

SINTAXE DO PERÍODO SIMPLES: PRÁTICA DE ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

SYNTAX IN SIMPLE SENTENCES: TEACHING PRACTICE OF CONTEXTUALIZED GRAMMAR

Lígia Egídia Moscardini 1

Resumo: Esse artigo tem, por objetivo, verificar a aplicação prática de novas propostas de ensino de gramática direcionadas à Educação Básica presentes em Antunes (2014), Travaglia (2009), Marcuschi (2008) e Possenti (1996). Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica das obras e, posteriormente, elaborados exercícios sobre análise sintática do período simples com enfoque nos tipos de sujeito que dialogassem com perspectivas teórico-metodológicas. Tais exercícios foram abordados em turmas de terceira série do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Araraquara-SP. Após as aplicações, investigou-se a relação do professor com as concepções de linguagem e o modo como estudantes se relacionaram com a produção de sentido, coexistindo com as costumeiras análises de gramática tradicional. Observou-se que, embora não habituados, os estudantes redigiram boas reflexões sobre a gramática de uso. Com isso, pretende-se, também, trazer contribuições para mais professores de língua materna ao apresentar potencialidades de ensino de gramática além das classificações.

Palavras-chave: Sintaxe. Prática de Ensino. Gramática de uso.

Abstract: This article aims to review the practical applications of new grammar teaching proposals in primary education in Brazil, as seen in Antunes (2014), Travaglia (2009), Marcuschi (2008), and Possenti (1996). To that end, after a bibliographic review of these works and created exercises proposed, which deals with the syntactic analysis of simple sentences, focusing on the subject that used these theoretical-methodological perspectives. The exercises were addressed and applied them to grade 12 students in a public school in Araraquara-SP. After the applications, the teacher's relationship with language concepts was investigated, and about how students related to the production of meaning while keeping with the usual analyses of traditional grammar. It was observed that, although not used to it, the students wrote good reflections on the used grammar. This article intends to contribute to the teaching of grammar in Brazilian Portuguese by presenting new possibilities and pathways for teachers to approach grammar, beyond mere classifications.

Keywords: Syntax. Teaching practices, Usage grammar.

1 Doutorado e Pós-doutorado pela UNESP, professora da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, membro integrante do Grupo LINBRA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5526299539806643>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6079-6512>. Email: lmosca2120@gmail.com

Introdução

O ensino de língua portuguesa na escola ainda está muito pautado na gramática tradicional. Os problemas advindos dessa abordagem são conhecidíssimos: estudantes passam doze anos de suas vidas resolvendo listas de exercícios gramaticais com infundáveis classificações e permanecendo com defasagem na comunicação e no letramento, além da ideia errônea que adquirem de que “português é muito difícil”. Por conta disso, foram divulgadas orientações curriculares direcionadas à educação básica, como os PCNs para o Ensino Médio (2000), que situam o texto como unidade básica da ação verbal (...) a razão do ato linguístico”. (BRASIL, 2000. p.18, grifo nosso), e a Base Nacional Comum Curricular. Os próprios Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, em suas primeiras linhas, deixaram clara a importância de uma gramática na interação humana (BRASIL, 2000, p. 16):

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018 e atualmente considerada lei, estabelece diretrizes para o ensino de linguagens no Ensino Médio, orientando para uma formação crítica e reflexiva. No âmbito da competência específica 1, a BNCC propõe “compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas” (BRASIL, 2018, p.483), com o objetivo de analisar os processos de produção e circulação de discursos em distintas linguagens, de modo a fundamentar escolhas conforme interesses pessoais e coletivos.

Na competência específica 3, prevê-se “Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação” (BRASIL, 2018, p.485), o que também diz respeito à produção de sentido nos discursos que circulam na sociedade. Portanto, cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica na leitura, escuta e produção de textos, bem como no domínio dos gêneros textuais e discursivos que circulam socialmente.

Por conta dos documentos oficiais, o ensino da língua portuguesa tem sido reconsiderado e reavaliado desde então por linguistas, especialistas em educação e produtores de materiais didáticos. Entretanto, ao invés de o texto ser o objeto essencial, o professor passou a utilizá-lo como pretexto para análise gramatical, isto é, os estudantes passaram a retirar do texto os vários elementos como verbo e sujeito com o objetivo de, novamente, manter os rótulos classificatórios, sem considerar quais suas finalidades, escolhas lexicais e interlocutores na produção de sentido na sentença e no texto propostos. Antunes (2014) constatou essa questão na obra *Gramática Contextualizada*. Diante disso, constata-se: não faltam orientações curriculares atualizadas. Nem faltam bons materiais com propostas de ensino que consideram a interação humana. Os próprios professores dizem que: “de teoria estamos cheios, queremos a prática”. Ou mesmo “não se usa essas teorias linguísticas em sala de aula, porque a realidade é outra que os pesquisadores não entendem”. Mas por que o professor ainda continua utilizando frases soltas, sem intenções de comunicação, ou o texto como pretexto? Nada das teorias linguísticas é aplicável na educação básica? Mas será que os pesquisadores não conhecem mesmo a realidade da sala de aula? O que levou à disseminação da ideia de que os professores não conseguem aplicar as teorias linguísticas?

Sendo assim, o que Irlandé Antunes (2014), Sírio Possenti (1996), Travaglia (2009) e Marcuschi (2008) podem ensinar para um professor de educação básica? Além do mais, de que modo os estudantes respondem a essas propostas de ensino? Em que momento correspondem ou não à realidade da sala de aula? Para isso, é preciso aproximar teorias e práticas de ensino. Conforme Barbosa (2000), documentos oficiais não são diretamente aplicáveis em sala de aula nem esse é o objetivo. É necessário que a escola e o professor promovam outro tipo de concretização, visando à reelaboração das orientações curriculares, para que estas não se tornem apenas uma carta de intenções. Para isso, é fundamental que haja políticas de formação continuada dos

professores (Barbosa, 2000), pois alguns autores oferecem subsídios interessantíssimos e fáceis de serem aplicados no ensino básico.

Portanto, foi realizada uma revisão bibliográfica dos documentos oficiais, além dos estudos de Antunes (2014), Travaglia (2009), Marcuschi (2008) e Possenti (1996). Posteriormente, as orientações curriculares e as abordagens gramaticais propostas pelos autores foram aplicadas nos terceiros anos regulares da professora de língua portuguesa juntamente com exercícios de gramática tradicional. Finalmente, foi elaborado e selecionado um exercício de sintaxe do período simples para análise de algumas respostas dos estudantes, com o intuito de apresentar resultados reais da sala de aula e a relação entre teoria e prática.

