



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO/*CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

**RECURSOS DA INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO NOS TEXTOS DE
COMENTÁRIOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

IGOR ALEXANDRE BATISTA DE SÁ

NAZARÉ DA MATA – PE
2018

IGOR ALEXANDRE BATISTA DE SÁ

**RECURSOS DA INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO NOS TEXTOS DE
COMENTÁRIOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (*Campus* Mata Norte) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Cléber Alves de Ataíde

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO/*CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

**RECURSOS DA INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO NOS TEXTOS DE
COMENTÁRIOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

IGOR ALEXANDRE BATISTA DE SÁ

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da Universidade
de Pernambuco (*Campus* Mata Norte) como
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
em Letras, em ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Cléber Alves de Ataíde (UFRPE/UPE *Campus* Nazaré da Mata)
Presidente-Orientador

Prof. Dr. Emanuel Cordeiro da Silva (UFPE)
Examinadora Externa

Profª Drª Valéria Severina Gomes (UFRPE/UPE *Campus* Nazaré da Mata)
Examinadora Interna

Profª Drª Thaís Ludmila da Silva Ranieri (PROFLETRAS/UFRPE)
Examinador Suplente Externo

Profª Drª Maria do Rosário da Silva A. Barbosa (PROFLETRAS/UPE)
Examinadora Suplente Interno

NAZARÉ DA MATA-PE
2018

Ao pai criador, Deus, e nossa senhora Boa Mãe pela luz,
discernimento e sabedoria que foram necessários para a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus criador de tudo e de todos, pela vida, pela proteção e pela família;

Aos meus pais, Ruth Batista José Osmir de Sá, por ter me colocado no mundo e me ensinado muitos valores que carrego até hoje;

À minha esposa Jane Sá com que divido as minhas angústias e alegrias, pois ela é a minha fonte de inspiração;

Ao meu filho, Athos Alexandre, pois ele é o meu ar, meu combustível e o meu sentido da vida, sem ele quase nada seria possível.

Às minha tia Reneude Sá (in memorian), pela força e garra de vontade de não desistir nunca e ter a certeza sempre de fazer o melhor pela educação;

Às minhas tias e tios paternos Maria de Fátima, Maria Ivone, Maria Aparecida, José Ernani, Rubens (in memorian) pelo cuidado de sempre e por serem as minhas mães e meus pais;

Às minhas tias e tios maternos Ana Cristina, Alba Batista, Neguinha, Sara, Leninha, Dé Batista, Sebastião Batista e Carlos Batista por todo apoio dado ao longo da minha formação como cidadão;

A todos os meus familiares por parte de pai e mãe que de uma forma ou de outra contribuem para o meu crescimento em especial aos meus irmãos Luciana e Thiago;

Aos meus amigos estrada e de turma, Élide Lins e a Luiz pelo apoio e discussões ao longo do caminho;

A todos os meus amigos e amigas, que torcem por mim e minha família;

Aos meus amigos de mestrado, por sentir o peso da coletividade e de dividir o mesmo sonho compartilhado por todos;

Aos meus colegas de trabalho, pela força e o olhar cativo do dia a dia;

Ao município de Casinhas, em especial Verônica Geriz, Magda Roberta, Givanildo Melo e João Camelo pelo empenho de desejarem ter em seu quadro pessoas mais capacitadas;

Ao meu orientador professor Dr. Cléber Alves de Ataíde, por ter sido um anjo em minha trajetória, pelo apoio, pelo lado humano, pela simplicidade e a cima de tudo pela a demonstração de carinho pelo o aluno;

À professora Dra. Maria do Rosário, pelo apoio, pela coordenação, pela compreensão e pelo lado humano, sem ela muito coisa não seria possível;

Aos professores do PROFLETRAS/UPE - *Campus* Mata Norte, pelas diversas contribuições que muito enriqueceram a minha formação acadêmica;

Aos secretários do PROFLETRAS/UPE – *Campus* Mata Norte, Breno Vasconcelos e Verônica Silva pela gentileza e atenção de sempre;

Às gestoras da escola municipal São Luiz, Elisângela Correia, Ana Cristina e Allian Tavares pelo apoio dado ao longo desses anos;

Aos estudantes do 9º ano, pela a participação e dedicação nas atividades propostas para a pesquisa;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este estudo pudesse chegar à sua fase de conclusão;

À Universidade de Pernambuco pela oferta do curso e a CAPES pelo incentivo financeiro.

*“E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais
que pense estar.”*

Gonzaguinha

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de intervenção pedagógica para o estudo e uso dos recursos da indeterminação do sujeito no ensino fundamental, aplicada a uma turma do nono ano em uma escola municipal de Casinhas-Pernambuco. Objetivou-se, portanto, 1) a compreensão do fenômeno do apagamento do sujeito a partir de gramáticas da língua portuguesa de Luft (2002), Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima (1983) e Bechara (2001); e pesquisas em linguística e variação de Rollemberg *et alli* (1991); Duarte (2014); Milanez (1982), e Bravin (2012); 2) a identificação dos recursos de omissão de autoria utilizada pelos alunos em textos de comentários. Para tanto, as atividades didáticas foram elaboradas a partir da proposta da sequência didática (Dolz, Noverraz&Schneuwly, 2004), que propõe a escrita de uma produção inicial para, a partir das dificuldades encontradas, elaborar módulos com atividades que contribuam para a reelaboração da escrita inicial. No decorrer da proposta, foram realizadas atividades que ajudassem os alunos a produzir comentários a partir de textos-fonte. Na análise de *corpus* de 30 produções, identificamos que o recurso da expressão nominal “pessoas” foi o mais utilizado tanto na produção inicial como na produção final, desta forma revela-se que os alunos utilizam mais o recurso da indeterminação do sujeito apontado pelos linguístas do que os recursos apreendidos nas gramáticas tradicionais.

Palavras-chave: Sujeito indeterminado, recursos da indeterminação do sujeito, sequência didática, gênero comentário.

ABSTRACT

This work presents a proposal of pedagogical intervention for the study and use of the resources of the indetermination of the subject in elementary school, applied to a ninth grade class in a municipal school in Casinhas-PE. The aim of this study was to understand the phenomenon of deletion of the subject using grammar of the Portuguese language by Luft (2002), Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima (1983) e Bechara (2001); and research in linguistics and variation by Rollemberg *et alli* (1991); Duarte (2014); Milanez (1982), e Bravin (2012); 2) the identification of the resources of omission of authorship used by the students in texts of comments. To do so, the didactic activities were elaborated from the didactic sequence proposal (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), which proposes the writing of an initial production to, from the difficulties found, to elaborate modules with activities that contribute to the reworking of writing initial. Throughout the proposal, activities were carried out to help students produce comments from source texts. In the *corpus* analysis of 30 productions, we identified that the resource of the nominal expression "people" was the most used in both the initial production and the final production, in this way it is revealed that the students use more the resource of the indetermination of the subject pointed out by the linguists than the resources seized in traditional grammars.

Keywords: Undetermined subject, resources of the indetermination of the subject, didactic sequence, gender comment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Esquema da sequência didática.....	21
Quadro 02 - Quadro-resumo: Módulos e etapas	22

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produção inicial do aluno “A”	36
Figura 2 – Produção inicial do aluno “B”	37
Figura 3 – Produção inicial do aluno “C”	38
Figura 4 – Produção inicial do aluno “D”	38
Figura 5 – Produção inicial do aluno “E”	39
Figura 6 – Produção inicial do aluno “F”	39
Figura 7 – Produção inicial do aluno “G”	40
Figura 8 – Produção inicial do aluno “H”	40
Figura 9 – Produção inicial do aluno “I”	41
Figura 10 – Produção inicial do aluno “J”	41
Figura 11 – Produção inicial do aluno “K”	42
Figura 12 – Produção final do aluno “L”	44
Figura 13 – Produção final do aluno “M”	44
Figura 14 – Produção final do aluno “N”	45
Figura 15 – Produção final do aluno “O”	45
Figura 16 – Produção final do aluno “P”	45
Figura 17 – Produção final do aluno “Q”	46
Figura 18 – Produção final do aluno “R”	47
Figura 19 – Produção final do aluno “S”	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo dos recursos da indeterminação do sujeito utilizados na produção inicial.....	35
Tabela 2 – Quantitativo dos recursos utilizados na produção final	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico dos recursos da indeterminação do sujeito utilizados na produção inicial	34
Gráfico 2 – Gráfico dos recursos utilizados na produção final	43

LISTA DE SIGLAS

1ª P.S - Primeira pessoa do singular
1ªP.P – Primeira pessoa do plural
3ª P.P – Terceira pessoa do plural
3ª P.S – Terceira pessoa do plural
E.J.A - Ensino de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
GN – Gramática Normativa
GT - Gramática tradicional
MEC - Ministério da Educação
NdP - Núcleo do Predicado
NURC - Projeto Norma Linguística Urbana Culta
Ø – Vazio
PROFLETRAS -Mestrado Profissional em Letras
SAEB - Educação Básica
SAEPE - Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SARESC - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Casinhas
SN - Sintagma Nominal
SVO - Sujeito-Verbo-Objeto
UPE -Universidade de Pernambuco
V - Verbo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	2
2 OS RECURSOS PARA INDETERMINAR O SUJEITO: DO ESTUDO GRAMATICAL AO LINGUÍSTICO	5
2.1 As várias definições da categoria gramatical de sujeito.....	5
2.2 O aspecto da <i>agentividade</i> do sujeito.....	8
2.3 A indeterminação do sujeito na perspectiva da gramática tradicional (GT).....	10
2.4 A indeterminação do sujeito pelos linguistas.....	13
3 OS PROCEDIMENOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DO TEMA DA INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO	17
3.1 Caracterização do cenário da pesquisa.....	17
3.2 Os sujeitos da pesquisa: a caracterização dos alunos.....	18
3.3 Caracterização do Gênero Comentário.....	19
3.4 Um estudo em sequência didática sobre a indeterminação do sujeito.....	20
4 AS ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO NA PRODUÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	33
4.1 Os recursos de indeterminação do sujeito na produção inicial do gênero de comentário.....	33
4.2 Análises dos dados da produção final.....	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53

1. INTRODUÇÃO

Os alunos das séries finais do ensino fundamental têm uma grande dificuldade de produzir textos de comentário, visto que são poucos os trabalhos desenvolvidos pelos educadores em sala de aula. Entretanto, o que investigamos é o uso dos recursos linguísticos de distanciamento do autor-sujeito nas produções de textos de caráter mais argumentativo partindo da leitura de reportagens e notícias. Sabendo que os alunos se deparam com a tipologia argumentativa na fase final do ensino fundamental, e que estes estão prestes a entrarem no ensino médio, fase escolar em que se intensificam as produções textuais em textos de comentário por conta da demanda do ENEM e vestibulares afins, é preciso investigar de que forma os alunos compreendem a indeterminação do sujeito como recurso discursivo e, principalmente, como utilizam em textos de comentário.

Ao escrever um texto argumentativo, o autor tenta distanciar-seda sua tese, tornando, assim, um texto não pessoal, pois é recomendado o uso dos recursos discursivos da indeterminação do sujeito, já que é preciso evitar a pessoalidade na hora da construção da redação, mesmo nas propostas que permitem o uso da coletânea levam o aluno a escrever a dissertação – argumentativa de modo impessoal, levando-o a um processo de *dessubjetivação* (AMORIM, 2001 *apud* VIDON, 2012), isto é, “a apagamento de marcas subjetivas tanto do *eu* quanto do outro *dialógico* constitutivo desse gênero” (VIDON, 2012, p.423). Os textos argumentativos pedem imparcialidade e o ponto de vista particular deve ser evitado. Assim, a pesquisa averiguou até que ponto os estudantes utilizam tais estratégias para deixar o texto menos pessoal. Com isso, teremos uma contribuição para as aulas de Língua Portuguesa, já que com esse conhecimento construído sobre a impessoalidade do texto de comentário, os alunos detêm melhor o gênero e o professor evidencia, nas aulas, a funcionalidade discursiva do fenômeno gramatical dos recursos de indeterminação do sujeito.

Nota-se que, nas produções textuais, especificamente no gênero escolar dissertativo-argumentativo, os quais serão aqui referenciados como texto de comentário, há uma dificuldade por parte dos alunos de se adequarem linguisticamente às estratégias discursivas, tendo uma dificuldade de diversificar os recursos de construção do seu ponto vista. Os textos de comentário caracterizam-se por possuir uma estrutura retórica, de apresentar uma tese e construir argumentos para defendê-la. Nesses textos, é recomendável o autor não se pronunciar explicitamente diante dos fatos levantados.

Segundo Pereira (2006), ao realizar a sequência argumentativa, o produtor pode se colocar de modo pessoal ou impessoal, pois constrói uma opinião, que ao fazer uso de argumentos evidencia o caráter dialógico de sua produção – o autor pode se colocar no lugar do leitor para verificar suas posições e refutá-las na sequência.

Tendo como recurso linguístico a indeterminação do sujeito, para que possa ter menos parcialidade. É justamente nesse bojo em que nos situamos. Portanto, nesta dissertação apresentaremos uma pesquisa-ação para detectarmos até que ponto os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental têm utilizado e com quais funções os recursos linguístico-discursivos de indeterminação das vozes de autoria nos textos de comentários.

Entende-se que é preciso olhar para as estratégias de indeterminação do sujeito como um fenômeno variável e sintático-discursivo. É variável porque há construções que concorrem para indeterminar o sujeito. É sintático-discursivo porque há prescrições de ordem sintática e de ordem discursiva para as orações sem sujeito expreso. Para Luft (2002), uma das duas formas de indeterminação é empregar o verbo na 3ª pessoa do plural sem antecedente; a outra maneira é colocar o verbo no infinitivo dito impessoal. Exemplos: *Comentam que ele não volta mais; É fácil protestar; É preciso manter a calma*. Outras formas são utilizadas para indeterminar o sujeito e servem também para ocultar os autores de sua autoria discursiva. Essas formas em concorrência são: o uso do pronome você, a conjugação dos verbos na 1ª pessoa do plural (nós) e nas 3ª pessoas (ele e eles), uso da voz passiva.

