



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

BRUNO HUMBERTO DA SILVA

SUJEITO E REFERÊNCIA INDEFINIDA: ANÁLISE LINGUÍSTICA, VARIAÇÃO E
ENSINO

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

BRUNO HUMBERTO DA SILVA

SUJEITO E REFERÊNCIA INDEFINIDA: ANÁLISE LINGUÍSTICA, VARIAÇÃO E
ENSINO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos. Orientadora: Prof. Dr. Filomena Varejão.

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019

BRUNO HUMBERTO DA SILVA

SUJEITO E REFERÊNCIA INDEFINIDA: ANÁLISE LINGUÍSTICA,
VARIAÇÃO E ENSINO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos. Orientadora: Profa. Dra. Filomena Varejão.

BANCA EXAMINADORA

Presidente, Profa. Dra. Filomena de Oliveira Azevedo Varejão
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

Profa. Dra. Mônica Tavares Orsini
Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas - UFRJ

Profa. Dra. Silvia Rodrigues Vieira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

Profa. Dra. Violeta Virgínia Rodrigues (Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas - UFRJ

Profa. Dra. Adriana Leitão de Almeida (Suplente)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

Ao meu doce Jesus. À minha amada mulher
Danielle e aos meus filhos, Daniel e Bernardo. Aos meus
pais. À minha querida orientadora, Filó.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Em primeira instância, agradeço ao meu doce Jesus, pela força, pelo vigor, pela superação silenciosa, pelo cuidado, pela inspiração. Eu reconheço, nesta dissertação, a grandeza do nome do Senhor Jesus. Os traumas que sofri na infância não me derrubaram. O Transtorno do Déficit de Atenção não me derrubou. Todos os desafios do magistério não me derrubaram. Passar em primeiro lugar para o mestrado na UFRJ, e não receber bolsa não me derrubou. Tudo porque o Senhor, com mão forte, me sustentou. Por isso, eu agradeço ao meu Amado. Passo todo o prestígio ao meu Amado.

Agradeço à minha mulher Danielle. Agradeço muito pela compreensão e por estar ao meu lado, muitas vezes querendo fazer mais. Obrigado, amor. Foi você quem me deu os homens da minha vida, Daniel e Bernardo. Realizo esse sonho por mim e por vocês. Agradeço a Deus por você existir na minha vida. Eu te amo muito.

Agradeço aos meus pais, Gregório e Janaína, porque criaram, educaram e formaram, a despeito de todas as dificuldades e diferenças, o homem que sou hoje. Obrigado por terem aberto mão de tantas coisas por mim.

Agradeço à minha orientadora, Filó. Minha querida e amada Filó. Quando passei e fiz o curso de formação da Prefeitura do Rio de Janeiro, no Centro, fiz uma oficina sobre gramática e ensino com a Filó. Quando acabou, formou-se aquela fila imensa de ex-alunos e admiradores. Eu estava nessa fila e a abracei com gratidão. Saí daquele curso dizendo que, um dia, eu passaria para o mestrado na UFRJ e teria Filomena Varejão como minha orientadora. Dois anos se passaram e tudo isso se realizou. Obrigado, Filó, pela prontidão, pela paciência, pelo carinho, pela dedicação, por cada palavra de incentivo e pela inteligência. Obrigado pelo legado imenso que você, generosamente, está deixando em mim, em um ciclo tão importante da sua vida. Muito obrigado.

Agradeço ao meu grande amigo Cláudio, pelo porto seguro e por todo o apoio ao longo de tantos anos. Obrigado por me auxiliar na impressão e na encadernação da pesquisa. Você sempre está comigo em todas as etapas da minha vida. Eu te amo.

Agradeço ao meu amigo e pastor Átila. Obrigado pelo cuidado, pela compreensão, pela instrução e pela confiança. Como é importante e providencial te ter na minha vida.

Agradeço ao meu amigo Isaac, por me presentear com o que um irmão poderia me oferecer. Você faz parte da história da minha vida e é meu ombro amigo em todas as horas. Muito obrigado por tudo, meu irmão. Você é meu grande incentivador.

Agradeço aos meus amigos Cíntia e Ban. A vida me presenteou com vocês. Muito obrigado pelo porto seguro, pelo refúgio, pelo incentivo e pela amizade verdadeira.

Agradeço ao programa PROFLETRAS, pela proposta tão nobre e densa.

Agradeço à UFRJ, em específico aos professores que tive ao longo das disciplinas do mestrado. Como cresci com cada contribuição e com cada aula.

Agradeço às professoras que compuseram minha banca na qualificação, Silvia Rodrigues Vieira e Beatriz Protti Christino. Obrigado pelas ricas intervenções, pelo respeito e pela generosidade.

Nessa versão final, após a defesa, também quero registrar meu agradecimento à professora Mônica Tavares Orsini e, novamente, à professora Silvia Rodrigues Vieira. Eu me senti privilegiado com a riqueza e a precisão das contribuições ao trabalho. É somente em razão disso que a dissertação chega à sua versão mais plena possível.