Concepções de linguagem, de gramática e de ensino

Muitos professores de língua materna consideram que teorias linguísticas não são aplicáveis em sala de aula, provavelmente pela concepção que têm da linguagem, da gramática e do ensino. Por entenderem que existe somente o ensino prescritivo, abordam apenas elementos básicos de gramática restritos às classificações e, evidenciadas as dificuldades dos alunos com estas, concluindo que a norma-padrão não deve mais ser ensinada. Por causa dessas razões, é providencial que o professor compreenda as diferentes concepções não somente sobre a língua, mas também de gramática e de ensino, pois é dessa maneira que refletirá sobre sua prática e fará escolhas pedagógicas mais assertivas.

Segundo Travaglia (2009) há três concepções principais de linguagem. A primeira é a *linguagem como expressão do pensamento*, segundo a qual o falante não se expressa bem porque não pensa bem, e a linguagem seria apenas a tradução do pensamento. Assim, a capacidade humana de organizar o pensamento de forma lógica dependeria de sua exteriorização por meio da linguagem. Nessa perspectiva, existem regras para a organização do pensamento e, conseqüentemente, regras para o uso da linguagem. Essas regras constituem no que se entende por norma do bem falar e bem escrever.

Portanto, essa concepção se relaciona à Gramática Tradicional ensinada na escola, que enxerga a língua como algo homogêneo e estático, desconsiderando sua materialização em diferentes gêneros e contextos sociais. Marcuschi (2008) afirma que essa posição sobre a língua não busca explicações para o fenômeno linguístico, e também não trata de problemas relativos à compreensão. Assim sendo, nessa concepção, a língua é composta de vários níveis distribuídos hierarquicamente, e os estudos não ultrapassam a unidade da frase. (Marcuschi, 2008).

A segunda concepção linguística exemplificada por Travaglia (2009) é a da *linguagem enquanto instrumento de comunicação*. Nela, a língua é vista como um conjunto de signos que se combinam segundo regras fixas, com a finalidade de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Esse código precisa ser dominado pelos falantes para que a comunicação se efetive. O falante teria, então, uma mensagem em mente, que codifica e transmite por meio de um canal. O ouvinte, por sua vez, recebe esses sinais e os decodifica, transformando-os novamente em mensagem.

Tal ponto de vista, diferente daquele descrito anteriormente, reconhece fatores importantes, porém objetiva apenas “transmissão de informação” e desconsidera contextos cognitivos da língua, bem como aspectos sociais mais amplos centrados em seu uso (Travaglia, 2009). Marcuschi (2008) menciona que tal perspectiva é adotada em teorias da comunicação e em livros didáticos, principalmente quando tratam de interpretação de texto, mas considera que essa posição sobre a língua não atinge nenhum nível de abstração necessário e desvincula a língua de aspectos cognitivos e sociais, que são os mais importantes (Marcuschi, 2008).

Já a *concepção interacionista da linguagem* abrange conceitos da Linguística de Enunciação, Linguística Textual, Análise do Discurso, Sociolinguística e Linguística Aplicada, uma vez que compreende que as manifestações da língua, sejam elas escritas ou orais, estão inseridas numa construção interativa, com a qual os indivíduos praticam ações considerando o contexto sócio histórico. Nesse sentido, *a língua é concebida enquanto prática social*. Ou seja, o sujeito não apenas exterioriza um pensamento, mas realiza ações sobre o seu interlocutor, e os enunciados se materializam em interações. Por sua vez, nessas interações se concretizam discursos e os sujeitos se

constroem no texto. Essa concepção também alterou a essência do ensino de língua ao pressupor um ensino *produtivo*, ou seja, aquele que oferece oportunidades para o estudante aumentar sua habilidade comunicativa, adquirindo recursos para seu uso mais adequado (Travaglia, 2009).

Para Marcuschi (2008), essa concepção toma a língua como prática social e histórica sensível à realidade sobre a qual atua, com a qual os falantes expressam suas intenções e ações conforme seus objetivos. Também chama a atenção para o funcionamento da língua e para a análise de textos, o que permite o desenvolvimento de competências linguísticas adequadas. Assim, a função da língua não é apenas informar, mas inserir indivíduos em contextos sócio-históricos para que se entendam (Marcuschi, 2008).

Há, ainda, concepções de gramática e de ensino. Travaglia (2009) menciona que gramática é concebida como um manual de regras que orientam o “bom uso” da língua, devendo ser seguido por aqueles que desejam se expressar de forma considerada adequada. O autor esclarece que essa concepção corresponde ao *ensino prescritivo*, em que a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo (...). Tudo o que escapa ao padrão é classificado como erro, sendo a correção formal da linguagem o principal foco. Essa concepção, no entanto, ignora outras abordagens possíveis, como a gramática descritiva, a qual busca observar o uso real da língua, e a gramática reflexiva, voltada à compreensão crítica dos fenômenos linguísticos.

O *ensino descritivo* tem por objetivo apresentar o funcionamento da língua, valorizando as habilidades linguísticas já adquiridas pelos falantes, sem necessariamente buscar modificá-las. Em princípio, essa abordagem considera todas as variedades linguísticas. No entanto, na prática escolar, a descrição costuma se restringir à norma-padrão, convertendo os fatos observados nessa variedade em regras universais do uso da língua. Ainda assim, o ensino descritivo busca promover o conhecimento da estrutura, do funcionamento, das formas e das funções da linguagem, estimulando no aluno o desenvolvimento do raciocínio linguístico e da capacidade analítica. Por sua vez, o *ensino produtivo*, conforme apontam Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 276), tem como finalidade ampliar as competências linguísticas dos alunos, oferecendo-lhes novos recursos de uso da língua e preparando-os para lidar com suas múltiplas possibilidades e com as diversas situações comunicativas do cotidiano. (Travaglia, 2009).

Reflexões sobre o ensino (ainda) realizado em sala de aula

Nas aulas de professores de educação básica, é comum o predomínio da concepção de linguagem como forma de pensamento, relacionada à gramática normativa e um ensino prescritivo. Mas por que isso ocorre? Ao refletir sobre essa questão, Travaglia (2009) destaca o fato de que a norma culta é frequentemente preservada e defendida com base em argumentos que a legitimam como modelo ideal de uso da língua. Os argumentos utilizados por esses defensores da norma culta são: a) estéticos, em que determinadas formas são excluídas por critérios como feio ou bonito, b) elitistas, pois há um forte sentimento de extratificação social pelo uso da língua pela classe de prestígio e c) políticos, com critérios de purismo e vernaculosidade.