Sabemos que essas formas são abordadas de maneira diferente nas gramáticas normativas e nos livros didáticos e pouco se discute sua funcionalidade discursiva, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar os recursos da indeterminação do sujeito nas produções textuais dos alunos do ensino fundamental. Para isso, investigaremos quais os recursos da estratégia de indeterminar o sujeito os alunos utilizam mais e como esses recursos funcionam discursivamente nos textos de comentários produzidos por eles. Assim, temos como objetivos específicos: (i) discutir as implicações para o ensino das definições de sujeito indeterminado em gramáticas de diferentes concepções; (ii) verificar os recursos de indeterminação do sujeito presentes nas produções iniciais dos alunos do 9º ano na sequência didática; (iii) comparar as produções textuais, após a intervenção, verificando se houve aprimoramento no emprego das estratégias de indeterminação do sujeito e avaliar o efeito de uso desse recurso nos textos de comentários. Para refletir sobre isso, as perguntas-problema que norteamos o nosso

trabalho buscam entender como funcionam textualmente as estruturas linguísticas de indeterminação do sujeito. Então, como perguntas de pesquisa, interrogamos: 1) Haveria outras formas de indeterminar-se o sujeito de uma sentença, que não aquelas previstas pela GT estudos linguísticos? Como se podem sistematizar as realizações em que porventura apareça o ‘sujeito indeterminado’? Que contextos pragmáticos da língua são favoráveis para que se indeterminem o sujeito? Como hipótese responder a essas questões, acreditamos, assim como Neves (2015, p.19), que a existência do sujeito indeterminado nos textos está relacionada às funções referenciais que o sujeito exerce na interação verbal. Procuraremos mostrar que o sujeito de uma sentença será indeterminado quando o sintagma que o expressa não fizer referência, pois precisa de elementos da realidade discursiva.

Como resultado de um trabalho de intervenção didática, este trabalho está estruturado em 5 (cinco) capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos esta introdução, a qual orienta os caminhos de leitura deste estudo. Em seguida, apresentamos uma breve discussão sobre a noção de sujeito e dos recursos de apagamento do sujeito na língua a partir dos estudos da gramática normativa e dos estudos linguísticos. No terceiro, expomos aos pressupostos metodológicos, que a caracterizam o universo da pesquisa, seus participantes, a seleção do corpus, bem como os procedimentos de intervenção didática e de análise. No quarto capítulo, a análise das produções dos participantes na etapa de produção individual tanto na produção inicial quanto na produção final. No quinto capítulo, tecemos considerações acerca dos achados nesta pesquisa.

2 OS RECURSOS PARA INDETERMINAR O SUJEITO: DO ESTUDO GRAMATICAL AO LINGUÍSTICO

Por tratar-se de um fenômeno sintático-semântico-pragmático diverso, a indeterminação do sujeito envolve situações comunicativas e contextos linguísticos específicos, e, por isso, diferentes recursos podem expressá-la. Isso quer dizer que estamos diante de um fenômeno que exige o domínio de estruturas heterogêneas da língua, que faz parte da competência linguística dos indivíduos. Nesse sentido, acreditamos que o aluno, para o desenvolvimento das suas habilidades linguístico-cognitivas, necessita além dos conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros discursivos, compreendê-lo e estruturá-lo de acordo com os conhecimentos linguísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, como afirma Lopes-Rossi (2002, p.29). É esta competência que está no bojo das discussões deste capítulo que cercam sobre as definições de sujeitos e, em especial, sobre sujeitos indeterminados dadas pelas Gramáticas Tradicionais (doravante GT's) e pela Linguística que investiga o uso. Desta forma, chegamos a um entendimento do que é o sujeito e de como ele se apresenta na oração e que recursos os alunos do 9º ano utilizam para omitir a autoria dos seus textos.

2.1 As várias definições da categoria gramatical de sujeito

As gramáticas tradicionais comumente definem o sujeito limitando-se ao aspecto semântico e sintático. Comumente, afirma-se que “*o sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração*”. Esta definição parte do ponto de vista meramente semântico do sujeito e toma a sentença como lugar da informação³, NEVES (2016). É desta forma que Almeida ([1941] 1999), Cunha & Cintra (2007, 2008) e Cegalla (2008) caracterizam a o sujeito.

Segundo Ataíde (2013, p. 1), entre outras definições, a categoria de sujeito também tem sido descrita nas gramáticas como o elemento que pratica ou recebe a ação expressa pelo verbo. No entanto, como acontece no domínio das descrições linguísticas,

³Acredita-se que muitas GT's adotaram essas ideias baseadas nos linguístas da Escola de Praga³ e ainda por aqueles que repercutiam suas ideias como Halliday (1985^{apud} CASTILHO, 2010, p.295), o qual afirma que: “essa abordagem informacional da sentença ficou conhecida como a teoria da articulação tema-rema. De acordo com ela, o tema sentencial pode ser entendido como „aquilo que vem primeiro”, como „o ponto de partida de uma mensagem”

em muitos casos, essa definição não é absoluta e, muito menos, é uma definição que contempla outros aspectos que envolvem a identificação de sujeito numa língua, como por exemplo, o aspecto sintático desta categoria. Sacconi (2010) em concordância com Almeida ([1941] 1999), na sua tentativa de definição de sujeito, apresenta o conceito semântico e sintático na identificação do sujeito. Para este autor, o sujeito é “o ser ou aquilo a que se atribui a ideia contida no predicado; [...] e é o termo representado por substantivo ou expressão substantiva, ao qual, no sintagma oracional, se atribui um predicado”.

Não diferente dos demais autores, Nicola & Infante (2002) postulam que o sujeito é a sua relação com a desinência verbal. Para os autores, o sujeito é o ser, a pessoa, o animal, a coisa, a situação, etc. sobre a qual se faz uma declaração e é o termo referente de acordo com a sua desinência. Desse modo a categoria de sujeito pode ser representada por: (1) um substantivo, (2) um pronome pessoal, demonstrativo, relativo, interrogativo ou indefinido, (3) um numeral, (4) uma palavra ou expressão substantivada e (5) uma oração infinitiva ou uma integrante ou completiva.

- (1) Os garotos estão sadios.
- (2) Ele entrou na loja/ Isto é muito legal/Quem bateu no carro?/Ninguém me falou nada.
- (3) O primeiro é o melhor.
- (4) O poder corrompe, dizem.
- (5) Têm de ser analisados os prós e os contras.

Na linguística, o termo ‘sujeito’ admite vários contextos semânticos que vão desde a representação do sujeito filosófico, passando pelo sujeito da análise do discurso, até a forma mais tradicional abordada por muitos professores nas aulas de língua portuguesa, a célebre função sintática (BOTASSINI e ANTONIO, 1999). Para Castilho (2016), a definição de sujeito define-se enquanto constituinte sintático que se estabelece através de relações sintagmáticas entre os diversos termos da oração. Assim, a função de sujeito se caracteriza por certas posições na oração, e por estar em relação de concordância de pessoa e número com o verbo. Segundo Botassini e Antonio (1999), em um enunciado, o sujeito pode ser realizado de três formas: lexicalmente, como em (6), pronominalmente, como em (7), e por meio de uma elipse, como em (8):

(6) *O marinheiro* chegou à cidade.

(7) *Ele* chegou à cidade.

(8) \emptyset Chegou à cidade.

Castilho (2016, p. 290-292), considera que, no português brasileiro, o sujeito preenchido pode antepor-se ou pospor-se ao verbo. O Sujeito anteposto é favorecido pelo sintagma nominal sujeito dotado das seguintes propriedades:

- a) foneticamente leve, isto é, que contenha até 7 sílabas;
- b) sintaticamente construído com especificadores dispostos à esquerda do núcleo e por complementadores dispostos à direita do núcleo;
- c) semanticamente não especificados e agentivos;
- d) informacionalmente já conhecidos;
- e) textualmente já mencionados

Já o Sujeito posposto é identificado por alguns gramáticos com algumas regularidades na sua posição, que ocorrem:

- f) nas sentenças reduzidas de infinitivo, gerúndio e particípio;
- g) nas orações intercaladas “construídas com verbos do tipo ‘dizer’, ‘sugerir’, ‘perguntar’, ‘responder’ e sinônimos, que arrematam enunciados em discursos direto”.
- h) nas sentenças interrogativas, exclamativas, imperativas e optativas;
- i) nas condicionais em que se tenha omitido o *se*;
- j) nas sentenças de verbo intransitivo, fato observado por Brandão (1963), o qual enumera os verbos: *aparecer, correr, andar, entrar, existir, faltar, ocorrer, sair, soar, etc.*

Ainda segundo Castilho (2016, p. 294), a categoria de sujeito também pode ser omissível, ou seja, não não-preenchido e “resiste” nos seguintes ambientes sintáticos:

- k) na primeira pessoa do singular, “em orações independentes com verbos simples no presente ou no passado, quase sempre preenchido por uma negação, ou com uma locução verbal;

- l) na mesma pessoa, em orações subordinadas;
- m) na segunda pessoa, nas interrogativas.

Nos materiais analisados, percebemos que várias são as formas de conceituação do sujeito. Encontra-se desde a definição baseada no critério morfossintático (Castilho; 2016 e Botassini e Antônio, 1999) até aquela baseada no critério semântico (Almeida ([1941] 1999), Cunha & Cintra (2007, 2008 e Cegalla, 2008).

2.2 O aspecto da *agentividade* do sujeito

Entre outros traços em comum, a agentividade parece ser o atributo mais comum identificada na categoria gramatical de sujeito. Pontes (1986), ao estudar a noção de sujeito, chegou à conclusão de que o sujeito mais prototípico é o agente. Para a autora, para ela, o agente se conforma em um sintagma nominal (SN) humano ou, pelo menos, animado, causador de uma ação. Desse modo, é preciso diferenciar, assim como o fez Perini (1996), a noção de o sujeito e o agente. Pontes assegura que sujeito é um conceito sintático, enquanto que *agente* e *paciente* são conceitos semânticos, havendo sujeitos que não são agentes e agentes que não são sujeitos, a exemplo do agente da passiva. Acrescenta ainda que não se deve levar em consideração o traço de agente na definição de sujeito. Nos exemplos a seguir, encontramos pontos de um sujeito básico, como acentua a autora: agente, animado, tópico, pré-verbal. Pontes nos chama a atenção para um cuidado em relação à sentença de ordem sujeito-verbo-objeto (SVO), que apresenta uma ilusão de que sempre existe sujeito agente.

(9) O carro furou o pneu.

(10) Eu operei o estômago.

Em Cunha & Cintra (1985), quando da atitude do sujeito com referência aos verbos de ação, encontramos o mesmo posicionamento de Pontes (1986).

(11) Maria levantou o menino.

(12) O menino foi levantado por Maria.

Na voz ativa (11), o termo que representa o agente é o sujeito do verbo, o que representa o paciente é o objeto direto. Na voz passiva (11), o objeto (paciente) torna-se o sujeito do verbo. Nota-se que a ação não é praticada pelo sujeito *o menino*, mas pelo agente da passiva, *Maria*. Pontes (1986), ao investigar o que vem a ser sujeito, busca explicações em várias vertentes teóricas e propõe uma visão que partisse da noção de sujeito típico, acreditando que assim conviveríamos melhor com os casos que fogem ao conceito tradicional de sujeito.

Já Perini (1996), em sua *Gramática descritiva do português brasileiro*, observando um julgamento a partir do ponto de vista sintático, demonstra que o sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância com o núcleo do predicado (NdP⁵). O autor acrescenta que a sua função é um dos aspectos da organização formal da oração, e não um dos aspectos da mensagem vinculada pela oração, ou seja, a análise sintática não leva em conta o papel semântico discursivo do termo em questão. Nessa perspectiva, o autor critica a definição de sujeito apresentada comumente nas gramáticas, com base em critérios semântico-discursivos, argumentando que esta deixa dúvidas em alguns casos, a exemplo de:

(13) Vendi meu jegue.

(14) Cheguei ontem de Goiânia.

De acordo com a definição adotada de sujeito, o autor classifica essas orações como orações sem sujeito, por não existir nenhum termo explícito que esteja em relação de concordância com o verbo. Porém, partindo de uma análise tradicional, essas orações contêm sujeito oculto⁶, o que contraria a ideia de sujeito como termo com o qual o verbo concorda. Daí, Perini (1996, p. 366) observa que “o interesse de se postular os *sujeitos* ocultos “vem da presumida possibilidade de tratá-los da mesma maneira que os *sujeitos* claros” núcleo do predicado (NdP). Em termos da realização do sujeito na frase, o *sujeito* não é uma representatividade obrigatória. Assim, o português é uma língua que fixa positivamente no sujeito nulo. Acorda, todavia, mencionar que se assume geralmente a existência formal do *sujeito* na frase. Assim, mesmo quando este

⁵De acordo com Perini (1996), a propriedade “estar em relação de concordância com o NdP que define o sujeito é também chamada um **traço** que o constituinte tem na oração.

⁶ Para algumas correntes da linguística, como a gerativa, há nesses exemplos o sujeito nulo, que é identificado por marcas morfológicas.

representado não está realizado lexicalmente, assume-se caracteristicamente que ele está concebido formalmente por meio de uma categoria vazia.

A partir dessa noção de *agentividade*, é possível refletir que discursivamente podemos deixar explícito lexicalmente o sujeito e apagá-lo, a fim de atender a algum propósito. Por isso, agora passamos a discutir sobre as estratégias de indeterminar o *sujeito* na língua. Veremos, na seção seguinte, que as formas de como o sujeito indeterminado é classificado, de acordo com as gramáticas tradicionais e também na perspectiva linguística. Compreendemos que conhecer as definições e modos de como o sujeito indeterminado pode surgir é importante para que o aluno tenha em mente os recursos linguísticos na produção do seu texto argumentativo.

2.3 A indeterminação do sujeito na perspectiva da gramática tradicional (GT)

As gramáticas normativas consideram que é possível omitir a autoria da agentividade do *sujeito* e referencial de quem se fala. De modo geral, o sujeito indeterminado é caracterizado da mesma forma em diferentes gramáticas da língua portuguesa: Luft (2002), Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima (1983) e Bechara (2001). Para Luft (2002), uma das duas formas de indeterminação é empregar o verbo na 3ª pessoa do plural sem antecedente. A outra maneira é colocar o verbo no infinitivo dito impessoal.

- (15) Comentam que ele não volta mais
- (16) É fácil protestar.
- (17) É preciso manter a calma.

Nota-se que essa estratégia é uma forma antiga e está na língua para oferecer aos seus usuários um recurso principalmente discursivo para indeterminar a autoria das ações.

Ainda sobre as formas de ocultar os autores de sua autoria discursiva, os autores apontam que se pode (1) usar o pronome *você*, (2) conjugar os verbos na 1ª pessoa do plural (nós) e nas 3ª pessoas (ele e eles) e (3) formular frases na voz passiva.

Cunha e Cintra (2008, p.142), postulam que “algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento.” Para chegar a esse efeito discursivo,

recomenda-se que o verbo seja conjugado na terceira pessoa do singular ou na terceira pessoa do plural acompanhado do clítico *se*:

- (21) Reputavam-no o maior comilão da cidade⁷.(C. dos Anjos, MS, 44.)
- (22) Ainda se vivia num mundo de certezas. (A. Bessa Luís, OM, 296.)
- (23) Precisa-se do carvalho; não se precisa do caniço. (C. dos Anjos, MS, 381.)

Para Rocha Lima, o sujeito será indeterminado quando “se não pudermos ou quisermos especificá-lo”, (1983:206). Segundo o gramático, os expedientes que a língua dispõe se dividem em (1) empregar o verbo na 3ª pessoa do plural e (2) usá-lo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que ele seja intransitivo, ou traga complemento preposicional. Os exemplos de (24) a (27) ilustram essas duas estratégias de omitir o sujeito.