Agradeço à minha diretora, Jane. Obrigado pela compreensão, pelo apoio, pelo respeito e pelo encorajamento que sempre me deu. Eu sinto orgulho de ser professor da escola que administra há 30 anos. Muito obrigado por tudo.

Agradeço a cada colega de turma do mestrado. Muito obrigado pela parceria, pelas confraternizações, pelo sorriso de cada um(a), pela união e pelo incentivo. Em especial, agradeço ao meu querido amigo Celso Albuquerque, com quem dividi, e ainda divido, grandes parcerias. Celso, muito obrigado pelas palavras e pelo forte apoio que sempre me deu.

"Existem formas linguísticas para revelar e existem
formas linguísticas para esconder."

(Irané Antunes, 2014)

RESUMO

Silva, B. H. da. **Sujeito e referência indefinida: análise linguística, variação e ensino**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2019.

Esta pesquisa emergiu de dificuldades teóricas no ensino, quando de natureza normativa, do tópico *sujeito indeterminado* em turmas de 8º ano de escola pública, sob a hipótese de que há um amplo espectro de realizações do fenômeno não apreciadas nos materiais didáticos, tampouco nas aulas de gramática. A partir disso, buscou-se discutir as questões relacionadas ao estudo e ao tratamento dado ao componente gramatical, por meio de investigação sobre que teorias linguísticas e propostas metodológicas atuais podem ser articuladas, de forma complementar, à descrição exígua do objeto gramatical pela perspectiva da tradição, para se chegar a uma proposta de ensino científico, reflexivo e metalinguístico de gramática. Em uma turma com trinta e dois (32) alunos, por meio da aplicação da atividade diagnóstica na escola da pesquisa, foram observadas, com regularidade, construções indeterminadoras na escrita de contos de terror, para além da descrição prevista nos compêndios gramaticais. Com base nesses dados prévios, a linha teórico-metodológica da dissertação, então, se valeu dos *continua* oralidade-letramento e monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004) e recuperou o aspecto sintático-semântico do conceito de *referência indefinida* (DUARTE, 2007), por meio dos quais se constatou êxito na abordagem inicial do fenômeno a partir do vernáculo do estudante. Ao final, a pesquisa ofereceu uma sequência didática assentada na proposta metodológica de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), quais sejam: gramática e reflexão linguística (EIXO I); gramática e efeitos de sentido no texto (EIXO II); gramática e variação (EIXO III), como condução gradual para a construção do conhecimento metalinguístico, a fim de, desse modo, poder chegar, reflexivamente em aula, à descrição do tópico pelo viés da Gramática Normativa. Com base nessa orientação teórico-aplicada e a despeito dos muitos problemas que contornam a prática docente, a dissertação pretendeu comprometer-se com o desenvolvimento progressivo de um ensino de gramática centrado na reflexão linguística, no âmbito da oralidade, leitura e escrita, desde o vernáculo do discente aos usos mais cultos, respeitadas as variações.

Palavras-chave: Sujeito indeterminado. Referência indefinida. Propostas de ensino.

ABSTRACT

This research emerges from theoretical difficulties in teaching, when of nature normative, of the topic subject indeterminate in eighth grade classes to public school, under the hypothesis that there is a broad spectrum of achievements of the phenomenon not appreciated in teaching materials, either in grammar lessons. From this, we seek to discuss issues related to the study and treatment of grammatical component, through research about what linguistic theories and current methodological proposals can be articulated in order to supplement, meagre, grammatical object description from the perspective of the tradition, to lead to a proposal for scientific, reflective and metalinguistic grammar. In a class with thirty (30) students, through the application of diagnostic activity in research school, were observed, with regularity, indetermined constructions in writing of the horror tales, in addition to the description provided for in grammatical tradition. Based on these diagnosis data, the theoretical-methodological line of the dissertation, then, uses the continua orality-literacy and stylistic monitoring BORTONI-RICARDO, 2004) and retrieves the syntactic-semantic aspect of the concept of indefinite reference (DUARTE, 2007), by means of which we found success on the initial approach of the phenomenon from the vernacular. In the end, the research offers a sequence of activities based on methodological purpose of grammar teaching in three axes (VIEIRA, 2017), which are: grammar and linguistic reflection (AXE I); grammar and sense effects in text (AXE II); grammar and variation (AXE III), as a gradual mediation to a metalinguistic construction of knowledge, in order to, thus, can arrive, reflexively in class, to the description of theme through the normative grammar optic. Base on this theoretical-applied approach and despite many problems around the teaching practice, this dissertation commits itself to progressive development of a grammar teaching, centered on a linguistic reflection, based on orality, reading and writing, from the student vernacular until the most formal uses, being respected the variations.