Assim, as instituições de ensino reproduzem a preferência por apenas uma variedade de prestígio, ignorando e depreciando outras variedades da língua, por meio de um policiamento do que é considerado “correto” e “bem escrito”, e em uma abordagem que apenas solicita ao aluno que substitua o “errado” pelo “certo”. Dessa forma, o ensino de gramática nas escolas tem sido restrito a regras e classificações a maior parte do tempo e essa questão metalinguística não avança, pois é repetida ano após ano. (Travaglia, 2009).

Já Antunes (2014) afirma que somente na escola fazemos atividades de “não linguagem”, pois escrevemos não importa o que, para ninguém, sem saber pra quê, e isso esvazia a linguagem de suas funções mais relevantes. São atividades de identificação e classificação linguísticas sem interlocutores ou interação. É a “língua da escola” em que tudo está bem desde que não traga aqueles erros escolares. Como ela assevera, “criamos o fantasma de uma gramática fora do uso, que levou a outro: o de uma gramática fora do texto”. (Antunes, 2014, grifo nosso). A autora exemplifica essa gramática de “não linguagem” nos clássicos exercícios de “formar frases”, campeões nas propostas escolares:

[...] Assim, numa frase como “meu tio fugiu” proposta apenas para que o aluno exercite a escrita da palavra *fugiu*, fica de fora todo o conjunto de circunstâncias que seriam determinantes para que esse dizer tivesse essa ou aquela repercussão, refletida, inclusivamente, nessa ou naquela entonação, com acentos e ênfases, de contraste etc. [...] enfim, *a língua em uso está fora dessas atividades da escola. [...] é curioso que a escola é o único lugar em que nos ocupamos com “formatar” frases!* (Antunes, 2014, p.82, grifos da autora)

Possenti (1996, p.46-47), por sua vez, menciona o quanto esses exercícios não auxiliam na comunicação e no uso da linguagem:

[...] nenhum de nós faria, nem conhece quem faça, coisas como as seguintes: propor a uma criança de dois anos (ou menos) que faça tarefas como completar, procurar palavras de um certo tipo num texto, construir uma frase com palavras dispersas, separar sílabas, fazer frases interrogativas, afirmativas, negativas, dar diminutivos, aumentativos, dizer alguma coisa vinte ou cem vezes, copiar, repetir, decorar conjugações verbais etc. Tudo isso são exemplos de exercícios. Tudo isso se faz nas escolas, em maior ou menor quantidade. Nada disso se faz na vida real, porque nada disso ajuda ninguém a aprender uma língua.

Tais argumentos não são razoáveis para manter apenas o ensino prescritivo – e hiperestimado – em sala de aula. Não se justifica continuar com listas de exercícios que apenas trocam o errado pelo certo porque é mais bonito e em busca de uma “língua pura”. É preciso que os estudantes, principalmente os de classe social mais baixa, adquiram habilidades com a língua materna.

Tais concepções se mostram insuficientes para compreender fenômenos semânticos e pragmáticos da língua, bem como seu uso social. Por esse motivo, é primordial que o professor esteja atento às três diferentes concepções de linguagem e as considere de acordo com seus objetivos de ensino e aprendizagem de língua: “O professor deverá perceber que a gramática da língua é constituída bem mais que isso para *conseguir* fazer um trabalho efetivamente pertinente e produtivo no ensino de língua materna” (Travaglia, 2009, p.30, grifo nosso).

Em vista disso, urge refletir e propor práticas que vão além daquilo que já se mostrou ineficiente. Entretanto, ao serem questionados quanto a isso, muitos professores fazem uma costumeira pergunta ressaltada por Marcionilo (2014, p.10): “*Se não é pra ensinar gramática...é pra ensinar o quê?*”. Ela claramente diz respeito à concepção de ensino normativo/prescritivo e também à falta de referência de uma concepção mais interacionista da linguagem, e versa sobre o ensino de gramática tradicional ainda recorrente na escola, apesar de muitos anos, livros de teoria e orientações curriculares.

Por tais motivos, o ponto-chave para melhorar o ensino de língua portuguesa está na concepção que o professor possui sobre o que é uma língua e aquisição presente nas três concepções possíveis de linguagem. Essa é a origem do motivo pelo qual existem ainda hoje as listas de exercícios e classificações gramaticais, que fazem com que muitos professores abordem apenas as classificações.

É preciso considerar, também, que muitos professores relatam algo como “a gente quer que os alunos apliquem os períodos simples e composto nas redações”. Ou seja, há uma ânsia em melhorar o ensino de língua portuguesa, mas também uma angústia quando não se vê resultados práticos, exatamente pela concepção de linguagem. Sobre isso, Antunes (2014, p.13-14, grifos da autora) problematiza:

Que repercussões para o ensino da língua pode trazer a *concepção da linguagem como interação? Qual a função da gramática na atividade discursiva? (...) qual a função das classificações gramaticais, das terminologias e nomenclaturas? Conhecê-las? Por quê? Onde estaria o foco*

de uma aprendizagem de gramáticas socialmente mais útil e relevante? (...) Como o trabalho pedagógico com a linguagem poderia deixar de ser tão simplista e tornar-se bem mais significativo com propostas de uso intrinsecamente sociointerativo, funcional, discursivo e contextualizado? (...) Constatar quanto a escola esconde de nós a imensa riqueza da linguagem, seu enorme significado para a constituição de cada um de nós e da história do mundo!

Diante disso, Possenti (1996), Travaglia (2009) e Antunes (2014) convergem com os documentos oficiais ao proporem a prática de ensino em língua materna voltada para a concepção de ensino interacionista da linguagem com novas propostas gramaticais. Como afirma Travaglia (2009, p 108-109, grifos do autor):

(...) propõe-se que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso (...) a proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão o funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraí-las de qualquer situação ou contexto de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso.

Essa abordagem é relevante para o ensino e aprendizagem de diferentes gêneros textuais e, e, juntamente a isso, um ensino de uma gramática mais discursiva, pois um pronome, uma escolha lexical, uma preposição fazem sentido no texto, não fora dele. “(...) o mais óbvio é que ninguém fala ou escreve – nada! – que não seja sob a forma de textos” (Antunes, 2014, p.85). Por esse motivo, é preciso que o professor tenha consciência das três concepções de língua para então buscar uma prática pedagógica alinhada à concepção interacionista, uma vez que ela realmente coloca o texto como unidade de ensino e trabalha com uma gramática contextualizada em situações de interação, o que faz mais sentido para o aluno do que meras classificações.