- (24) Falam mal daquela moça.
- (25) Mataram um guarda.
- (26) Vive-se bem aqui.
- (27) Precisa-se de professores.

Sobre esse tema Bechara diz que os sujeitos indeterminados “*não apresentam nenhuma unidade linguística para ocupar a casa ou função de sujeito; há uma referência ao sujeito, no conteúdo predicativo, só de maneira indeterminada, imprecisa*”, (2015, p. 426). O gramático, (2006, p. 21) adverte que se não deve confundir as orações ditas de sujeito indeterminado com as orações em que o sujeito explícito está representado por pronome ou outras expressões indefinidas, dado que aquelas são sintaticamente diferentes, pois não apresentam nenhuma unidade linguística para ocupar a casa ou função de sujeito; há uma referência a sujeito, no conteúdo predicativo, só de maneira indeterminada e imprecisa. Em resumo, o autor afirma que a língua portuguesa procede de três maneiras na construção de orações com sujeito indeterminado: a) verbo na 3ª pessoa do plural sem referência a qualquer termo que, anterior ou seguinte, lhe sirva de sujeito:

- (28) Nunca me *disseram* isso.

⁷ Exemplos dos autores

(29) Onde *puseram* o livro?

b) verbo no infinitivo ou na 3ª pessoa do singular com valor de 3ª pessoa do plural, nas mesmas circunstâncias do emprego do anterior. Este último uso do singular é menos frequente que o plural:

(30) É bom *resolver* o problema.

(31) *Diz* que o fato não aconteceu assim.

c) verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome *se*, originariamente reflexivo, não seguido ou não referido a substantivo que sirva de sujeito do conteúdo predicativo. Neste caso, o *se* é índice de indeterminação do sujeito ou pronome indeterminador do sujeito:

(33) *Lê-se* pouco entre nós.

(34) *Precisa-se* de empregados.

Azeredo (2014, p.225-226), afirma que

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. A razão cognitiva óbvia é o desconhecimento da identidade do ser de que se fala. As razões discursivas, por sua vez, são variadas: a conveniência ou oportunidade da omissão da identidade do sujeito é uma delas, o registro de linguagem empregado ou o gênero de texto produzido é outra.

Como percebemos, a explicação de Azeredo é mais abrangente e se encaixa de tal maneira que percebemos as formulações das razões discursivas as quais os alunos são acometidos. A abordagem se dará pela diferença entre o sujeito subentendido e o indeterminado, relatando que há um sujeito ao qual o verbo se refere, mas nem o contexto nem a forma verbal permitem que ele seja identificado.

Observa-se, nas descrições das gramáticas citadas, que os recursos apresentados se realizam com a posição do sujeito vazio. Apenas a título de observação, cabe mencionar aqui que Almeida (1992) estudou o fenômeno de indeterminação através de suas mais variadas estratégias de realização e encontrou um total de 56 formas, entre

pronomes, formas verbais não pronominalizadas, SNs generalizantes e camaleônicos. Isso nos permite ver quão distantes se encontram as descrições da GT e a realidade do português brasileiro.

Quando dizemos que a GT apenas descreve algumas formas de indeterminação do sujeito sem mencionar outros recursos possíveis, assim o fazemos para mostrar que o fenômeno de indeterminação requer estudos que ultrapassem os limites das prescrições das gramáticas tradicionais. Na verdade, o que subjaz a essa descrição tradicional é a mistura dos critérios semântico e formal, procedimento questionado, como se verá a seguir na abordagem sociolinguista.

2.4 A indeterminação do sujeito pelos linguistas

Assumindo uma posição diferente dos gramáticos, os linguistas têm dado atenção especial ao uso de formas pronominais como estratégias de indeterminação do sujeito em nossa língua. Rolleberg *et alli* (1991), a partir de uma amostra do corpus do Projeto NURC/Salvador, descrevem alguns dos recursos usados por falantes da norma culta para expressar o sujeito indeterminado, examinando sua relação com as variáveis: categoria de texto e faixa etária do informante.

Como recursos de indeterminação do sujeito em que as formas verbais se fazem acompanhar do sujeito sintático, as autoras documentam 211 ocorrências com formas pronominais. Dentre todas as formas pronominais levantadas pelas autoras, ‘eles’ é a que apresenta menor frequência de uso entre os falantes, (7,11%) do total, com quinze ocorrências. Vejam-se alguns exemplos arrolados por Rolleberg *et alli* (1991, p.65):

(35) Na França, **eles** criaram um mecanismo de proteção dos bens culturais que possibilitou vencer justamente este impasse de poucos funcionários habilitados para atender a uma área geográfica muito grande e uma densidade monumental.

(36) E tem playground, tem áreas assim... (Doc.) (...) Então, entre... infelizmente **eles** esqueceram, né, que... que playground é um... é uma coisa importante.

(37) Eu não sei exatamente de que é que a entretela... ou melhor, ela, em geral, é de algodão e o material que **eles** usam para que a entretela fique...exerça sua função mesmo eu não sei bem o que é.

Segundo as autoras, pode-se atribuir ao ‘eles’ uma abrangência bem mais reduzida que aquela apontada para os pronomes ‘você’, ‘nós’ e ‘a gente’ como

indeterminadores do sujeito, pois o ‘eles’ comporta unicamente a NÃO-PESSOA⁹, com conseqüente exclusão do EU e do NÃO-EU.

Numa perspectiva diferente de Rolleberg, que se limitou a estudar os pronomes pessoais expressos, descartando as formas verbais com sujeito sintático Ø (zero), como em (38).

(38) *Dizem que ele é injusto.*

Duarte (2014, p. 195) afirma que a definição normalmente apresentada pela tradição gramatical não é adequada, já que o sujeito indeterminado, na verdade, é uma noção semântica cuja classificação só faria sentido se fosse colocada em oposição à de sujeito determinado. A autora afirma que a referida definição não esclarece que a noção de sujeito indeterminado, que se dá em virtude da indefinição do referente externo, pode ocorrer tanto em sujeitos expressos quanto em não expressos. Desse modo, propõe que seja feita uma nova classificação para o sujeito baseada em critérios que considerem sistematicamente a forma e a referência desse constituinte. Assim, teríamos sujeitos expressos e não expressos, quanto à forma, e de referência definida, indefinida e até sem referência, quanto ao conteúdo.

A pesquisadora elencou alguns exemplos para ilustrar de que forma o sujeito indeterminado seria verificado em todos os casos em que houvesse referência indefinida, estejam os constituintes explícitos ou não.

(39) Roubaram as lojas do jardim.

(40) Precisamos de ordem e progresso.

(41) Não usa mais máquina de escrever.

(42) Vende apartamento.

(43) Eles estão assaltando nesse bairro.

(44) A gente precisa de ordem e progresso.

(45) Você vê muito comércio no centro.

Milanez (1982), por sua vez, afirma que há um distanciamento entre o que se ensina na escola e o que é falado, mesmo no dialeto mais próximo da linguagem

⁹A abordagem, das formas pronominais, realizada por Rolleberg *et al* faz de acordo com BENVENISTE (1976), para a categoria de pessoa.

considerada padrão. A autora considera que isso é o fato da pesquisadora, em sua investigação, ter encontrado mais de dez recursos de indeterminação do sujeito, além dos previstos pela GT. De acordo com ela, foi este fato que a motivou a desenvolver a pesquisa no âmbito da linguagem falada.

Conforme os exemplos de (46) a (51), a autora considera, na análise da indeterminação, noções *de pessoa*, *de generalização* e *de referência*. Nas análises, Milanez observa que há construções que se referem, específica e claramente, a uma ou mais pessoas do discurso. Essas se situam no nível da determinação. Mas há também construções que expressam generalização e que podem envolver qualquer pessoa do discurso, situando-se, portanto, no nível da indeterminação. Ela exemplifica o primeiro tipo determinação (47-49) e o segundo de indeterminação (50-52):

(46) Você gostou do jantar?

(47) O gato pulou o muro.

(48) Meu irmão e eu não gostamos de festa (I a e 3 a pessoas) (p. 24)

(49) Doc. Você sabe fazer gemada? Como é que faz?

Inf. 1: Põe só a gema e bate com o açúcar.

Inf. 2: Bate até ficar bem branquinha a gema."

(50) Observa-se nas escolas, principalmente numa faixa de idade talvez dos quinze anos para baixo, uma preguiça tremenda para ler."

(51) Falar é fácil. Praticar é difícil, (p. 25)

A pesquisadora afirma que os três tipos de construções [\emptyset + 3a .p.s.J, [\emptyset + 3a .p.s. + se] e [\emptyset + infinitivo] são os que expressam generalização de modo mais característico. São construções sem sujeito lexical, desprovidas de referências anteriores com as quais o SN-sujeito vazio possa se relacionar. Salienta que as ocorrências da forma [\emptyset + 3.a p.s.] como põe só a gema, bate com o açúcar, etc., embora apresentem desinência de terceira pessoa, não remetem a um ele exterior à situação dialogal, mas possibilitam uma interpretação de inclusão dos interlocutores na ação verbal, a exemplo do que acontece com as ocorrências de se e as do infinitivo. Acrescenta que, além das três formas despronominalizadas, há outras que também constituem recursos através dos quais pode-se expressar a indeterminação.

Milanez (1982) assegura que há uma aparente semelhança entre a indeterminação e a indefinição. Isso ocorre, completa ela, pelo efeito de imprecisão que

este pode causar no contexto. Por conta disso, para efeito de uma análise mais segura entre esses dois processos, é necessário levarmos em consideração características que os distinguem.

A indefinição, assim como a determinação, como já apontado acima, apresenta traços [\pm humano], enquanto que a indeterminação só abrange elementos humanos. Outro aspecto em que esses dois processos diferem é a representatividade de recursos sintáticos. Enquanto a indeterminação apresenta recursos sintaticamente bem distintos entre si, abrangendo tanto formas verbais quanto itens lexicais, na definição os recursos se apresentam limitados, envolvendo exclusivamente formas lexicais de 3ª pessoa. Quanto à generalização, que se apresenta como característica essencial da indeterminação, na indefinição é apenas uma possibilidade, podendo remeter a um referente individualizado como generalizado, entretanto, [...] mesmo quando generaliza, a indefinição distingue-se da indeterminação pela natureza *limitada* dessa generalização. Ou seja, os recursos de indefinição *sempre* pressupõem um conjunto “fechado” de elementos que pode ser expresso ou na sua totalidade [...] ou no seu esvaziamento [...] ou parcialmente [...], MILANEZ (1982, p.39, grifos da autora).

Para Milanez (1982), esse aspecto generalizador que a indefinição apresenta é limitado, diferenciando-se do aspecto apresentado pela indeterminação, por esta não apresentar o aspecto quantitativo em relação a um conjunto. Desta forma, abordaremos sobre os nossos procedimentos metodológicos, para chegarmos a uma definição dos recursos da indeterminação do sujeito os alunos do 9º ano do ensino fundamental aplicarão na intervenção proposta nesta pesquisa.

3 OS PROCEDIMENOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DO TEMA DA INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO

Neste capítulo, tratamos das dimensões metodológicas que regeram a nossa pesquisa, cujo objetivo é contribuir para a compreensão do fenômeno da indeterminação do sujeito em textos de comentários dos alunos m no 9º ano do ensino fundamental. Inicialmente, abordamos a caracterização da pesquisa; em seguida, apresentamos a delimitação do seu cenário; mais adiante, tratamos dos participantes e da seleção do *corpus*; posteriormente, relatamos os procedimentos para análise dos dados; e, por fim, demonstramos a proposta didática que subsidiou a realização desta pesquisa.

3.1 Caracterização do cenário da pesquisa

O cenário da realização da pesquisa foi uma escola municipal localizada na cidade de Casinhas, Pernambuco. A escola, situada numa área urbana da cidade, possui, em média, oitocentos estudantes oriundos também área rural da cidade, distribuídos em vinte e três turmas, entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Pela manhã, a escola possui 13 turmas distribuídas da seguinte forma: duas turmas do 3º anos, duas do 4º ano, duas do 5º ano, duas do 6º ano, duas do 7º ano, duas do 8º ano e uma do 9º ano, a qual foi a turma da pesquisa. À tarde a escola possui 8 turmas distribuídas da seguinte forma: duas turmas do 5º ano, duas do 6º ano, duas do 7º ano, duas do 8º ano e duas do 9º ano. À noite, a escola oferece 2 turmas do Ensino de Jovens e Adultos (E.J.A): a 3ª fase e a 4ª fase. Em relação ao seu corpo docente, há no total de quatro professores graduados e com Pós-graduação *latu-sensu* em Letras e um professor com formação em Pedagogia.

A escola supracitada está inserida no programa *Novo Mais Educação*, subsídio disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para atender aos estudantes que apresentam dificuldades em leitura e escrita e alfabetização matemática. Isso se justifica pelo baixo rendimento dos estudantes em provas de larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE). Vale ressaltar, que a maioria dos estudantes desta escola são beneficiados pelo programa Bolsa Família, caracterizando-os como alunos oriundos de famílias carentes economicamente. Muitos, como foi dito no primeiro parágrafo desta

seção, são do sítio e procedentes de escola da zona rural, que tem como base professores com ensino médio ou cursando a graduação.

Os alunos têm grandes dificuldades na leitura e na produção da escrita, estando-os no nível básico de produção textual, conforme avaliações internas da escola e dados oferecidos pela Secretaria de Educação do município, que realiza duas vezes durante o ano o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Casinhas (SARESC) com todos os alunos da rede do 1º ao 9º ano. Através do SARESC, os discentes têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Município, em escala municipal. A avaliação tem como finalidade o entendimento das complexidades inerentes à realidade educacional, a fim de identificar quais procedimentos de intervenção pedagógica e administrativa precisam acontecer na Rede Municipal de Ensino para que todos os alunos e alunas tenham uma educação de qualidade.

Por conseguinte, o sistema permite o acompanhamento de modo mais preciso dos resultados da gestão da educação no município, porém, ainda de forma muito superficial, ou seja, as dificuldades na produção textual, que em tese, poderiam ser sanadas nos anos iniciais do ensino fundamental ficam para serem corrigidas, às vezes, nos anos finais do Ensino Fundamental.

3.2 Os sujeitos da pesquisa: a caracterização dos alunos

Os participantes desta pesquisa são alunos e alunas do 9º ano “A” da Educação de Jovens e Adultos, no turno da manhã. A turma é composta por 30 alunos entre 14 e 18 anos de idade. Escolhemos esta turma por conta da argumentação está mais em evidência no planejamento de Língua Portuguesa para o 9º ano. Além disso, esses alunos, por estarem no último ano do Ensino Fundamental, serão submetidos às avaliações externas do SAEB e SAEPE, posteriormente adentrando no Ensino Médio, último nível da Educação Básica. Ademais, é uma turma que apresenta baixo índice de aproveitamento no seu rendimento escolar, apesar de ser a mais experiente da escola, pois está no último ano do ensino fundamental. Dentre os estudantes alvo da pesquisa, 18 (dezoito) são do sexo feminino e 12 (doze) são do sexo masculino. Como antes afirmamos, a maioria mora da zona rural; apenas 5 foram reprovados em anos

anteriores; todos estudaram em escola pública e 8 (oito) participaram do programa *Mais Educação*.

