder à conceituação, atividade


metalinguística, representadas respectivamente pelos questionamentos para conduzir a observação e pela conceituação e exemplificação, para em seguida contemplar os exercícios aplicação do uso.

Questionamentos para observação → Conceituação → Exercícios de aplicação

No tocante aos questionamentos para observação, vejamos o exemplo abaixo:

Exemplo 4(b):

i)



Releia a fala da personagem do 1º quadrinho dessa tirinha e responda, oralmente, às questões.

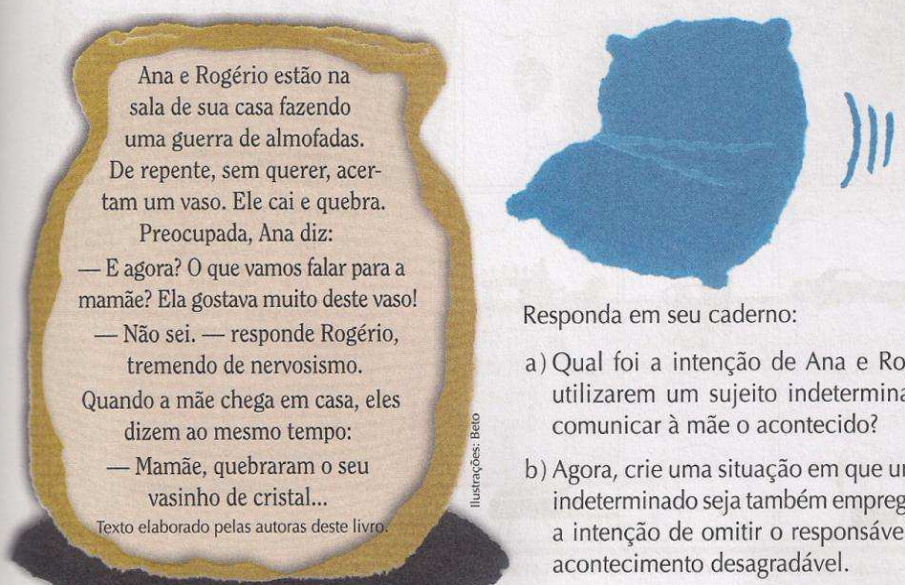
- Em que pessoa (1ª, 2ª, 3ª) e número (singular ou plural) a personagem emprega o verbo *dizer*?
- Ao empregar a forma verbal *dizem*, a personagem determinou ou indeterminou o sujeito da oração?
- É possível identificar quem exatamente disse que a cidade nunca dorme por alguma palavra ou informação presente no texto ou na cena?

Temos neste exemplo que antecede a conceituação do sujeito indeterminado questões contextualizadas, através de uma tirinha de Mort Walker, para observação da pessoa e número da forma verbal, e o conseqüente reconhecimento da caracterização do sujeito indeterminado no contexto em foco.

O exemplo *ii* de 4(b), apresentado após a conceituação do tópico em estudo, traz, de forma contextualizada e por meio de atividade epilinguística, a explicação para a intencionalidade dos falantes ao indeterminarem o sujeito em sua fala.

ii)

4 Como já vimos, o sujeito indeterminado pode ser utilizado quando não podemos, por algum motivo, definir quem praticou uma certa ação. Imagine a seguinte situação:



Ana e Rogério estão na sala de sua casa fazendo uma guerra de almofadas. De repente, sem querer, acertam um vaso. Ele cai e quebra. Preocupada, Ana diz:
— E agora? O que vamos falar para a mamãe? Ela gostava muito deste vaso!
— Não sei. — responde Rogério, tremendo de nervosismo.
Quando a mãe chega em casa, eles dizem ao mesmo tempo:
— Mamãe, quebraram o seu vasinho de cristal...

Texto elaborado pelas autoras deste livro.

Ilustrações: Beito

Responda em seu caderno:

- Qual foi a intenção de Ana e Rogério ao utilizarem um sujeito indeterminado para comunicar à mãe o acontecido?
- Agora, crie uma situação em que um sujeito indeterminado seja também empregado com a intenção de omitir o responsável por um acontecimento desagradável.

Nesta questão, pretende-se enfatizar que, Ana e Rogério ao dizerem “*Mamãe, quebraram seu vasinho de cristal...*”, tinham a intenção de eximir-se da culpa de ter quebrado o jarro. É importante lembrar que essa reflexão sobre a intencionalidade não é enfocada durante a atividade metalinguística de conceituação, mas nas atividades epilinguísticas de aplicação.

- *Língua: usos e reflexões* (BORGATTO, A. et al. **Tudo é Linguagem** (2006)).