Como, então, contextualizar a gramática?

Além de a concepção interacionista da linguagem ser relevantíssima, é bastante praticável no ensino básico, pois prioriza a língua em uso, permite um ensino de habilidades linguísticas e oferece subsídios para que sua aplicação seja eficiente. Com a língua em uso, a gramática se apresenta nos textos orais e escritos, e não apenas em classificações e frases soltas. Isso porque esse tipo de concepção nos faz refletir sobre as funções de cada elemento no texto e nos traz consciência de que nada está na sentença por acaso. Tal como assevera Antunes (2014, p.26):

[...] Assim, mais do que saber o que dizem os gramáticos acerca do uso desse ou daquele pronome, por exemplo, vale mais procurar ver como os pronomes são usados, por quem, quando, com que funções, com que valores sociais a eles atribuídos.

Então a gramática é contextualizada, pois está necessariamente atrelada aos textos em circulação, e não desvinculada deles. (Antunes, 2014). Por isso, ao propor textos reais no cotidiano da sala de aula, os estudantes percebem o modo como os elementos da gramática funciona, evidenciando o caráter discursivo da gramática, pois nenhum elemento está no texto por acaso. Em suma, feito o contato com a concepção interacionista da linguagem, o professor refletirá sobre o que é uma língua, para então elaborar exercícios a partir de textos em circulação, de modo a orientar os alunos a perceberem o funcionamento discursivo e as funções de determinados elementos da

gramática. Principalmente ao considerar que nada substitui o professor na seleção e na elaboração de exercícios.

Prática docente e aplicação das propostas de ensino

Ao tomar contato com uma gramática mais centrada no uso, é perceptível que ela pode, perfeitamente, ser aplicável na escola pública estadual. Assim, após o contato com os PCNs, com a BNCC e revisão bibliográfica de Antunes (2014), Travaglia (2009) Marcuschi (2008) e Possenti (1998), foi, primeiramente, explicitado em turmas de terceira série do Ensino Médio sobre aspectos formais da sintaxe do período simples presentes no livro didático de Abaurre M.B., Abaurre M.L. & Pontara (2013). Após isso, ressaltou-se que é possível considerar outros aspectos gramaticais além de meras classificações, pois a gramática se faz no uso, nas interações e em textos orais e escritos. Finalmente, foi elaborado um exercício de sintaxe do período simples abrangendo tipos de sujeito que consideram essas explicações.

Assim sendo, de acordo com Abaurre M.B., Abaurre M.L. & Pontara (2013, p. 331-332), lê-se:

Sujeito é o termo com o qual o verbo da oração concorda em número (singular ou plural) e pessoal (1ª, 2ª, 3ª). Em grande número de casos, o sujeito da oração corresponde ao agente da ação expressa pelo verbo. Essa não deve ser a base, no entanto, para a definição dessa função sintática, porque há orações em que não se pode atribuir ao *sujeito* a função de *agente* da ação verbal (...)

Sujeito simples ou composto

Com base na identificação da quantidade de núcleos apresentados por um sujeito, estabelece-se a diferença entre o sujeito simples e o sujeito composto. Observe.

Antônio foi ao cinema.

Os alunos do segundo ano foram ao cinema.

Eduardo e Mônica foram ao cinema. (...)

Ao refletir sobre situações de uso, também se explorou em sala de aula definições de *sujeito posposto*, utilizado depois do verbo. De acordo com Rosa (2009)¹, as pesquisas linguísticas sobre o sujeito posposto em português apontam que a ordem verbo + sujeito (VS) ocorre principalmente com verbos intransitivos. Essa posição pós-verbal do sujeito, é uma estratégia importante para introduzir novos elementos no discurso, especialmente no jornalismo, onde é usada para apresentar informações novas, embora essa não seja sua única função. (Rosa, 2009, p.101).

Com tais definições, os estudantes realizaram exercícios para revisão do modo como elementos de sintaxe são classificados tradicionalmente. Após isso, foi esclarecido mais possibilidades da gramática e do quanto ela pode auxiliar na interpretação de texto. Assim, foram elaboradas algumas questões inspiradas na coleta de dados do jornal *A tribuna*, de 2007, publicada por Rosa (2009)² para abordar as diferenças dos tipos de sujeito na classificação formal, mas também seus aspectos discursivos à luz da gramática de uso, considerando situações cotidianas:

1 No estudo Posposição de sujeito em manchetes jornalísticas: uma abordagem funcional, Rosa (2009) analisa a ordem verbo + sujeito confrontando-a com a ordem sujeito + verbo em seus aspectos discursivos. Argumenta que “a ordem VS é uma das principais estratégias de apresentação de uma notícia. E apresenta a manchete “Sai resultado da prova de Guarapari”, com subtítulo “A Prefeitura de Guarapari liberou o resultado da prova objetiva do magistério aplicada no dia 11”, retirado de A Tribuna, 27/03/2007.

2 No estudo Posposição de sujeito em manchetes jornalísticas: uma abordagem funcional, Rosa (2009) analisa a ordem verbo + sujeito confrontando-a com a ordem sujeito + verbo em seus aspectos discursivos. Argumenta que “a ordem VS é uma das principais estratégias de apresentação de uma notícia. E apresenta a manchete “Sai resultado da prova de Guarapari”, com subtítulo “A Prefeitura de Guarapari liberou o resultado da prova objetiva do magistério aplicada no dia 11”, retirado de A Tribuna, 27/03/2007.

Enunciado: Imagine que dois jornais diferentes de Araraquara publiquem as seguintes manchetes:

Figura 1. Manchete do “jornal A”



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 2. Manchete do “jornal B”



Fonte: elaborado pelo autor

Questões:

- Classifique o sujeito, verbo e objetos das duas orações
- Pensando no verbo e no sujeito, argumente sobre as diferenças de significado e o posicionamento dos dois jornais.

Este exercício considera o que Antunes (2014) menciona sobre “a imprensa em circulação” e possibilita ir além das famigeradas “frases soltas”. Tais manchetes elaboradas poderiam, perfeitamente, estar em circulação por meio de dois jornais distintos, que apresentariam posicionamentos diferentes aos seus interlocutores. Assim, cada jornal organizaria a sintaxe de acordo com o posicionamento pretendido, o que é próprio da língua em uso. Ao mesmo tempo, formam períodos simples clássicos e identificáveis pelos estudantes.