A justificativa de utilizarmos o gênero comentário nos estudos com esses alunos tem a ver com a possibilidade da escrita rápida, pois o gênero comentário não precisa ser com muitas linhas, necessariamente. Além disso, observamos o contexto que os discentes estão inseridos. Eles têm acesso às redes sociais virtuais, que reverberam vários assuntos que acontecem no mundo, mas que não são discutidos em sala de aula. Desta forma, notamos que esses temas em salas de aula favorecem uma maior interação entre os participantes da pesquisa e estimulam a produção de textos falados e escritos de caráter mais argumentativos, ou seja, são ambientes para a produção de textos de comentários.

No que se refere ao gosto pela escrita, na pesquisa informal sobre os meios de acesso à leitura e à escrita, constatamos que apenas 10 (dez) anunciaram positivamente. Perguntados sobre a prática de escrita espontânea, os mesmos 10 (dez) afirmaram que gostavam de escrever em seus tempos vagos desde diários a poesias, porém nada como muita frequência. Nenhum aluno afirmou que escrevia textos argumentativos e que, em sala, pouco se preocupavam fazer a reescrita de seus textos. Ainda, relataram que as suas únicas fontes de informações são as redes sociais como Whatsapp, Facebook e Instagram. O jornal impresso e outros suportes de textos escritos não foram citados.

3.3 Caracterização do Gênero Comentário

Com advento da internet, a criação de sites, redes sociais virtuais, blogs e portais de notícias possibilitaram o surgimento de espaços para que os internautas comentem notícias, compartilhem informação e construam opiniões a respeito de temas diversos. No universo virtual, podem-se fazer comentários sobre qualquer ideia, emitir um ponto de vista, a fim de persuadir o interlocutor de forma mais explícita ou não. Assim, esses sujeitos são alçados a categoria de escreventes de textos de caráter mais ou menos argumentativos.

Como já informado, o texto de comentário é o nosso suporte para investigar as estratégias de indeterminação do sujeito. Por isso, antes de qualquer consideração, achamos necessário definir esse texto. Para tanto, recorreremos a Alves Filho e Santos (2013) para defini-lo. Embora trate do texto na esfera virtual, compreendemos que o gênero comentário:

assim como outros gêneros do meio impresso (a exemplo da carta de leitor), o gênero comentário atende à necessidade social de manifestação da opinião pública na esfera jornalística além de responder a um posicionamento cultural da mídia que visa incentivar a participação responsiva de todos os leitores por meio da opinião destes sobre as notícias veiculadas. Não se trata de um gênero completamente nascido no meio digital, embora o meio digital tenha possibilitado um uso mais intenso e frequente. No final das notícias de muitos portais é comum encontrarmos um espaço para a publicação dos comentários, acompanhados de frases tais como: Deixe seu comentário; Seja o primeiro a comentar essa notícia. Ou seja, assistimos a um encorajamento explícito para a manifestação das opiniões pessoais no espaço intitulado de comentário. (p. 83)

Diante dessa afirmação, definimos o gênero comentário como um tipo de texto que tem como característica fundamental a opinião, isto é, por meio dele expressa-se uma opinião sobre fatos ocorridos em sociedade. Seu autor é, geralmente, identificado, que pode exercer um comentário explicativo ou crítico, demonstrando a sua percepção sobre os fatos ocorridos, argumenta, julga-os e apresenta projeções sobre eles.

Para uma melhor análise iremos nos deter ao gênero do comentário escrito e não oral, que bem sabemos que existem principalmente em meios midiáticos como futebol, programas de debates e de críticas, em especial, culturais. Não iremos entrar na discussão sobre a linguagem oral e escrita, mas delimitamos somente para o uso da escrita dos alunos. De que estratégias de indeterminação do sujeito eles utilizam nos comentários para tal distanciamento.

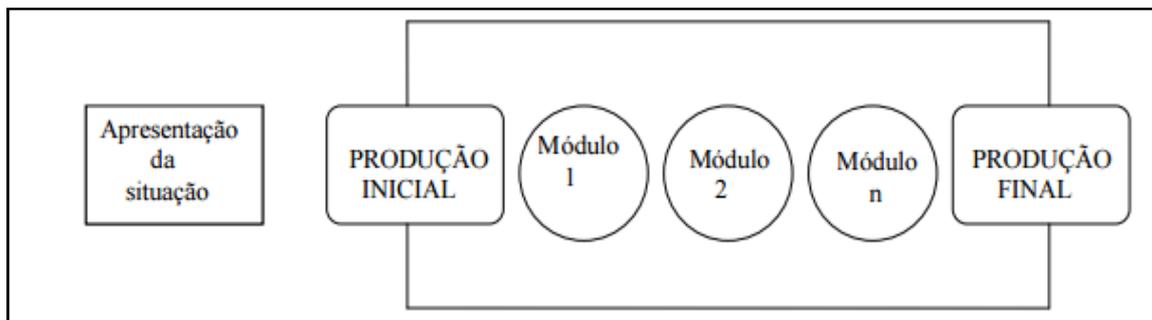
3.4 Um estudo em sequência didática sobre a indeterminação do sujeito

Como a presente pesquisa tem o objetivo de trabalhar o tema da indeterminação do sujeito a partir dos textos de comentários, vale destacar aqui que o tema é descrito como conteúdo obrigatório no planejamento de rede municipal de ensino e no planejamento da professora acompanhada para aplicação da sequência didática. No entanto, constatamos que as técnicas de escrita para se construir texto mais argumentativos ainda é insipiente no início do processo escolar no 9º ano, mesmo se tratando de alunos mais adultos.

Pensando em diagnosticar qual o nível da turma diante sobre textos de comentários e sobre a indeterminação do sujeito, elaboramos uma proposta de sequência didática a partir das orientações de Dolz, Noverraz&Schneuwly (2004), em que recomenda a produção de uma atividade de escrita, seguida de uma sequência de

atividades e a produção final. A figura a seguir ilustra os procedimentos para ação de uma sequência didática:

Figura 01 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz&Schneuwly (2004, p. 98)

Compreendemos para essa atividade de intervenção a sequência didática como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Para Schneuwly&Dolz (2004), a apresentação da situação inicial deve ser o momento em que os estudantes constroem uma real representação da situação de comunicação e da atividade que será realizada. Desse modo, ao apresentar a situação de produção inicial, o professor deve apresentar o problema de comunicação que devem dar indicações para as questões: “Qual o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” (p.99-100). Assim, procurando apresentar de forma clara essa situação inicial, o professor fez a apresentação da proposta de produção inicial, destacando: 1) o gênero a ser produzido: comentários; 2) a quem se dirige a produção: ao professor pesquisador; 3) que forma assumirá a produção: na escrita em sala de aula; 4) quem participará da produção: todos os alunos da classe.

A atividade de produção inicial, permitiu planejar e desenvolver estratégias de ensino e quatro módulos didáticos. Para cada módulo foram pensadas atividades e estratégias para atingir os objetivos propostos pelo professor-pesquisador, cujo quadro a seguir resume as etapas e o tempo previsto para cada desses módulos:

Quadro 01: Módulos e etapas para o desenvolvimento do estudo dirigido sobre indeterminação do sujeito

Módulo/ Título	Tempo previsto	Etapas
Módulo I: A construção do texto e suas marcas estruturais e linguísticas	04 aulas	Etapa I: caracterização do gênero comentário e seus elementos estruturais Etapa II: organizadores textuais do gênero
Módulo II: A objetividade e subjetividade da linguagem	02 aulas	Etapa III: O que é a objetividade da linguagem e como fazer? Etapa IV: quais contextos utilizamos a subjetividade?
Módulo III: Estratégias de indeterminação do sujeito	08 aulas	Etapa V: os tipos de sujeito indeterminado Etapa VI: como aparecem nos textos a marca da impessoalidade?
Módulo IV: Reescrita e a produção final do gênero de comentário	04aulas	Etapa VII: compreendendo o texto lido Etapa VIII: analisando os argumentos e as estratégias de indeterminação do sujeito. Etapa IX: escrevendo o comentário

As atividades dos módulos, conforme discussões de Schneuwly, Noverraz&Dolz (2004) fazem um movimento que saem do complexo (a produção inicial) para o simples (módulos) para no fim, esse movimento simples do trabalho com os módulos levar os alunos ao complexo: a produção final. Pensando mais uma vez na temática da

indeterminação do sujeito, organizamos, assim como propõe Souza (2017), uma sequência de atividades didáticas que levasse o aluno produzir e a reconhecer diferentes gêneros textuais, em que certamente podem empregar as diversas estratégias de indeterminação sendo empregadas. Diante da nossa proposta, acreditamos que as atividades sugeridas propõem o ensino da gramática reflexiva, aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa e conjugado ao trabalho com a variação linguística como condição para a promoção do letramento, seja no nível da leitura, seja no da produção de textos, VIEIRA (2013).

A seguir, apresentamos a sequência didática proposta por Souza (2017) que aplicamos com a finalidade de estudar os recursos e as estratégias discursivas na escrita de textos de comentários.

As atividades do *Módulo I* tiveram como objetivos de apresentar as características estruturais do gênero e identificar as marcas de organização textual. Com essas atividades os alunos puderam refletir sobre a situação comunicativa dos gêneros, verificar os tipos de coesão textual para a construção de sentido do texto. Nas atividades de leitura, os alunos leem os textos para apropriarem-se do gênero que irá produzir e refletir sobre o uso dos recursos da indeterminação do sujeito. Assim, as orientações dadas ao longo deste módulo serviram de apoio para a produção textual. Em momentos como esse, percebe-se a estreita ligação entre a atividade de leitura e a de produção. Aqui, ler e escrever articulam-se num conjunto de ações que pressupõe, ao final, a produção do texto.

Para analisar a objetividade e a subjetividade da linguagem, no Módulo II, as atividades tiveram a preocupação de identificar e compreender as funções dos operadores argumentativos na construção da argumentação dos gêneros e revisar os próprios textos, verificando o uso ou não da objetividade e subjetividade. De modo geral, o foco dado às atividades de leitura neste módulo visa à observação de fenômenos linguísticos ocorridos nos usos da língua escrita para discutir sobre a natureza da linguagem como forma de interação entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

As atividades do Módulo III tiveram como conteúdo a variação das formas de indeterminação do sujeito na língua portuguesa. Para tanto, desenvolvemos cinco etapas para a exploração desse conteúdo. As atividades, de cunho mais linguístico, tiveram como objetivos (i) identificar quais são os recursos da indeterminação do sujeito que os alunos detêm em suas práticas cotidianas; (ii) conhecer as estratégias discursivas de uso

dos recursos da indeterminação do sujeito. A seguir as atividades, sugeridas por Souza (2017, p. 157-176), foram:

Atividade I

Imagine as seguintes cenas e registre o que se pede:

- a) Você chega à sua sala de aula e percebe que o ventilador que estava quebrado foi consertado. Você não sabe quem consertou, mas quer contar a novidade para sua turma. Como você vai contar isso para a turma? Escreva como você diria isso.
- b) Você está em sala de aula copiando a matéria que está no quadro. A professora vai ao corredor atender o diretor e um colega seu apaga o quadro. Você vai ao corredor contar isso à professora. Você sabe quem foi, mas não quer denunciar seu colega à professora. Como você dirá isso a ela?
- c) Você vê na lista da professora que um de seus colegas tirou dez na prova de Língua Portuguesa. Você sabe quem foi, mas quer fazer suspense e não revelar o nome do colega. Como você vai contar isso para a turma?

Atividade II:

- 1) Após responder às questões da Atividade I, reflita um pouco sobre o exercício anterior e responda às perguntas abaixo.
 - a) Considerando os três itens, o que você observou em comum em relação às três situações comunicativas?
 - b) Você deu respostas semelhantes para as três situações?
 - c) No item a, você conhecia quem consertou o ventilador? De que maneira você contou aos seus colegas?
 - d) No item b, você sabia quem apagou o quadro? Como você contou à professora?
 - e) No item c, você sabia a autoria da ação que tinha que relatar? Mas você revelou aos colegas a identidade do colega? Por quê?
 - f) Como você pôde concluir, as três situações comunicativas apresentadas na Atividade I têm semelhanças quanto à referência ao agente em questão nessas frases. Qual é essa semelhança?

- g) Para não identificar esse agente, você utilizou alguns recursos da indeterminação. Compare com seu colega ao lado e verifique se vocês utilizaram as mesmas estratégias.
- 2) Relacione as situações apresentadas na Atividade I como objetivo comunicativo de cada uma delas no que diz respeito à indeterminação do agente.

(A) A situação do ventilador que fora consertado.	() evitar dedurar o responsável pela ação para não se comprometer diante de um grupo do qual se faz parte.
(B) A situação do quadro que foi apagado.	() criar suspense em relação à identidade do agente de uma ação.
(C) A situação do colega que tirou dez na prova de Língua Portuguesa.	() desconhecer a identidade do praticante da ação.

Atividade III

Leia com atenção o texto abaixo.

1999

Vivia-se até 99. Hoje, já faz mais de dez anos que chove óleo e ácido. Propaga-se pelo mundo o discurso industrial pós-moderno da individualidade, da impotência e da inutilidade. Veem-se em toda parte injustiça, iniquidade e impunidade. Procuram desesperadamente se afirmar como geração merecedora de seu lugar na história, mas se conformam com futuros de plástico. Não reagem, cegos, surdos e mudos, apenas trabalham. Convencidos pela TV de que um dia serão musas de novela, craques do futebol ou milionários, mas não vão.

Soltos no turbilhão de uma história que gira e gira e gira cada vez mais rápido, sem espaço para sentir o tempo, sem tempo para sentir o espaço.

Você acorda de um sono curto e sem sonhos que mais cansa que descansa. Toma um café amargo e azedo, de ontem e vai. De cabeça baixa, com as pernas fracas, os braços doídos e os olhos pesados, mas vai. Para a linha de montagem, montar máquinas e desmontar a vida. Você é, todos os dias, oito horas por dia ou mais se puder, um você sem eu, um você sem pulso, insensível, iludido e indeterminado.

E quando descobrirão a verdade? Ninguém sabe... Ninguém quer saber... Ninguém pode fazer nada, dizem, ninguém quer, aceitam. A gente nem sabe realmente

o que faz e porque não faz... reflexão, revolução, reparação. A gente nem tenta saber, a gente não quer. A gente se acostuma... mas não deveria.