O tratamento metodológico desta coleção consiste predominantemente da atividade metalinguística (conceito e exercício de reconhecimento e classificação) que pode ser representada no esquema a seguir:

Conceituação do sujeito indeterminado → Exercício de reconhecimento e classificação

A seguir, a forma de reflexão proposta na atividade:

Exemplo 5(b):

i)

2 Releia o trecho da música de Cazusa:

“Não me convidaram
Pra essa festa pobre [...]
Não me sortearam
A garota do ‘Fantástico’
Não me subornaram
Será que é o meu fim
Ver TV a cores...”

a. Como se classifica o sujeito dos verbos sublinhados? Sujeito indeterminado

b. Qual a intenção do uso desse tipo de sujeito no texto da música?
A intenção é generalizar a idéia sobre os responsáveis pela exclusão daquele que está falando.

O exemplo 5(b) pertence à subseção “Atividade escrita”, e como nas demais coleções desse grupo, aparece de forma contextualizada, aqui, através da música “Brasil”, de Cazusa. Essa questão aborda apenas uma das formas de indeterminar o sujeito (3ª pessoa do plural), desconsiderando a outra forma vista na conceituação (cf. 5(a)).

Temos na mesma questão, um item *a*, representativo da metalinguagem, em que o aluno deve classificar o sujeito dos verbos sublinhados, e um item *b*, representativo da epilinguagem, em que o aluno deve inferir a intenção do autor ao utilizar esse tipo de sujeito na música.

- *A língua em foco* (CEREJA, W. e MAGALHÃES, T. **Português Linguagens** (2009)).

A metodologia de reflexão utilizada nessa coleção contempla, de forma equilibrada, as atividades epilinguística e metalinguística, na medida em que parte da observação de fatos linguísticos para, em seguida, conceituá-los. Essa forma de reflexão é melhor visualizada no esquema a seguir:

Construindo o conceito → Conceituando → Exercícios → O sujeito indeterminado na construção do texto → Semântica e discurso

Na subseção “construindo o conceito”, registra-se um conjunto de atividades de leitura, observação e análise, para que o aluno, como o nome sugere, construa seu próprio conceito sobre o tópico em questão. Em seguida, na subseção “conceituando”, acontece a sistematização e formalização do tópico assimilado. Por fim, passa-se à prática, que contribui para a internalização do conceito através de exercícios de reconhecimento e uso, ora contextualizados, ora não.

Nas subseções “O sujeito indeterminado na construção do texto” e “Semântica e discurso”, inspiradas nas contribuições da semântica e linguística de texto, a forma de reflexão proposta nos exercícios podem ser observadas através dos exemplos abaixo:

Exemplo 6(b):

i)

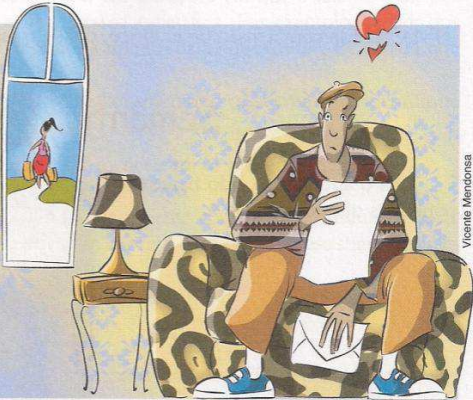
Leia a letra desta canção, de Ataulfo Alves:

Pois é

Falaram tanto que desta vez
A morena foi embora.
Disseram que ela era a maioral
E eu é que não quis acreditar
Endeusaram a morena tanto tanto
Que ela resolveu me abandonar.

A maldade dessa gente é uma arte
Tanto fizeram que houve a separação.
Mulher a gente encontra em toda parte
Mas não se encontra a mulher
Que a gente tem no coração.

(CD *Leva meu samba*. Som Livre, 2003.)



3. O emprego insistente da 3ª pessoa do plural revela determinada intenção por parte do eu lírico. Qual ou quais das seguintes afirmações traduzem melhor essa intenção?

- Como o sujeito é desinencial (eles), o eu lírico, com a repetição, deseja enfatizar a maldade de alguém.
- Como o sujeito é indeterminado pelo emprego da 3ª pessoa do plural, cria-se uma noção vaga a respeito de quem teria influenciado a morena com ideias negativas sobre o eu lírico.
- A indeterminação do sujeito, nesse texto, generaliza a referência àqueles que fizeram comentários negativos sobre o eu lírico; ou seja, podem ser muitos ou pode ser uma única pessoa.

Neste exemplo, extraído da subseção “O sujeito indeterminado na construção do texto”, o aluno é levado à prática da reflexão epilinguística, tendo como base teórica a influência das contribuições da linguística de texto, evidenciada nas questões sobre a relação entre a forma de referenciação generalizada e as intenções do enunciador representado pelo *eu-lírico*.