Por esse motivo, em um exercício como esse, é possível abranger tanto a gramática tradicional, centrada nas nomenclaturas quanto a gramática de uso, centrada nos significados, ações de fala, argumentos, opiniões. Na questão de letra “a” enfatizou-se que os estudantes poderiam responder como sempre fizeram na escola, mas que teria ainda outros aspectos a serem analisados. Assim sendo, na letra “b” deveriam esclarecer a relação entre os elementos classificados e seus aspectos discursivos, bem como a elaboração de hipóteses de modo que refletissem sobre diferentes posicionamentos em possíveis dois jornais que publicariam a mesma notícia.

Por conseguinte, a resposta esperada para tal exercício é a de que os estudantes classificassem as duas manchetes de acordo com a gramática tradicional, localizando verbo, sujeito, objetos e posições do sujeito. A partir de então, os estudantes poderiam verificar que o arranjo das orações com sujeitos distintos não se deu por acaso ao noticiar o mesmo fato. No caso, o “jornal A”

é classificado como “sujeito posposto” pois o verbo é intransitivo, que é o “resultado do concurso municipal de Araraquara”, aguardado pelos candidatos do referido concurso. Também é possível depreender que o título da matéria do “jornal A” transmite maior neutralidade, pois a matéria ressalta a informação do resultado em si.

Já no “jornal B” existe, claramente, um sujeito que pratica a ação, que é “Prefeitura de Araraquara”. Isso pode significar que esse sujeito seria o único responsável pela liberação ou não do resultado, em que o verbo “liberar”, que é transitivo, pode significar “deixar livre”, “disponibilizar”, e representar que a prefeitura estaria demorando para liberar o resultado e isso finalmente aconteceu. Nesse contexto, o sujeito simples pode evidenciar posicionamentos do jornal em relação à Prefeitura de Araraquara, ao evidenciar ações da prefeitura ou apontar seus aspectos burocráticos, como a demora pela liberação desse resultado. No caso, “Prefeitura de Araraquara libera resultado de concurso municipal” tem-se a ação de liberar associada à prefeitura. E o resultado passa a existir por meio da ação da mesma.

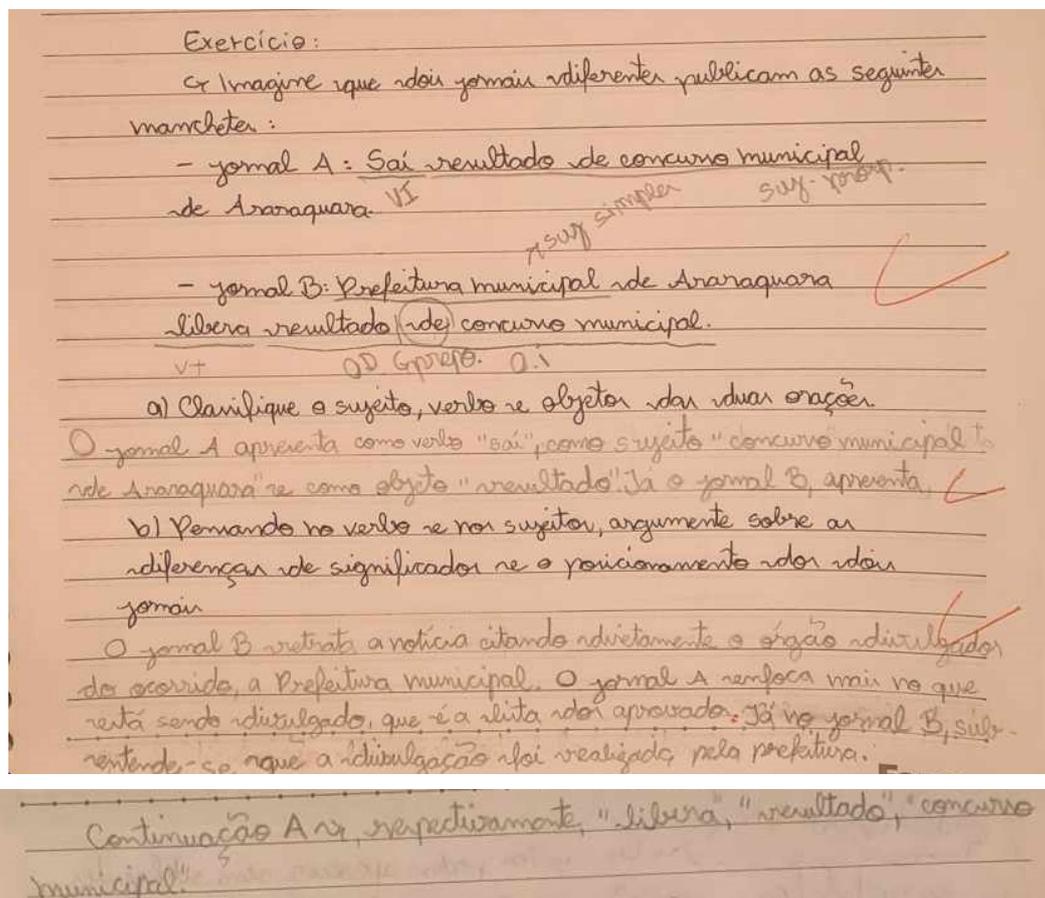
Nessa segunda sentença, também há que pensar na transitividade do verbo. De acordo com Halliday (2014), está associada à distinção de processos. Assim sendo, o processo transitivo é composto por Ator + Processo + Objetivo, em que o ator é interpretado como trazendo o desdobramento do processo através do tempo. (Halliday, 2014).

Tais aspectos são interessantes porque estas ocorrências realmente existem na esfera jornalística, com diferentes jornais apontando seus posicionamentos sobre o que ocorre na política e na sociedade, mesmo que sejam aparentemente neutros. E é isso que o professor deve esclarecer aos estudantes: a sintaxe no período simples ocorre em situações reais de uso, e os textos em circulação podem ser objetos de análise classificatória, mas as escolhas gramaticais se dão para formar determinados discursos. As manchetes também praticam ações de linguagem. Tais aspectos vão muito além de frases isoladas como “meu tio fugiu”, sem nenhum contexto previsto.