(Fonte: <https://samuelgalvao.wordpress.com/2011/07/23/texto-para-trabalhar-sujeito-indeterminado-em-sala-de-aula>. Acesso em 12/10/2017)

- a) O texto lido assume uma postura pessimista ou otimista a respeito do modo como vivemos atualmente? Cite um fragmento do texto que comprove sua resposta.
- b) Há momentos no texto em que se percebe que o autor foi capaz de generalizar as ações mencionadas, fazendo com que se entenda que o que foi dito se aplica a um grupo inteiro. Que palavras ou expressões lhe permitem chegar a essa conclusão?
- c) Após a leitura de “1999”, identifique, no próprio texto, o maior número possível de formas utilizadas pelo autor para não determinar quem é o sujeito de algumas das orações que o constituem.
- d) Faça uma lista abaixo, com o auxílio do professor, dos tipos de estruturas ou recursos que possibilitaram ao autor indeterminar o sujeito nas orações que constituem o texto.
- e) Pensando nos recursos de indeterminação listados, você acha que costumamos usar todas elas em nossas conversas espontâneas diárias? Em caso negativo, cite apenas as que você acha que costumam ser empregadas nesse tipo de situação.
- f) Agora, pensando no âmbito da escrita, quais recursos você acha que seriam mais empregados quando estivermos redigindo textos bastante formais?
- g) Você acha que há recursos da indeterminação do sujeito que estão adequados e costumam ser usados tanto na fala quanto na escrita, em diversos graus de formalidade? Quais seriam?
- h) Você acredita que é possível reunir tantos recursos da indeterminação do sujeito em um mesmo texto? Justifique sua resposta.

Atividade IV

Leia as tirinhas a seguir.

Texto I



(Fonte:

http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2006_01_01_archive.html#.WSg0lWjyvDc.

Acesso em 12/10/2017)

Texto II



(Fonte: <http://martins-outono.blogspot.com.br/p/historia.html>. Acesso em 12/10/2017

a) Nas frases (a) “E você **queria** que me ensinassem a escrever numa aula só?” (Texto I) e (b) “Por que os adultos ficam dizendo e fazendo coisas que a gente não **entende**?” (Texto II), é possível assinalar os sujeitos dos verbos sublinhados? Em caso afirmativo, quais seriam?

b) Os sujeitos dos verbos destacados na questão anterior (a) fazem referência a seres que podem ser determinados? Em caso afirmativo, a quem se referem os sujeitos das frases (a) e (b)?

2) Agora, leia as frases abaixo, retiradas do texto “1999”.

i) “Você acorda de um sono curto e sem sonhos que mais cansa que descansa.”

ii) “A gente se acostuma... mas não deveria.”

a) Comparando a Frase i com a da fala do personagem Filipe (frase a), no primeiro quadrinho, em que também há o uso de *you* como sujeito, em qual dos casos é possível perceber que o uso do pronome em questão é um sujeito de referência determinada ou definida? Por quê?

b) Agora, compare a frase ii com a frase da personagem Susanita (frase b). É possível dizer que na frase ii não há uma referência definida para o sujeito do verbo “acostumar-se”? Por quê?

c) Após refletir sobre a questão da referência nos itens anteriores, pense apenas nas frases i e ii. Você já pôde perceber que “você” e “a gente” constituem dois sujeitos de referência indefinida e, portanto, poderiam ser considerados como “sujeitos indeterminados”. Entretanto, em se tratando de graus de indeterminação, você considera que as duas formas admitem o mesmo grau ou haveria uma mais indeterminada do que a outra? Justifique sua resposta.

Atividade V

Como você viu nas quatro atividades anteriores, quando não se quer determinar o referente, independentemente do motivo (criar suspense, omitir uma informação desconhecida, generalizar, não se envolver/modalizar o discurso, por exemplo), podem ser utilizadas diferentes estratégias para fazê-lo.

1. Leia os textos a seguir e identifique, em cada uma delas, ao menos uma construção em que o sujeito foi indeterminado e qual o efeito obtido pelo autor ao fazê-lo em cada uma das situações comunicativas.

a) Propaganda do jornal *Extra*

(Fonte: Jornal *Extra*, 10/03/2015)

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

b) Texto de autoajuda de Paulo Coelho

(Fonte: Jornal *Extra*, 10/03/2015)

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

c) Letra de música



Pois é
(Ataulfo Alves)

Pois é
Falaram tanto que desta vez
A morena foi embora
Disseram que ela era a maior
E eu é quem não soube aproveitar
Endeusaram a morena tanto, tanto
Que ela resolveu me abandonar

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

(Fonte: <https://www.letras.mus.br/ataulfo-alves/66723>. Acesso em 12/10/2017)

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

d) Poema de Olavo Bilac

Excelentíssima Senhora. Creio que esta carta não poderá absolutamente surpreendê-la. Deve ser esperada. Por V. Excia. Compreendeu com certeza que, depois de tanta súplica desprezada sem piedade eu não podia continuar a sofrer o seu desprezo. Dizem que V. Excia. me ama. Dizem, porque da boca de V. Excia. Nunca me foi dado ouvir essa declaração. Como, porém, se compreende que, amando-me V. Excia., nunca tivesse para mim a menor palavra afetuosa, o mais insignificante carinho, o mais simples olhar comovido? Inúmeras vezes lhe pedi humildemente uma palavra de consolo. Nunca a obtive, porque V. Excia. Ou ficava calada ou me respondia com uma ironia cruel. Não posso compreendê-la: perdi toda a esperança de ser amado. Separemo-nos. [...]

Fonte: <http://portlinguagens.blogspot.com.br/2008/03/portugus-aula-2-as-variedades.html>. Acesso em 12/10/2017)

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

2. Após observar as estratégias de indeterminação vistas nos quatro textos anteriores bem como o efeito de sentido obtido pelos autores dos textos, reflita sobre as respostas dadas.

- a) Alguma estratégia de indeterminação foi empregada em mais de um texto?
- b) Alguma estratégia de indeterminação foi empregada apenas em um texto?
- c) Em caso afirmativo, qual(is)?

No último *Módulo*, as atividades tiveram como objetivo principal a escrita e reescrita de comentários a partir de textos-fonte. Para isso, os alunos foram levados a reconhecer o propósito do texto, utilizar os recursos da indeterminação do sujeito; identificar o argumento utilizado para convencer o leitor a respeito da posição assumida, revisar e reescrever o próprio texto de forma clara, garantindo os elementos linguísticos necessários à construção do sentido do texto. Neste momento, os alunos puderam retomar as anotações feitas para o debate realizado nos módulos anteriores bem como os operadores argumentativos também estudados anteriormente. Essas atividades foram importantes porque, a partir das anotações e observações do professor-pesquisador, os refletiram sobre o que dizer, como dizer, para quem e porque dizer, condição primordial para um bom exercício da escrita.

Atividade de Produção final

Caro estudante, abaixo você terá uma reportagem retirada do Blog Mais Casinhas. Solicitamos que após a leitura e análise da reportagem, você produza um comentário sobre o que foi abordado.

Programa Saúde na Escola promove caminhada educativa sobre combate ao Aedes Aegypti em Casinhas

Da REDAÇÃO

charlesnasci@yahoo.com.br



Com apoio das Secretarias de Educação e Saúde de Casinhas e do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), as equipes do Programa Saúde na Escola (PSE) e de Endemias do município realizaram nesta segunda-feira (27) uma caminhada educativa pelas ruas da cidade com o objetivo de conscientizar e chamar a atenção da população sobre a necessidade do combate ao mosquito Aedes Aegypti,

transmissor da Dengue, Chikungunya e Zica Vírus. A ação mobilizou alunos e educadores da Escola Municipal São Luiz.

"Acreditamos que informação e conscientização ainda são as melhores estratégias de combate ao mosquito. Fizemos a distribuição de panfletos durante a passeata e, em seguida, ao retornarmos para as dependências da Escola São Luiz, fizemos uma explanação do conteúdo da nossa campanha por meio de atividades lúdicas com fantoches, tornando a absorção das informações ainda mais eficazes", explicou a coordenadora do PSE, Elizangela Leandro.

Segunda-feira, 27 de novembro de 2017

<http://maiscasinhas.blogspot.com.br/2017/11/programa-saude-na-escola-promove.html>

Acesso no dia 02/12/2017

Após os alunos passarem por todos os módulos da sequência didática descrita e terem estudado e refletido sobre os temas: subjetividade e objetividade no texto, indeterminação do sujeito, recursos de argumentação na língua, foi possível identificar os recursos e a funcionalidade das estratégias de polidez para garantir às suas produções o maior ou menor grau de envolvimento. No capítulo a seguir, apresentamos os resultados desta intervenção.

4 AS ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO NA PRODUÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, descrevemos os resultados gerais da análise quantitativa e qualitativa da utilização dos recursos da indeterminação do sujeito nas produções dos textos de comentários dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Primeiramente, apresentam-se os resultados relativos à amostra da produção inicial e, em seguida, o da produção final. Para avaliar o desempenho dos estudantes, comparamos os dados obtidos das intervenções didáticas sobre a funcionalidade dos recursos da indeterminação do sujeito em textos de comentários.

4.1 Os recursos de indeterminação do sujeito na produção inicial do gênero de comentário

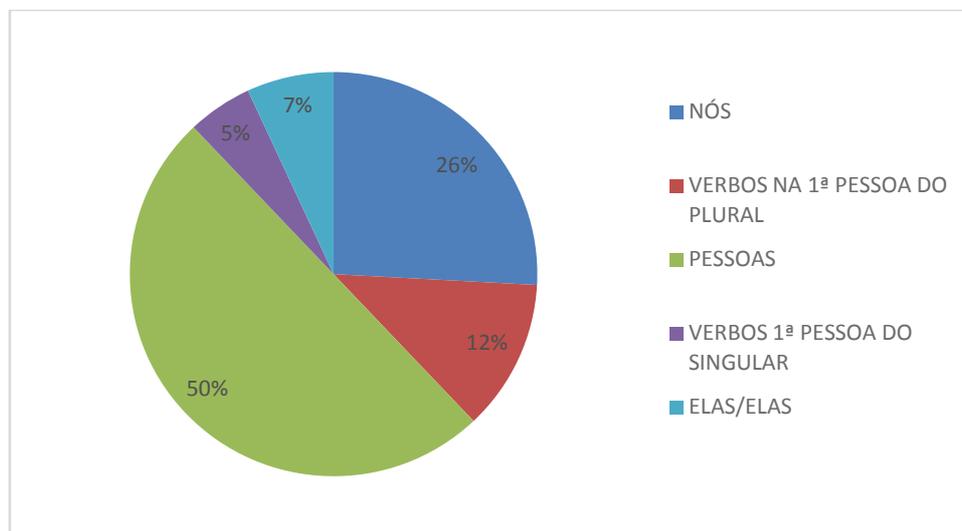
A aplicação da sequência didática permitiu a constituição de trinta produções iniciais de textos de comentários como *corpus* de investigação. Após às intervenções, às respostas dos alunos aos exercícios propostos e às produções finais, foi possível identificar os diversos recursos de indeterminação do sujeito e avaliar as funções que esses elementos exerceram nas produções escritas dos discentes. Para catalogar esses dados, recorremos à classificação de Duarte (2014) e Almeida (1982) para identificar os recursos de omissão do sujeito.

Na produção inicial do texto de comentário, constatamos que os alunos, de modo geral, apresentaram dificuldades relacionadas a vários fatores de ordem discursivo-textual e gramatical tais como: estrutura organizacional do gênero comentário, construção de argumento; articulação das ideias do texto, segmentação de períodos e utilização adequada de recursos linguísticos como elementos coesivos para a progressão textual. Durante a aplicação dos *Módulos*, desenvolvemos atividades com o objetivo de realizarmos a discussão do tema abordado e buscamos trabalhar dificuldades que foram apresentadas no texto da produção inicial para que os alunos realizassem, no momento da produção final, a segunda versão do seu texto, o momento da etapa da transposição das ideias. Assim, os alunos desenvolveram habilidades de leitura, compreensão, análise, discussão, pesquisa, identificação, produção, dentre outras que forneceram subsídios para ampliar suas competências escritoras.

Vale ressaltar aqui que a produção inicial realizada pelos alunos foi produzida a partir da leitura e discussão de uma reportagem sobre preconceito. Após as discussões, os discentes foram motivados a uma produção livre sem nenhuma orientação. Para essa etapa seguimos a orientação de Cagliari (1997, p.146) quando afirma que “[...] é preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem suas histórias como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita”. Seguindo essa orientação, a atividade propiciou uma oportunidade de identificarmos o que os discentes carregam no seu campo linguístico. Ao produzir um texto sobre o preconceito, tema bastante discutido em sala de aula e na escola, os alunos ficaram mais à vontade para a produção da escrita.

De modo geral, ao analisarmos a produção inicial dos alunos, pudemos reconhecer 58 recursos utilizados para, de algum modo, indeterminar o sujeito. Desse total, 29 são da forma genérica “as pessoas”, o que representou 50% dos dados. Em seguida, 15 ocorrências são da forma expressa “nós” e 7 aparições do sujeito desinencial. Esses recursos totalizaram 25,86% e 12,07% respectivamente no *corpus*. O gráfico 1 apresenta distribuição desses recursos no universo pesquisado.

Gráfico 1: Recursos das estratégias de indeterminação do sujeito na produção inicial



Fonte: o autor (2018)

Como visto no gráfico 1, outros recursos foram encontrados. Entre esses, os alunos também optaram pela forma pronominal “ela/ela” e pelos *verbos conjugados na 1ª pessoa do singular* para indeterminar o sujeito. Essas formas preenchidas

representaram 11,96% das ocorrências totais dos recursos. A tabela, a seguir, apresenta os números absolutos e as porcentagens das ocorrências gerais dos recursos de indeterminação do sujeito nos textos produzidos pelos discentes na etapa inicial do trabalho.

Tabela 1: Ocorrências dos recursos da indeterminação do sujeito na produção inicial

Recursos de indeterminação do sujeito	Ocorrências	%
Pronome “nós”	15	25,86
Verbo conjugado na 1ª Pessoa do Plural/sujeito desinencial	7	12,07
Expressão nominal “Pessoas”	29	50,00
Verbo conjugado na 1ª pessoa do singular	3	5,17
Elas/Elas	4	6,90
TOTAL	58	100,00

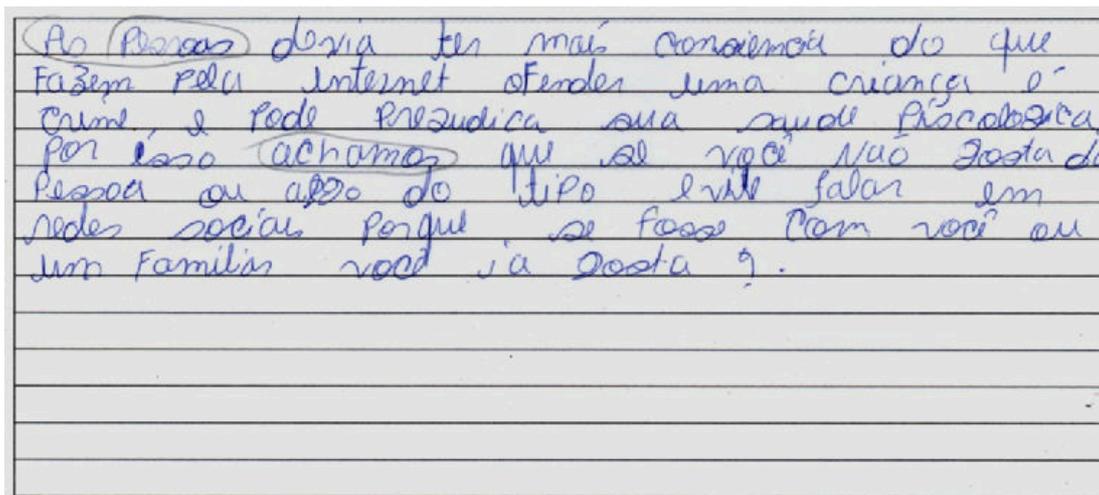
Fonte: o autor (2018)

Como mostram o gráfico 1 e a tabela 1, a expressão nominal “pessoas” foi o recurso de omissão do sujeito mais utilizado pelos alunos na produção inicial. O fato de os alunos fazerem uso desse recurso parece ser uma proximidade do discurso oral, principalmente no português popular, já que as expressões nominais genéricas são frequentemente utilizadas como forma de sujeito indeterminado, logo tendo um distanciamento.