O exemplo *ii* a seguir, extraído da subseção “semântica e discurso”, traz uma questão que foge do padrão das questões até então ilustradas nas coleções analisadas.

ii)



Estão fazendo de tudo para surpreender o consumidor. É melhor você acordar.

Encontro Nacional de Anunciantes 2005.
Como ganhar vantagem competitiva usando a criatividade de forma ética no marketing mix. Esse é o tema do ENA 2005. Conheça a opinião dos maiores anunciantes, veículos, agências e fornecedores do Brasil. Participe. Você vai sair com a cabeça cheia de idéias interessantes.

20 a 24 de setembro de 2005
Hotel Transamérica São Paulo
Informações: www.ena.com.br
ou Ligue 0800 12 4580

Criatividade
Ética e Resultados

Encontro Nacional de Anunciantes 2005

(O Estado de S. Paulo, 12/9/2005.)

2. A finalidade do anúncio publicitário é promover um produto.
Um convite para anunciantes participarem do Encontro Nacional de Anunciantes.
- Que tipo de produto esse anúncio oferece?
 - A quem se refere a palavra **você** na oração “É melhor você acordar”? Aos anunciantes, isto é, às pessoas que têm interesse em anunciar seus produtos.

Estando contextualizada com base em um anúncio publicitário, a questão aborda a indeterminação do sujeito representada pelo pronome *você*, empregado na oração “*Estão fazendo de tudo para surpreender o consumidor. É melhor você acordar*”.

A quem se refere então a palavra *você* nesse contexto? Essa forma de reflexão pode ser associada ao que Moura Neves (2006) afirma sobre as

variantes coloquiais da conversação, as quais têm servido para expressar o sujeito indeterminado. Assim, o *você* da oração pode referir-se tanto aos anunciantes que têm interesse em divulgar seus produtos, como ao próprio leitor.

Portanto, o tratamento desta coleção difere da maior parte das coleções analisadas em nossa pesquisa, uma vez que, além das tradicionais questões de natureza metalinguística (identificação e classificação), os autores optam pela inserção de questões epilinguísticas associadas às teorias advindas dos estudos linguísticos (semântica e da análise do discurso), pois, partindo de situações concretas de comunicação, a atenção se volta para questões de ordem semântica e enunciativa.

Português Linguagens traz, nas duas últimas subseções, formas epilinguísticas de reflexão que objetivam desenvolver a competência linguística do aluno e explicitar os mecanismos de funcionamento das unidades linguísticas no texto e no discurso.

- *Reflexão Linguística* (PENTEADO, A. *et. al.* **Para viver juntos: português** (2011)).

Essa seção traz, em forma de metalinguagem, uma revisão de sujeito e de índice de indeterminação do sujeito. Após a explicação do conceito, a subseção “Na prática” leva o aluno a mostrar seus conhecimentos sobre o que aprendeu, através de exercícios epilinguísticos e metalinguísticos que propiciam a reflexão sobre a língua.

De modo geral, podemos observar a metodologia desta coleção no esquema abaixo:

Revisão: sujeito/índice de indeterminação do sujeito → índice de indeterminação do sujeito → Na prática → Efeitos de sentido da indeterminação do sujeito
--

Vejamos a forma como os exercícios são abordados nesta coleção:

Exemplo 7(b):


2. Suponha que a seguinte manchete fosse publicada em um jornal de sua cidade.

Prefeitura cobra multas atrasadas

a) Reescreva essa frase em seu caderno indeterminando o sujeito.
b) Explique qual seria a intencionalidade do autor do texto se utilizasse o sujeito indeterminado nessa manchete.
c) Releia a oração que você escreveu com o sujeito indeterminado. Os jornais costumam apresentar manchetes com essa estrutura? Por que você supõe que isso aconteça?

3. Leia a capa de uma revista. Ela simula uma página de classificados de empregos de um jornal.

a) Identifique e classifique o sujeito da frase destacada.
b) Esse tipo de sujeito é muito comum em classificados e anúncios. Por que isso ocorre?



O exemplo acima traz duas questões: a primeira, possuindo três itens, apresenta na letra *a*, uma atividade de substituição do sujeito simples pela indeterminação do sujeito, característica de atividades metalinguísticas. No item *b* o aluno deve refletir sobre as diferenças de sentido e a intencionalidade do autor ao substituir: *Prefeitura cobra multas atrasadas* por *Cobram multas atrasadas/ Cobra-se multas atrasadas*. Em uma temos um sujeito simples evidenciando o autor da cobrança das multas atrasadas, e nas outras, um sujeito indeterminado na qual não se pode saber quem cobrou as multas, evidenciando assim, um caráter epilinguístico, uma vez que leva o aluno a refletir sobre a diversidade de usos do sujeito indeterminado. Vale ressaltar que a intencionalidade por trás da indeterminação do sujeito é considerada no tratamento teórico desse tópico, na referida coleção. O item *c* desta questão é, sobretudo voltado para os conhecimentos de mundo do aluno.