Assim sendo, analisemos algumas respostas e raciocínios dos estudantes. A coleta desses dados ocorreu em fevereiro de 2025, na terceira série do Ensino Médio em uma escola pública estadual de Araraquara. Diferentemente de uma coleta realizada pontualmente e por pesquisadores externos, ocorreu no cotidiano escolar junto com a professora titular de Língua Portuguesa, no momento em que o currículo da terceira série propunha a aprendizagem de análise sintática. Alguns jovens foram acompanhados pela professora também no Ensino Fundamental, de modo a ser possível acompanhar o progresso mesmo daqueles considerados “maus alunos”. Outros, além do mais, se lembravam de aspectos da gramática formal, e esse era um bom momento para a introdução da gramática de uso. Considerado o contexto escolar, explana-se as respostas de cinco alunos diferentes:³

3 Conforme Resolução 510/2016 da página do Comitê de Ética em Pesquisa da FCL/CAr, não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual, que é o caso desta pesquisa. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/comite-de-etica/analise-etica---orientacoes/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

Figura 3. resposta de estudante

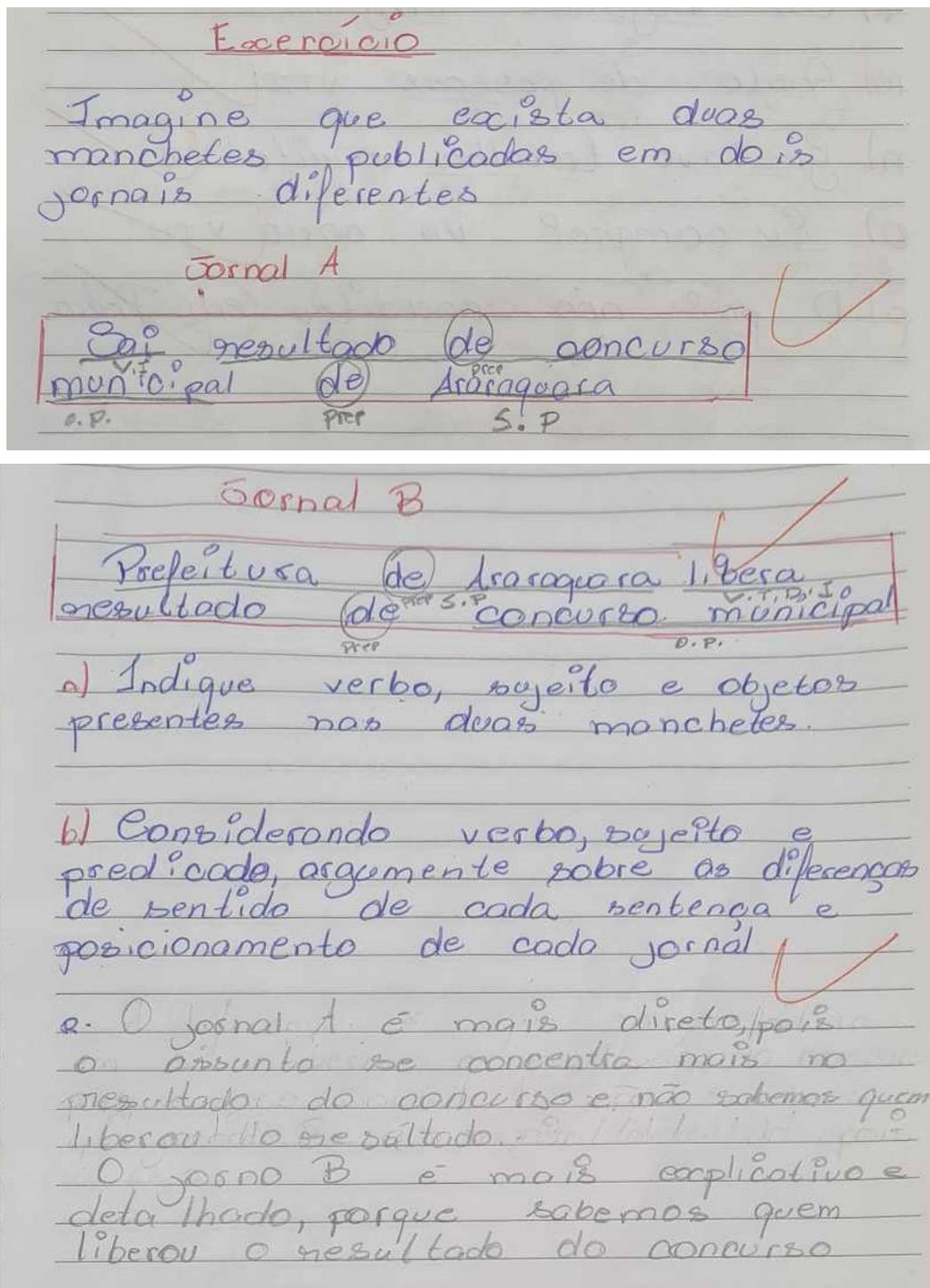


Fonte: coleta de dados realizada pelo autor

Nesta primeira resposta, observa-se que, na manchete do jornal I, o sujeito é posposto e o verbo, intransitivo, enquanto no jornal II o sujeito é simples e aparece de forma direta. A partir dessa análise estrutural, o estudante identifica diferenças de posicionamento entre os jornais, considerando o foco de cada um. Ele argumenta que “o jornal A reforça mais o que está sendo divulgado, que é a luta dos aprovados”, já que, na manchete I, o destaque recai sobre o resultado em si, um fato aguardado que finalmente se concretiza, cumprindo, assim, a função comunicativa do gênero notícia ao informar objetivamente um acontecimento.

Já no interessante comentário da manchete II, o estudante afirma que: “o jornal B cita diretamente o órgão, que é a Prefeitura Municipal de Araraquara”. Com isso, evidencia que há uma “intenção a mais” por parte do jornal II: a de destacar o agente responsável pela liberação do resultado. Ou seja, trata-se de uma escolha editorial que vai além de simplesmente noticiar o concurso, atribuindo responsabilidade e, possivelmente, buscando construir uma narrativa mais politizada do fato.