Segundo Neves (2000, p.470), outros sintagmas nominais podem fazer referência genérica, especialmente no Português Popular (exs.: o cara, o cidadão, o pessoal), mas não têm estatuto de pronome pessoal como a gente. Entre estes está o sintagma nominal “a pessoa”, cujo uso não é restrito ao Português Popular. A autora constata uma ocorrência de alternância entre os recursos de indeterminação citados acima: pronome pessoal você e sintagma nominal genérico a pessoa: “Cuidadosa, tirânica, absorvente, toma conta de você, bebe **você**, asfixia **você**! Devora, antes que **a pessoa** tenha percebido ou tentado se defender” (Neves, 2000, p.470).

O exemplo da figura 1 ilustra esse caso. Para referirmo-nos a esses textos, nomeamos como “Produção inicial do aluno X” e “Produção final do aluno X”.

Figura 1 – Produção inicial do aluno “A”



Na produção do aluno A, fica evidente a utilização do recurso “*peessoas*” para se referir genericamente ao sujeito da oração. Em seguida, na quarta linha, o aluno “A” utiliza o recurso do *verbo em 1ª pessoa do plural*. Esse uso identifica que na sentença há traço de pessoalidade, pois o verbo conjugado na *primeira pessoa do plural*, nós, também é utilizado como recurso de indeterminação do sujeito. Para Neves, “a indeterminação, porém, não é total, já que, na forma nós, pelo menos uma referência é determinada, porque sempre está incluído o falante (o eu)” (Neves, 2000.p.465).

Apesar de chamar atenção logo no início da escrita com a palavra “*peessoas*”, na tentativa de distanciar-se da tese, o aluno demonstra que o mesmo iria acontecer com o resto do texto, porém houve uma troca, já que quando ele trata do sentido negativo da ação cometida pelos atores da reportagem, que ficam xingando e discriminando a menina, o aluno utiliza o recurso “*peessoas*”, porém quando é para dar um conselho e que age de forma positiva o aluno “A” opta pelo o recurso da 1ª pessoa do plural. Caso semelhante ocorre com a produção do Aluno “B”. O autor utiliza o recurso expresso pelo sintagma nominal “*pessoa*” como estratégia de indeterminação do sujeito. A figura 2 apresenta a produção do referido aluno.

Figura 2 – Produção inicial do aluno “B”

As pessoas devem ter mais consciência de que falam sobre esse assunto muito importante "preconceito". Principalmente nas redes sociais, essas pessoas que cometem esse crime devem pensar antes de fazer qualquer comentário malicioso, pois ninguém nasceu igual e não porque nosso irmão é mais escuro que devemos discriminá-lo. Independentemente de ser preto, branco, pardo ou amarelo somos todos iguais aos olhos do pai do céu.

Ainda na produção do aluno B, percebemos que há mudança na referência ao sujeito. Alterna-se, na continuidade do texto, entre as formas “pessoas”, “ninguém” e verbo na 3ª pessoa do plural. Nota-se agora que o autor, ao mudar de referência, quando utiliza a forma do verbo na 3ª pessoa do plural se aproxima do ponto de vista discursivo, do tema em tela. É possível verificar essa inclusão de autoria no seguinte trecho “*pois ninguém nasceu igual e não porque nosso irmão é mais escuro que devemos discriminá-lo [...].*” A partir do momento que se coloca no contexto de mudança de discurso, o aluno B se reconhece como parte integrante do universo “das pessoas”, como percebemos no trecho “[...] *Independente de ser preto, branco, pardo ou amarelo somos todos iguais aos olhos do pai do céu*”.

Nessa produção, notamos que os recursos identificados parecem ter graus diferenciados de indeterminação que se imprime ao sujeito. Comparando o uso das expressões “as pessoas”, “ninguém” e “somos”, todas as formas de indeterminação do sujeito, observa-se uma gradação no sentido indeterminado estabelecido entre esses recursos. Da primeira para a última expressão, a duas primeiras trazem o sentido de vagueza.

O aluno “C” também trilhou dentro da mesma proposta dos alunos “A” e “B”, porém na troca do discurso permaneceu com a ideia apontada pelo aluno “B”, que é a da inclusão no momento da solução do problema apontado no texto de referência, quando ele afirma: “(...) *Pois todos temos nossos direitos inclusive o de denunciar que se faz esse tipo de crime. Pois não somos melhores e nem piores que os outros.*” Como podemos observar na figura 3 abaixo.

Figura 3 – Produção inicial do aluno “C”

As pessoas do mesmo país tem que aprender a conviver com os outros independentemente de cores de pele, pois são porque tem pessoas negras no mesmo país que eles tem que serem discriminados. Lugares de pessoas negras não onde eles quiserem e não onde as pessoas estão. Pais todos tem os mesmos direitos inclusive o de denunciar que faz esse tipo de crime. Pais não somos melhores e nem piores que os outros.

Percebam que nesses três exemplos destacados aqui nas figuras 1, 2 e 3 das produções iniciais dos alunos “A”, “B” e “C”, respectivamente, temos, na primeira parte do texto uma crítica a quem cometeu os atos de discriminação, conforme o texto motivador da produção inicial, e em seguida eles propõem, como forma de sugestão, uma solução para os agentes dos comentários preconceituosos.

Diferentemente do aluno “D” que começa o texto com o recurso “pessoas” e fazendo uma crítica a elas, em seguida aponta um dado sobre o assunto, entretanto não produz igual aos outros três participantes aqui apresentados, que seria a solução para o problema levantado. Vejamos a Figura do texto:

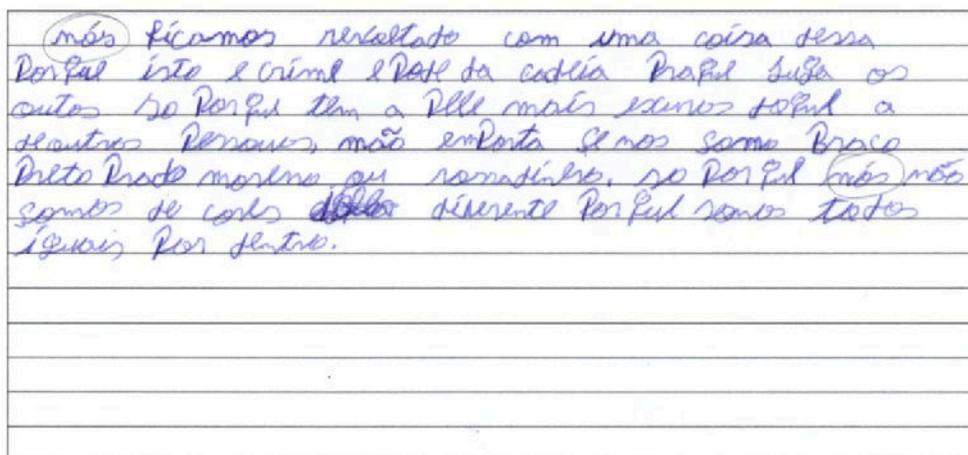
Figura 4 – Produção inicial do aluno “D”

As pessoas são muito racistas. Elas não sabem o mal que causa o ser humano que está discriminando e elas usam mais as redes sociais para fazer este ato de criminalidade porque é mais difícil de descobrir quem é pois elas fazem “fake”. O fake é uma conta falsa elas pegam fotos de uma pessoa, a data de nascimento onde mora e onde estuda, trabalha e faz a discriminação com as pessoas.

Em nenhum momento, o aluno “D” dá uma solução para as questões envolvidas em sua produção. Além de utilizar o recurso “pessoas”, o aluno ainda utiliza a 3ª pessoa do plural em três momentos. Utilizando-as como referencial para o recurso anteriormente citado.

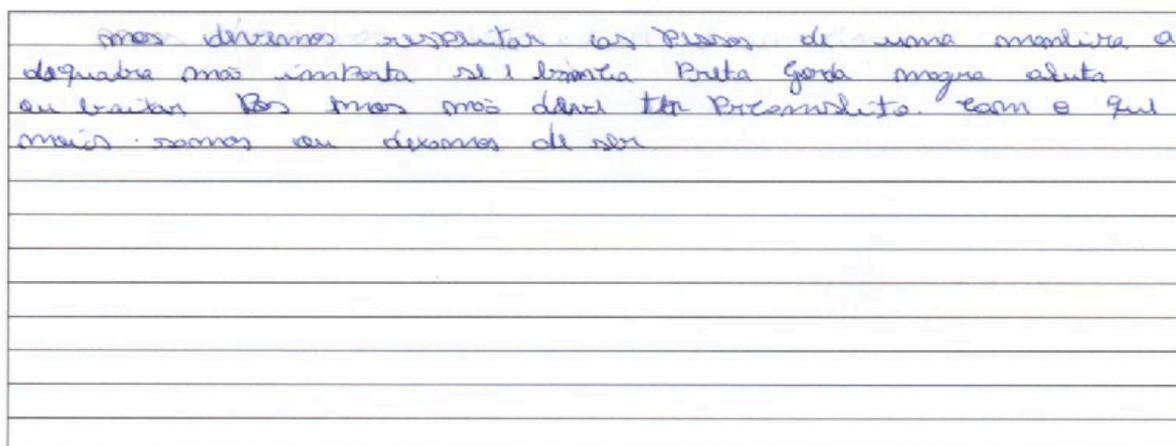
Passemos a analisar as produções a seguir, que propõem outro tipo de discurso, já que insere no seu texto o recurso 1ªP.P+V e/ou Ø+1ªPP.

Figura 5 – Produção inicial do aluno “E”



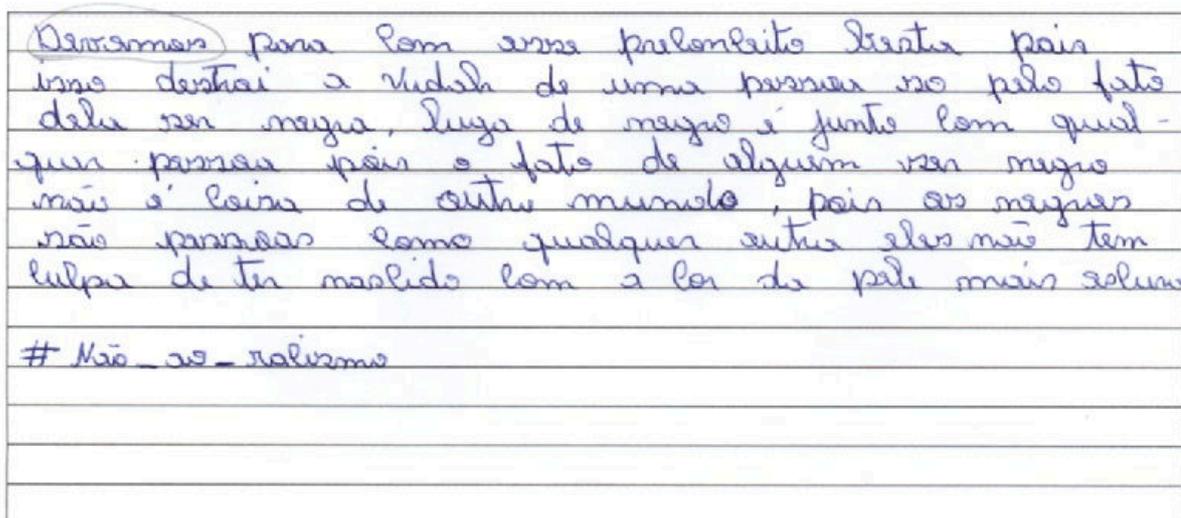
No exemplo acima, o aluno “E” inicia o seu texto com o recurso na 1ª P.P. demonstrando uma crítica contundente aos atos praticados. Ele, ao utilizar o recurso da 1ª P.P., acaba inserindo-se no contexto da escrita, como vimos anteriormente.. Utilizando tal recurso como forma de persuasão para a sua crítica. Mesmo com a crítica o aluno “E” não define uma solução para tal assunto. O mesmo repete-se no aluno “F” que inicia o seu texto com o recurso da 1ª P.P., como veremos abaixo.

Figura 6 – Produção inicial do aluno “F”



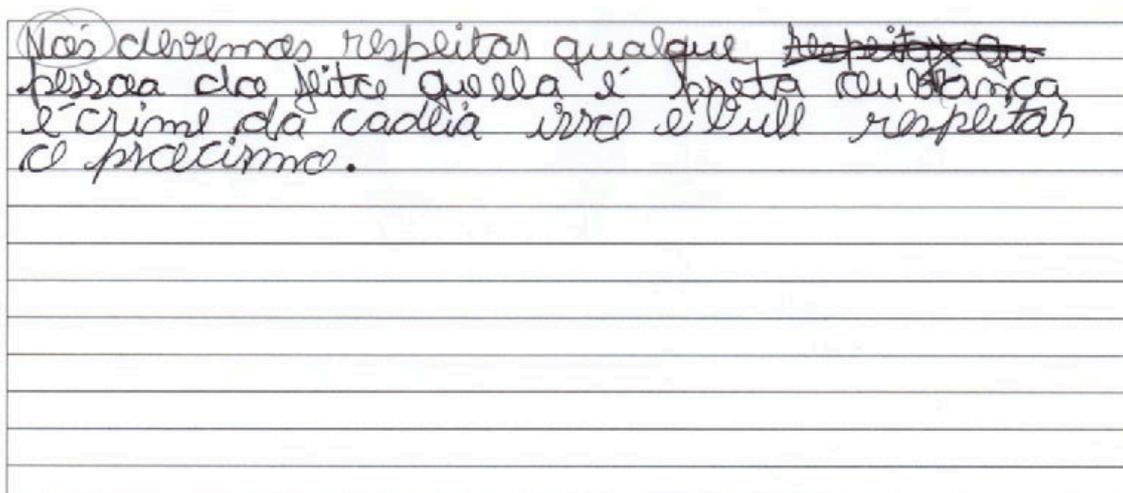
Veremos a produção do aluno “G”:

Figura 7 – Produção inicial do aluno “G”



O aluno “G” utiliza o recurso da indeterminação do sujeito Ø+1ªP.P., apesar de utilizar este recurso, ou seja, de se colocar dentro do contexto, o mesmo propõe uma solução para o caso motivador do comentário crítico, porém demonstra um discurso contrário ao que ele prega, pois no trecho: “(...) pois os negros são pessoas como qualquer outra eles não tem culpa de ter nascido com a cor da pele mais escura.”. Nesse excerto, o aluno “G” ao colocar a palavra ‘culpa’, muda um pouco de discurso e não se percebendo que escreveu algo pode parecer preconceituoso, uma vez que ninguém tem culpa por nascer de alguma cor.