Na segunda questão, observamos o item *a*, puramente metalinguístico, pedindo a identificação e a classificação do sujeito referente à forma verbal *precisa-se*, e o item *b*, cuja pergunta se refere à presença constante da forma de indeterminação (3ª pessoa do singular + *se*) em classificados e anúncios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos da presente pesquisa, os resultados relativos às influências teóricas subjacentes ao tratamento do tópico *sujeito indeterminado* apontam, na maior parte das coleções pesquisadas, para a descrição da tradição gramatical ampliada, de uma ou de outra forma, com a reflexão que sinaliza incorporação dos estudos linguísticos recentes.

No plano das formas metodológicas de reflexão utilizadas, os resultados apontam para a presença, na maior parte do corpus pesquisado, da reflexão epilinguística ao lado da reflexão metalinguística, o que implica que independente do posicionamento teórico adotado (Gramática Tradicional ou Teoria Linguística), há uma tendência a incorporar a reflexão metodológica centrada na epilinguagem. Esse resultado sinaliza a crescente preocupação dos autores dos livros didáticos pesquisados com um ensino reflexivo, que tende a levar o aprendiz a construir conhecimento sistematizado, com a observação dos usos em fontes diversas de realização linguística.

Os resultados da presente pesquisa têm implicações em, pelo menos, dois planos: na necessidade de se investigar a atualização dos Livros Didáticos em relação aos estudos linguísticos recentes; e na relevância desse tema para a formação do professor de Língua Portuguesa, enquanto sujeito que deve realizar a escolha qualificada/consciente do seu objeto de trabalho. Para isso, são necessários à sua formação os conhecimentos tanto da tradição gramatical quanto dos estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski P. e LOREGIAN – PENKAL, Loremi. *Perspectivas para o trabalho com análise linguística*. In: Renilson J. Menegassi (org). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**. Maringá: UEM, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4.ed. Trad. M. Lahud e Y.W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BELTRÃO, E; GORDILHO, T. **Diálogo: Língua Portuguesa**. (6º ano). São Paulo: FTD, 2009.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. V. 2. Campinas: Pontes, 1989.

BEZERRA, M.A; REINALDO, M.A.G.M. **Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero**. Trabalho apresentado no VI SIGET. NATAL: UFRN, 2011.

BORGATTO, A. *et al.* **Tudo é linguagem**. (7ª série). São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2005: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. — Brasília: MEC, 2004.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. — Brasília: MEC, 2007.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. — Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. (8º ano). São Paulo: Atual, 2009.

FERREIRA, Mauro. **Entre Palavras**. (7ª série). São Paulo: FTD, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP, 1988.

GARCIA, Afrânio. **Tipos de sujeito indeterminado**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/pub_outras/sliit01/sliit01_101-108.html>. Acesso em: 24 de outubro de 2012.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa**. São Paulo: Alínea, 2001.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. BAGNO, M; SCHERRE, M.M.P; CARDOSO, C.R. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI. L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Contexto, 2006.

MOURA NEVES, M.H de. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.
_____. **Que Gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2006.

MUSSALIM, F. **Análise do Discurso**. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (org). *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓBREGA, Maria José. **Perspectivas para o trabalho com análise linguística na escola**. In: AZEREDO, José Carlos de (org.) *Língua Portuguesa em debate: Conhecimento e ensino*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PENTEADO, A. E. A. *et al.* **Para viver juntos**. (8º ano). São Paulo: Edições SM, 2008.

PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa**. In: SANTOS, dos Rose Annie e RITTER, Buzato Cristina Lílian (Orgs.). *Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2005, cap. 2.

RAFAEL, E.L. Mobilização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Angela (org.). **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

REINALDO, M.A.G.M. **Conceito de 'análise linguística' na produção acadêmica brasileira: perspectiva longitudinal**. Trabalho apresentado na segunda conferência GRATO. Lisboa: Universidade Nova Lisboa, 2011.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F e LUCIO, Pilar B. **Metodologia da pesquisa**. Tradução: Fátima Conceição Murad et al. Revisão técnica adaptação: Ana Gracinha Queluz Garcia et al, 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, (2006).

SARMENTO, Leila L. **Português – Leitura, produção e gramática**. (7º ano). São Paulo: Moderna, 2009.

SEVERO, Diego Leite e REINALDO, M. A de Macedo. **Conceito de “Análise linguística” em produções acadêmicas das décadas de 1980, 1990 e 2000**. Trabalho resultante de uma pesquisa PIBIC (CNPq/UFCG), 2011.

SOUSA, C; CAVÉQUIA, M. **Linguagem – criação e interação**. (7º ano). São Paulo: Saraiva, 2009.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

WACHOWICS, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba. IBPEX, 2010.