Figura 4. resposta de estudante



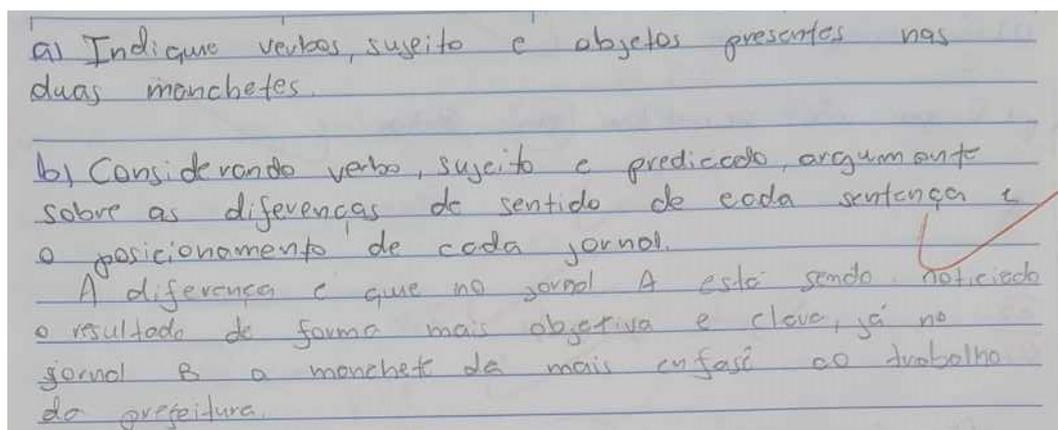
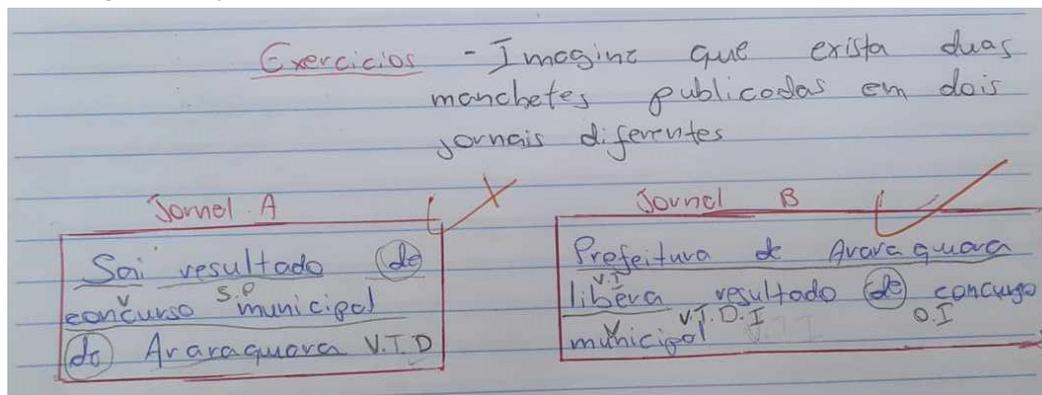
Fonte: coleta de dados realizada pelo autor

Já nesta segunda resposta, observamos a clássica separação entre verbo, sujeito e objeto, evidenciada por meio de sublinhados, grifos e abreviações. Foram identificados corretamente o verbo, os objetos direto e indireto, além do sujeito simples. No plano semântico, é interessante notar como o educando conseguiu recuperar o aspecto funcional das construções, evidenciando a diferença entre os dois sujeitos. No item “b”, ele destaca que a oração sem sujeito enfatiza o resultado do concurso, enquanto, na segunda sentença, o destaque recai sobre o sujeito, que pratica a ação de liberar o resultado.

Também merece destaque o raciocínio do aluno ao interpretar os efeitos de sentido de cada manchete. Ele observa que, no jornal A, há um enfoque direto no acontecimento — “não se sabe

quem liberou o resultado”, o que sugere um destaque apenas ao fato noticiado. Já na manchete do jornal B, ao explicitar o agente — a Prefeitura Municipal de Araraquara —, o estudante associa como algo “mais explicativo e detalhado”, o que aponta para uma intencionalidade distinta. Em suma, o estudante demonstra compreender que o arranjo sintático de cada manchete não é aleatório, mas carrega sentidos e intenções específicas do produtor do discurso.

Figura 5. resposta de estudante



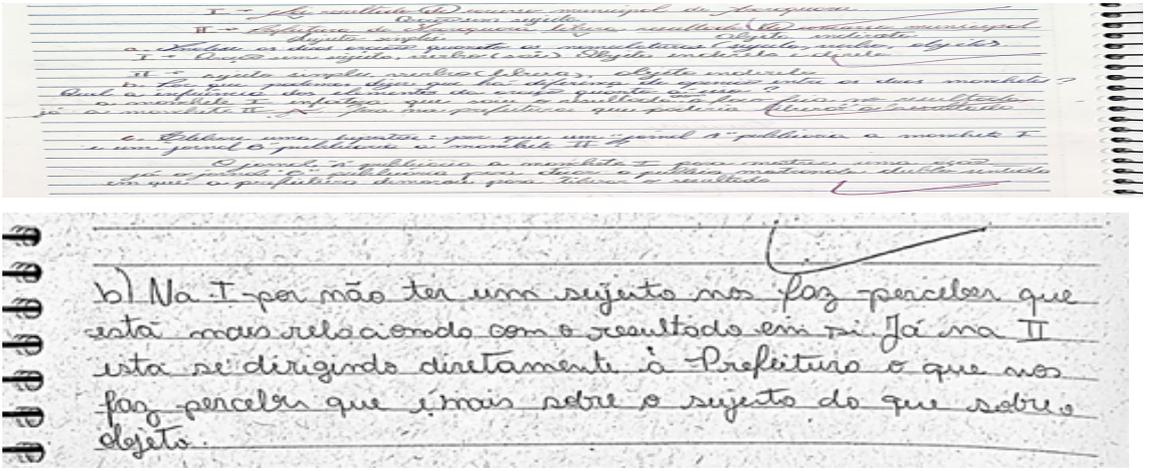
Fonte: coleta de dados realizada pelo autor

Já nessa resposta, além das marcações feitas nas sentenças, o estudante respondeu novamente à classificação gramatical conforme o que foi solicitado no enunciado. Na primeira questão, utilizou abreviações e marcações tradicionais, seguindo o modelo das classificações gramaticais mais convencionais.

Ao analisar o conteúdo das manchetes, afirmou que a do jornal A é “mais objetiva” e destacou que o jornal B “dá mais ênfase ao trabalho da prefeitura”. Com isso, demonstra certa sensibilidade discursiva ao perceber a diferença de foco entre os dois textos — um voltado para o fato em si (o resultado do concurso) e o outro para a ação do agente (a prefeitura). Essa percepção indica que o estudante começa a articular análise sintática com efeitos de sentido, o que é um avanço importante no processo de leitura crítica e interpretação de textos jornalísticos.

Houve, ainda, algumas outras respostas de alunos para a questão “b”

Figura 6. resposta de estudante



Fonte: coleta de dados realizada pelo autor

O quarto estudante aponta que a prefeitura “poderia liberar o resultado”, no sentido de que “poderia ter liberado antes”, pois sugere que o jornal indica ao público que “a prefeitura demorou para liberar o resultado”. Essa leitura revela um esforço interpretativo que vai além da estrutura superficial da manchete, identificando nela uma crítica velada à atuação da administração pública. Também chama atenção o modo como o estudante associa questões semânticas à ideia de “duplo sentido”, sem explicitar quais seriam esses dois sentidos possíveis, o que indica uma abordagem ainda limitada da noção de significado. Isso pode ser reflexo de uma formação escolar em que os temas relacionados à semântica ficam, muitas vezes, restritos ao tratamento pontual de casos de ambiguidade.