Figura 8 – Produção inicial do aluno “H”



Na produção do aluno “H”, mais uma vez coloca-se no contexto utilizando-se do recurso 1ª P.P+V, porém há ruptura de pensamento por falta da coesão nas duas últimas linhas, pois pela falta da coesão fica denotado que respeitar o próximo é bullying e dá cadeia. Diferentemente dos alunos “I” e “J” que utilizam o mesmo recurso, entretanto com uma coesão e coerência mais adequada para o contexto da produção.

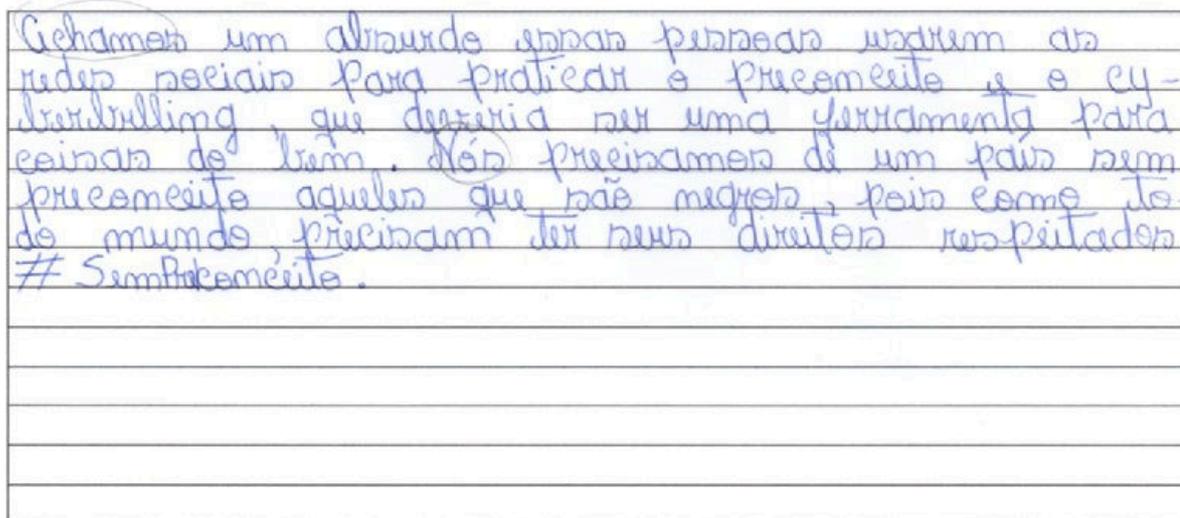
Figura 9 – Produção inicial do aluno “I”

Nós devemos respeitar o próximo independente da cor. Acreditamos que estas pessoas não passam de mal amados, covardes e sem caráter. Que mãe ligam pelo que a pessoa que está sendo o alvo está passando.

Figura 10 – Produção inicial do aluno “J”

Nós não podemos sair falando dos outros como se a vida deles nos pertencesse, pois cada um tem seu jeito não importa a cor ou sua classe social. Todo mundo tem que fazer as coisas de um modo que no seu ponto de vista esteja certo, como todos fizeram um comentário como esse não pode ser ignorado pelas autoridades pois um pessoa foi ferida por causa das palavras de uma pessoa que não merecia a atenção de alguém.

Figura 11 – Produção inicial do aluno “K”



Na Figura 11, a produção do aluno “K” inicia com o recurso Ø+1ªP.P., colocando-se no contexto tanto na crítica quanto na construção de uma solução. Porém ao escrever: “(...) *Achamos um absurdo essas pessoas usarem as redes sociais para praticar o preconceito e o cyberbullying, que deveria ser uma ferramenta para coisas do bem.*” Nesse trecho, perde-se a coerência à medida que compara o cyberbullying a coisas do bem.

4.2 Análises dos dados da produção final

Na produção final, constatamos que eles apresentaram uma melhoria no desempenho bastante significativa com relação à produção inicial. Essa constatação já reforça a importância de analisar as dificuldades dos alunos na produção escrita inicial e trabalhar essas habilidades durante os módulos, para que eles tenham a oportunidade de avançar no seu processo de desenvolvimento.

Desta forma, fizemos o levantamento dos dados em relação aos recursos da indeterminação do sujeito, observado o grau de objetividade e subjetividade; do discurso argumentativo; promovidas as aulas dentro dos módulos, outrora apresentados nos passos metodológicos. Finalizamos o último dia da intervenção como a reescrita da produção inicial e com a produção final dos alunos. Chegando ao nosso terceiro e último objetivo específico que é para comparar as produções textuais, após a

intervenção, verificando que houve aprimoramento no emprego dos recursos da indeterminação do sujeito.

Como vimos na seção dos passos metodológicos, a atividade de produção final foi elaborada em cima de um tema que aconteceu na cidade dos alunos, Casinhas - PE, com o intuito de aproximá-los da realidade local. O texto motivador foi retirado do blog da própria cidade.

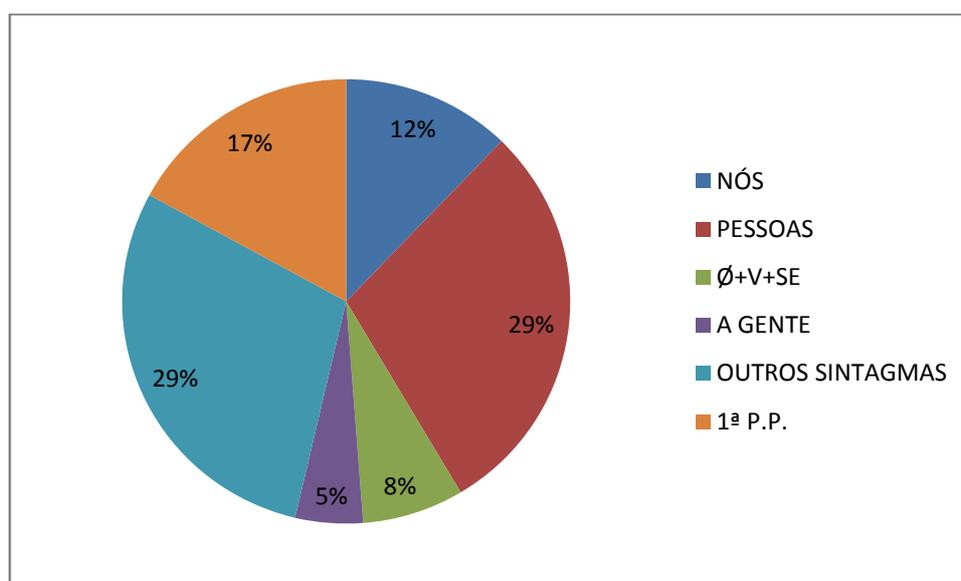
Logo abaixo veremos a tabela e o gráfico do levantamento da utilização dos recursos da indeterminação do sujeito na produção final dos alunos.

Tabela 2 – Quantitativo dos recursos utilizados na produção final

RECURSOS	QUANTIDADE	%
NÓS	5	12,20
PESSOAS	12	29,27
Ø+V+SE	3	7,32
A GENTE	2	4,88
OUTROS SINTAGMAS	12	29,27
1ª P.P.	7	17,07
TOTAL	41	100,00

Fonte: o autor (2018)

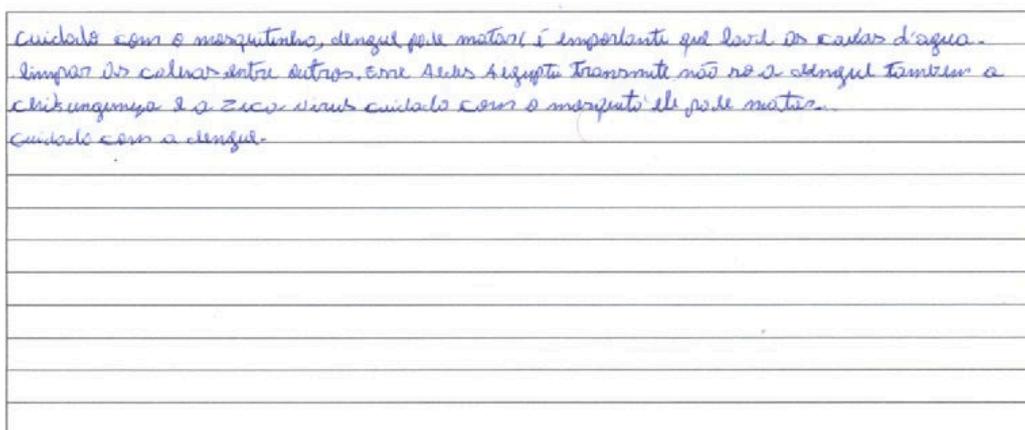
Gráfico 2 – Gráfico dos recursos utilizados na produção final



Fonte: o autor (2018)

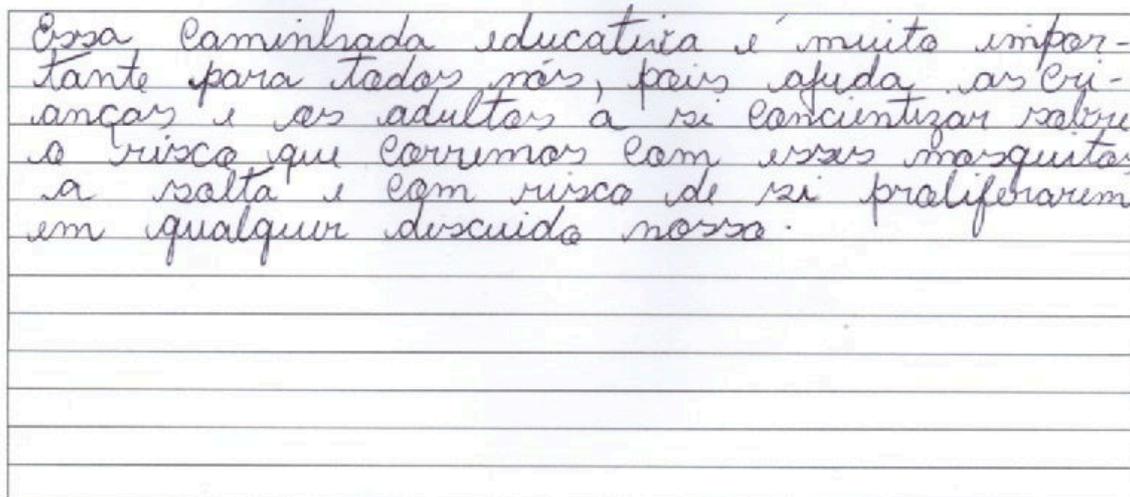
Notamos que o recurso “pessoas”, como forma de distanciamento, é o mais utilizado pelos alunos na produção do seu texto de comentário. Seguido de outros sintagmas que não se enquadram como um recurso de indeterminação do sujeito, porém a utilização desses sintagmas escolhidos pelos alunos demonstra um modo diferente do que eles vinham utilizando em suas produções. Tornando o texto mais impessoal e objetivo, como podemos observar nos casos abaixo:

Figura 12 – Produção final do aluno “L”



A transcrição¹⁰ da produção aluno “L” é: “Cuidado com o mosquitinho, dengue pode matar é importante que lave as caixas d’água. Limpar as calhas entre outros. Esse *Aedes Aegypti* transmite não só a Dengue, também a *chikungunya* e a *zica vírus*. Cuidado com mosquito ele pode matar. Cuidado com a dengue.”

Figura 13 – Produção final do aluno “M”



¹⁰ Resolvemos realizar tal transcrição para uma melhor compreensão do texto escrito pelo aluno.

Figura 14 – Produção final do aluno “N”

O governo está em combate contra o mosquito Aedes Aegypti, levando conhecimento para as pessoas das cidades que estão por fora de como combater os mosquitos. Levando para as escolas pessoas com capacidade para dar mais conhecimento aos outros.

Figura 15 – Produção final do aluno “O”

A ação efetuada pela escola foi um ato muito nobre pois está a conscientizar as pessoas no combate contra o "Aedes Aegypti" transmissor da Dengue, Chikungunya e Zika Virus, para poder conscientizar a população e não deixar relapsantes com água onde possa existir a procriação do mosquito da Dengue.

Figura 16 – Produção final do aluno “P”

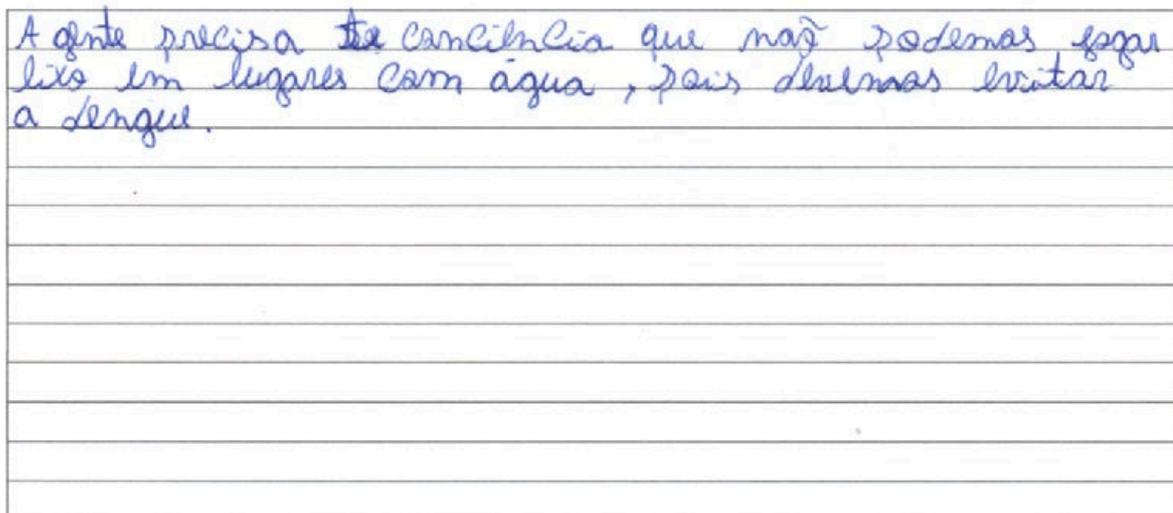
A prevenção contra o mosquito Aedes Aegypti que provoca a doença da dengue, é muito importante pois as doenças prevenidas estão provocando muitas mortes. E por isso as pessoas devem se prevenir.

Os comentários dos alunos “M”, “N”, “O” e “P” refletem o que foram as aulas sobre objetividade e subjetividade da linguagem. Uma vez que eles produziram seus textos de forma objetiva, distanciando-se do tema. Nessas produções, utilizaram outros sintagmas que não representam o sujeito indeterminado. Essa proposta de escrita ocorreu em 29,27% dos casos totais. Algo que não aconteceu na produção inicial.

Vale salientar que ao compararmos os recursos utilizados na produção inicial com a produção final, veremos que na produção final não foi utilizado o sujeito na 1ª P.S., caso este que aparecera em 5,17% nas produções iniciais. Isso demonstra que as aulas referentes às dos recursos de indeterminação do sujeito surtiram efeito e as nossas percepções do gênero textual que estava sendo utilizado não solicitava tal aproximação.

Um recurso da indeterminação do sujeito que foi utilizado pelos alunos na produção final e que não surgiu na produção final foi o “a gente”. Como demonstrado abaixo:

Figura 17 – Produção final do aluno “Q”



Além do recurso do “a gente”, foi utilizado o recurso do Ø+V+SE. Recurso este pouco utilizado pelos alunos somente em duas produções e em três ocasiões, conforme a tabela 02 e a exemplificação dos textos dos alunos “R” e “S”, que utilizaram os *verbos + se*, como veremos na Figura 18 e 19.

Figura 18 – Produção final do aluno “R”

Entende-se que a secretaria de Educação da saúde de Coimbra deu um núcleo de apoio, para combater os mosquitos *Aedes Aegypti* e *Aedes albopictus* e *Zika Virus*. A Escola São Luiz fez uma explanação do conteúdo para combater a Dengue.

#Dengue ela pode matar

Figura 19 – Produção final do aluno “S”

Entende-se que no dia 27 Segunda-feira ocorreu uma caminhada na Escola São Luiz. Com o objetivo de conscientizar e chamar a atenção da população sobre a necessidade de combater os mosquitos *Aedes Aegypti*, transmissor da Dengue, *Chikungunya* e *Zika Virus*.

Acha-se que essa caminhada tem o intuito de espalhar para todos que temos que ter cuidado com a Dengue, pois pode levar a morte.

Salientamos que as estruturas formadas por verbo na 3ª pessoa do singular + *se* na GT's não são consideradas sujeitos indeterminado, uma vez que o verbo tem que estar na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que esse verbo não seja transitivo direto. Entretanto, tanto Bravin dos Santos (2012) quanto Duarte (2014) defendem um posicionamento divergente da gramática tradicional no que diz respeito aos casos de construções envolvendo verbo na 3ª pessoa do singular + *se*. Para as duas pesquisadoras, toda construção com verbo na 3ª pessoa do singular + partícula *se* (tradicionalmente apassivadora ou indeterminadora) constituem caso de indeterminação do sujeito.

Duarte (2014 p. 197) cita ainda, como estratégia de indeterminação, construções com verbo transitivo direto mais o pronome *se*, as consideradas tradicionalmente passivas:

- (53) Vende apartamento.
- (54) Não usa mais máquina de escrever.
- (55) Vende-se apartamento.
- (56) Não se usa mais máquina de escrever.

Nesses casos, a gramática normativa trata “apartamento” como sujeito apassivado, já que ela determina que o pronome *se* apenas será índice de indeterminação quando estiver acompanhado de verbos intransitivo ou transitivo indireto. Caso esses sintagmas aparecessem no plural (apartamentos e máquinas de escrever), implicaria a concordância verbal (vendem-se e usam-se). Assim, Duarte explica esses fenômenos:

Para nós, [...] fica fácil entender que, nas construções anteriores, o verbo concorda com o argumento interno (objetos e adjuntos adverbiais, segundo a GT), que em 55 e 56 está “funcionando” como “sujeito”. E onde está o argumento externo? “Quem não usa mais máquinas de escrever?” “Quem vende apartamentos?” Sabemos que o verbo seleciona um argumento externo, mas não identificamos esse argumento, que está, na verdade, tão indeterminado quanto os argumentos externos (nas estruturas com o verbo no singular e o pronome *se*): “quem vive mal nas grandes cidades?”; “quem precisa de ordem e progresso?”. Acontece que, nessas orações, a posição do argumento externo à esquerda dos verbos está disponível assim, dizemos que o argumento externo é o sujeito indeterminado. Em 53, 54, 55 e 56, como a função sintática de sujeito já é realizada pelo argumento interno, não temos uma função para o externo, que fica suspenso. (DUARTE, 2014: 197)

Assim, a autora conclui que em qualquer estrutura o pronome *se* será usado para indeterminar o sujeito. Mas a diferença entre o *se* apassivador e o indeterminador estará na interpretação sintática dada ao argumento interno dos verbos transitivos diretos. O que justifica a frequência de estruturas do tipo:

- (57) Não se usa mais máquinas de escrever.
- (58) Vende-se apartamentos.

O argumento interno não funciona como sujeito, nessas estruturas, visto que a ausência de concordância com o verbo, e tem-se a disponibilidade da posição do

argumento externo (à esquerda do verbo), o que confirma a afirmação de que toda composição com pronome se tem o argumento externo indeterminado e que a classificação do pronome ficará a cargo do conhecimento de quem utiliza a língua. Duarte completa dizendo que na fala há poucas construções com “se”, mas há a primazia pela estrutura ativa (em que o sujeito indeterminado é o próprio argumento externo). Ao passo que, se privilegia a construção passiva (em que o argumento interno funciona como sujeito gramatical), na língua escrita padrão, por alento da tradição escolar normativa.

Por fim, numa comparação sumária, percebemos que alguns recursos de indeterminação de sujeito não foram utilizados na produção final tais como: *eles/elas e os verbos na 1ª P.S.*, (este não configura como sujeito indeterminado). Tendo em vista que são recursos mais formais, contidas na GT's e que não refletem o seu dia a dia. Por outro lado, percebemos que os discentes continuaram, nessa produção, em relação à produção inicial: 12,20% da aparição do recurso “nós”, tendo em vista que foram 5 utilizações. Já na produção inicial tivemos 15 aparições correspondendo a 25,86% conforme a tabela 01; Outro recurso habitual na produção final com 17,07% de utilização, verbo na 1ª pessoa do plural (1ª P.P.), houve um acréscimo de percentual em contraponto a produção inicial. Indicando que a sua utilização é um modo de ficar distante do argumento, porém se incluindo como parte integrante nas construções dos seus textos de comentário como vimos em Neves (2000).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua portuguesa no ensino fundamental necessita de uma atenção voltada à leitura e a escrita, pois a sociedade vem sofrendo com essas questões há muito tempo, visto que ainda estamos em abaixo do ideal nesse processo de construção de uma sociedade leitora e escritora. Principalmente os alunos que estão no ensino fundamental de uma escola pública municipal de ensino, pois precisam cada vez mais de acompanhamento para se tornarem cidadãos autônomos.

A partir da observação das produções escritas na turma do nono ano, verificamos que apenas o conteúdo proposto pelo livro didático não se fazia suficiente para o efetivo aprendizado acerca da indeterminação do sujeito por deixar de explorar o fenômeno da variação linguística e ficar restrito a um gênero textual, sem estudar outros gêneros para aprimorar esse conhecimento. Então, propomos aqui uma intervenção didática que possibilitasse a ampliação desse conhecimento.

Este trabalho foi pensado, por isso, para ser uma proposta pedagógica que pudesse ofertar ao aluno outra forma de se ensinar o sujeito indeterminado, compreendendo os seus recursos, atuando como uma maneira de complementar o que é proposto pelo livro didático. Sabendo utilizá-los com a finalidade e objetivo de cada texto e contexto em suas produções. O ensino de técnicas proporciona o desenvolvimento intelectual, concomitante com as habilidades necessárias para produzir textos de acordo com suas necessidades comunicativas.

Para enfatizar a importância de ensinar produção de texto na escola, a autora KAUFMAN (1995) destaca a importância de oportunizar aos alunos nas aulas de Língua Portuguesa momentos em que escrevam. Isso tem sua relevância à medida que mesmo que não se tornem grandes escritores, mas que possam usar a escrita com mais adequação e autonomia.

[...]Se alguns alunos chegassem a ser escritores graças à intervenção escolar, a missão do professor estaria cumprida com lucro. Caso isso não ocorra, é dever indubitável da escola que todos que egressos de suas aulas sejam “pessoas que escrevem”, isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia. [...] (KAUFMAN, 1995, p. 3)

Nesse pensamento, os alunos devem perceber que antes de escrever precisariam planejar sua escrita, além de textualizá-lo, revisá-lo e reescrevê-lo. Já que determinadas condições de produção do texto, como avaliação, revisão e reescritas, são importantes

para que os estudantes comecem a conceber o texto enquanto um processo e não como um fim.

As atividades propostas partiram das observações feitas durante o ano letivo. O gênero comentário também foi pensado para que estimulasse os alunos a escrever, tendo vista as negativas dos alunos, relatadas pela professora, para a escrita de textos de aportes maiores, tais como: dissertação-argumentativa, carta argumentativa e artigo de opinião. Pois detectou que os mesmos não faziam como muito entusiasmo e as produções não surtiam o efeito comunicativo desejado/planejado. A partir do momento da intervenção houve uma melhora na procura, dos alunos, para uma melhor elaboração na produção dos seus textos. Assim, trabalhar com o gênero comentário, colocando-a no patamar de texto argumentativo, os alunos vislumbraram a necessidade de aprimorar a sua escrita.

Desta forma, vimos que ocorre uma significativa distância entre os recursos da indeterminação do sujeito utilizados pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental e as estratégias prescritas nas gramáticas normativas. Para fundamentar o conhecimento sobre os recursos da indeterminação do sujeito, foi necessário pesquisar a visão da gramática tradicional, bem como a visão dos estudos lingüísticos mais recentes. Assim, consolidou o conhecimento da prática de sala de aula, atuando junto aos alunos respeitando os seus conhecimentos e práticas adotadas pelos mesmos em relação ao tema abordado na pesquisa em suas produções escritas.

Ao se trabalhar com a sequência didática, Dolz, Noverraz&Schneuwly, 2004, concluímos que o aprendizado se consolidou de maneira significativa para o aluno, pois sua produção escrita não é mais vista como “errada”, como afirmam nas GT’s em relação aos sujeitos indeterminado. Através da produção inicial, pudemos perceber as grandes dificuldades dos alunos produzirem os seus textos, a partir dela iniciamos uma pesquisa para uma melhor intervenção, com a utilização dos módulos dentro da sequência didática para potencializar ensino-aprendizagem na construção dos textos de comentários.

Assim, essa perspectiva de trabalho permitiu a valorização do comportamento lingüístico do aluno, já que ele tomou consciência de que pode caminhar para uma maior monitoração na produção de seus textos. Contudo, foi um momento que exigiu muito trabalho e esforço por parte de todos, pois os alunos apontaram várias dificuldades para entender as linguagens objetivas e subjetivas e outros recursos da indeterminação do sujeito.

Foi fundamental para que os objetivos propostos em cada módulo fossem alcançados, o papel do professor como mediador. No entanto, seria ilusório de nossa parte afirmar que as dificuldades encontradas nas produções textuais foram todas resolvidas ao final. Acredito que há habilidades e competências que necessitam de mais aprimoramento e desenvolvimento de mais atividades para que consigam sanar todas as dificuldades ao produzir o texto escrito. Entretanto, no que se diz respeito aos nossos objetivos, todos foram alcançados de forma satisfatória. Visto que, os alunos puderam, ao longo dos módulos, melhorarem os seus desempenhos, enquanto ao uso dos recursos de indeterminação do sujeito.

Assim, é de suma importância que o professor se torne um pesquisador da linguagem, pois assim um professor-pesquisador oferece mais ‘ferramentas’ de trabalho e aprimoramento nas atividades diárias de sala de aula. Promovendo uma aula agradável e com mais assertividade nas ações. Portanto, as experiências vivenciadas durante a aplicação da intervenção e os resultados obtidos com sua aplicação é um legado para os estudos sobre os recursos da indeterminação do sujeito em textos de comentários produzidos pelos alunos do 9º ano no contexto da escola pública do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES-FILHO, Francisco; SANTOS, Eliane Pereira dos. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. *In: Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 78-90, abr./jun. 2013. DOI:<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n2p78>

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2014.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa: Tradição gramatical, mídia & exclusão Social**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BAKHTIN.M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992; 1998; 2003; 2006.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRAVIN, Angela Marina. **Variação Linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras**. In: PALOMANES, Roza. BRAVIN, Angela Marina. *Práticas de Ensino do Português*. – São Paulo: Contexto, 2012.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione, 1997.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1985.

CIPRO NETO, P. & INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2003.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel MeisterKo. **Sociolinguística Variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino**. In: *Domínios da Linguagem*, V. 4, n 2, 2º Semestre de 2010.

COELHO, IzeteLehmkuhl [et al]. **Para Conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CUNHA, C. & CINTRA, L. **Nova Gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUARTE, Maria Eugênia L. Termos da oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (orgs.) **Ensino de Gramática: descrição e uso**. 2ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ENEM - Manual de Redação do ENEM. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf

FARACO, C. E. & MOURA, F M. **Comunicação em língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/11/Ata%C3%ADde.pdf>

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Trd. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

LABOV, William. **A transmissão das mudanças lingüísticas**. Trad. Gilberto Galvão Oliveira. Original in: Langages, n. 108. 1992.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: BAGNO, Marcos; SCHERRE, Maria Marta Pereira; CARDOSO, Caroline Rodrigues. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos**. In: _____. (Org.). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. Taubaté-SP: Cabral, 2002.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Globo, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Marco Antonio. **Entre Estrutura, Variação e Mudança: uma análise sincrônica das construções com –se indeterminador no Português do Brasil**. Florianópolis. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística), UFSC.

MILANEZ, Wânia. **Recursos de indeterminação do sujeito**. Campinas, 1982. Dissertação (Mestrado em Linguística), Unicamp.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina (org.). **Práticas de Ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012.

PEREIRA, Cilene da Cunha ET. AL. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: **Estratégias de leitura: texto e ensino**. PAULIUKONIS, Maria Aparecida; SANTOS, Leonor Werneck. (Orgs.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207

ROLLEMBERG, V. et alli. **Os Pronomes Pessoais e a Indeterminação do Sujeito na Norma Culta de Salvador**. In: Estudos Linguísticos e Literários II. Salvador, UFBA, 1991. p. 53-74

SACCONI, L A. **Nossa gramática**. São Paulo: Atual, 1994.

SOUZA, Daniela da Silva de. **Indeterminação do Sujeito: uma proposta pedagógica a partir dos três eixos para o ensino de gramática**. in:Vieira, Silvia Rodrigues (org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas / Vários autores**. – Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. 202p.

VIDON, L. N. **Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana**. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 41(2): p.419-432, maio-ago 2012

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de Gramática: descrição e uso**.2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da Variação Linguística: Língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.