Já a afirmação do quinto estudante de que a manchete “é mais sobre o sujeito do que sobre o objeto”, o aluno demonstra sensibilidade para perceber uma “intenção a mais” no modo de construção da frase: o destaque ao sujeito, ou seja, à prefeitura, evidenciando o agente responsável pela ação. Nesse caso, a manchete não apenas informa o fato, mas também sugere uma tomada de posição discursiva por parte do jornal, indo além da simples notícia sobre o concurso.

Realidade dos estudantes e resultados

Há muita crítica e equívocos a respeito do conhecimento de alunos de escola pública estadual. Mas também há muito trabalho sério sendo realizado. Ainda que com menos recursos e com diferentes realidades educacionais e sociais, é possível verificar raciocínios e habilidades interessantes com a língua. Considera-se, ainda, a costumeira realidade escolar heterogênea, na qual a defasagem também existe. Alguns educandos não se lembravam nem mesmo das definições básicas de verbos, sujeitos e objetos. Nesse caso, foi necessário revisar aspectos da gramática tradicional para então adentrar questões de uso linguístico. Tal fator também está relacionado à evasão escolar que ocorre há muitos anos. Lamentavelmente, classificações predominam na maioria das aulas de língua portuguesa, e ainda assim os alunos apresentavam defasagem.

Também se percebeu que nem todos possuíam o letramento necessário para interpretações discursivas possíveis nas duas manchetes de jornal da análise sintática, assunto que, para praticamente todos os alunos, era restrito às nomenclaturas. Assim, houve estudantes que se centraram somente em comentários como “o jornal A possui linguagem mais formal e o jornal B, linguagem mais informal”, talvez porque imaginaram que foi a resposta esperada, uma vez que “a oralidade e a escrita” são as variedades mais genéricas abordadas na escola.

Contudo, no decorrer das aulas, os estudantes percebiam que era possível ir além do aspecto tradicional e que determinados arranjos gramaticais proporcionaram discursos e posicionamentos diferentes ao noticiarem um mesmo fato, e assim passaram a interpretar orações aparentemente

semelhantes. Notaram, enfim, que cada elemento importa e não ocorre na sentença por acaso. Quanto a isso, reflete-se sobre a criatividade na linguagem por Franchi, Negrão & Müller (2008, p.63, grifo dos autores):

[...] a escolha de diferentes pontos de vista sobre o evento a ser descrito e de diferentes pontos de partida para a construção sintática vai fazendo variar o que chamamos de sujeito. As relações semânticas são noções que descrevem esquemas relacionais do sistema de representação de que nos servimos para dar forma à “realidade”; as relações sintáticas são noções que dizem respeito aos diferentes modos de construção das expressões para exibir diferentes perspectivas que se instauram na observação e descrição da “realidade”. Em outros termos, análise semântica e análise sintática não correspondem a uma cópia ou espelho dos eventos apresentados: implicam uma atividade do sujeito que seleciona a forma de construção de suas expressões, de modo a explicitar diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de conduzir seu discurso.

A sintaxe também é questão de criatividade da linguagem, pois o falante seleciona expressões específicas para compor seu arranjo sintático, de modo explicitar suas intenções de produção de seu discurso, ao considerar quem irá recebê-lo e de acordo com o ponto de vista que se quer transmitir. Está atrelado ao discurso e, portanto, meras classificações não são suficientes para englobar o aspecto semântico e pragmático da linguagem. Outro fato interessante é que, mesmo os não habituados a essa gramática, muitos atingiram o objetivo de interpretação do aspecto discursivo – por vezes, com melhor desempenho do que nas questões de classificações.

Considerações finais

O ensino de gramática da escola ainda tem sido bastante tradicional. Isso se deve principalmente à concepção que o professor tem da leitura e da escrita, pois, em uma concepção prescritiva da linguagem, ele aplicará apenas listas de exercícios. Se compreender a linguagem de forma interacionista, abordará a linguagem pautada nos usos cotidianos. Manchetes de jornais são interessantíssimas para isso, e o professor pode se valer de recortes da imprensa ou mesmo de exercícios elaborados a partir de situações reais de uso conforme seus objetivos, como foi o caso dos tipos de sujeitos num discurso.

Esse fator das concepções de linguagem nos mostra o quão primordial é a formação do professor de língua e a importância de se adquirir conhecimentos e tendências melhores de prática de ensino, o que poderia ser realizado em reuniões pedagógicas e/ou parcerias com universidades por meio de professores e graduandos. O estudo também nos mostra que, apesar de tanto tempo de tradição, estudantes são bem receptivos com novas abordagens ao aprender a língua materna.

Por esse motivo, é possível elaborar práticas de ensino bastante razoáveis que consideram teorias linguísticas e orientações curriculares. Há bibliografias que podem ser essenciais para o professor. O livro de Travaglia (2009) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, além de explicitar claramente sobre as concepções de linguagem, traz atividades interessantes. O livro: *Mas o que é mesmo “gramática?”* de Carlos Franchi (2008) também traz exercícios práticos e grandes reflexões sobre a língua. Antunes (2014), em *Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”*, nos leva à reflexão sobre o que seja uma gramática funcional e praticável em sala de aula, assim como as provocações de *Por que (Não) Ensinar Gramática na Escola*, de Possenti (1996). É preciso maior consciência para alguns professores, mas também mais acesso a essas valiosíssimas propostas de ensino e mais pessoas que fizessem essa ponte entre teoria e prática...

Referências

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. Sintaxe do período simples. In: ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. V. 2. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 327-344.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 160 p.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 149-181.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia de Paula. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. Transitivity and voice: another interpretation. In: HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014. p. 332-358.

MARCIONILO, Marcos. Nota do editor. In: ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 9-10.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de produção textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 50-143.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura no Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil). 96 p.

ROSA, E. T. V. Posposição do sujeito em manchetes jornalísticas: uma abordagem funcional. **Revista (Con) textos Linguísticos**. Vitória-ES. Número Especial. p. 99-116, 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/L%C3%ADgia/Downloads/alexandro,+Artigo7.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2025. 18 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. 245 p.

Recebido em 1 de abril de 2023
Aceito em 7 de junho de 2024