Keywords: *Indetermined subject. Indefinite reference. Teaching proposal.*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	AJUSTANDO CONCEITOS.....	17
2.1	Concepções de <i>língua</i>	17
2.2	Polissemia do termo <i>gramática</i>	21
2.3	Conceitos de <i>norma(s)</i>	26
3	ESTUDO DO SUJEITO E SUA TIPOLOGIA.....	31
3.1	<i>Sujeito indeterminado</i> na Gramática Normativa	34
3.2	Categoria <i>sujeito indeterminado</i> nos estudos da ciência linguística	36
3.3	Abordagem do <i>sujeito indeterminado</i> nas Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro	44
4	PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	45
4.1	Fundamentos teórico-metodológicos pertencentes ao ensino	45
4.1.1	O ensino de gramática em três eixos	46
4.2	Aspectos metodológicos: do estudo-piloto à proposta de intervenção final...50	
4.2.1	Etapas e procedimentos da pesquisa.....	51
4.2.2	Descrição do contexto da escola municipal da pesquisa.....	52
4.3	Estudo-piloto: procedimentos metodológicos e análise de dados.....53	
4.4	Ensino da indeterminação do sujeito com base nos três eixos propostos por Vieira (2017): proposta de intervenção pedagógica final	61
4.4.1	Módulo I – Diagnose, construção indutiva do fenômeno e efeitos de sentido.....	63
4.4.2	Módulo II – Estudo das estratégias de indeterminação em gêneros textuais	70
4.4.3	Módulo III – Apresentação da Gramática Normativa em gêneros com maior grau de letramento.....	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

Algumas questões se mostram pertinentes, antes da apresentação da pesquisa, no tocante aos desafios relativos ao ensino de Língua Portuguesa. A primeira delas diz respeito ao distanciamento entre a prescrição dos compêndios gramaticais e as nuances pragmático-discursivas da língua, visto que, mesmo que se tenha um consenso entre os docentes de Língua Portuguesa sobre a necessidade de propor uma interface entre ambos os aspectos – procedimento previsto já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) –, há ainda em voga uma pedagogia centrada na Gramática Normativa como única fonte teórica de ensino, prática que não oferece espaço investigativo e criativo ao ensino de gramática, tampouco oportuniza um ambiente democrático e reflexivo quanto às variantes linguísticas do Português brasileiro no ensino.

De outro lado, é razoável observar o desafio metodológico que se apresenta ao docente ante a tentativa de conciliar as contribuições dos diversos campos teóricos da Linguística aos componentes gramaticais, em direção a um ensino tecnicamente produtivo de Língua Portuguesa. Geralmente esse esforço pedagógico pressupõe, como propôs Franchi (2006, p. 94), exercício intenso das atividades linguísticas (ações sobre as práticas de oralidade, leitura e escrita), epilinguísticas (ações sobre a linguagem fundamentadas em reflexões intuitivas e circunstanciadas sobre o uso e o funcionamento da linguagem) e metalinguísticas (sistematização de um quadro teórico nocional indutivamente mediado).

Em todos esses anos, os diversos campos da Linguística empenham-se em discutir essa concepção de Franchi – manipulada nesta pesquisa – e outras que repensem o lugar da gramática no ensino de Português, ou seja, que buscam deslocar a gramática do eixo central das práticas escolares, dando ênfase aos domínios da leitura, da escrita e da oralidade. Pontualmente, a dissertação parte da perspectiva do estudo dos fenômenos gramaticais subordinado e adequado a objetivos maiores para o ensino de língua, i. e., pleiteamos a presença – não no centro – da Gramática Normativa na educação linguística.

Normalmente, os conflitos teórico-pedagógicos apontam para problemas sociais e históricos relacionados não somente à perspectiva da postura normativa no ensino, como também a aspectos metodológicos voltados para o que se tem feito com a Gramática Normativa no espaço escolar. À guisa de exemplo, estão as inquietações dos estudantes diante da distância entre os preceitos normativos e a heterogeneidade linguística inerente ao Português brasileiro. Não é raro um professor de Língua Portuguesa ouvir dos alunos: “Por

que essa matéria é tão difícil de aprender?"; "Eu não gosto de Português!"; "Português é uma das matérias mais complicadas de se aprender!". Essas questões, claro, põem em xeque demandas abordadas mais adiante com acuidade. Mas, em linhas gerais, fica perceptível, nesse contexto, a dissonância entre o ensino normativo e a língua falada espontânea, já que o discente comumente não reconhece a norma-padrão da língua (falaremos disso adiante) como objeto representativo da identidade sociocultural de seu idioma e das várias comunidades de fala em que percorre. Dessa forma, "Não sei Português" ou "Falo errado o Português" são expressões imprecisas, uma vez que, quem assim se expressa, está querendo dizer: "Não domino a norma-padrão do Português".

À vista disso, essa investigação caminha sobre a base de uma concepção centrada na reflexão linguística para o estudo de gramática e, por conseguinte, questiona a prática persistente de ensino de gramática apenas como exercício de classificação e metalinguagem descontextualizadas das práticas de linguagem, isto é, gramática como pretexto para um ensino reducionista e simplista. Especificamente a essa convenção de ensino, intitulamos como *ensino monovarietal* da língua, por negar ao estudante o arcabouço científico, e consequentemente realista, da natureza sistêmico-funcional do Português, com vistas à compreensão da complexidade das diversas relações e níveis de (in)formalidade dos usos em seus contextos sociointeracionais escritos e falados.

De todo modo, importa também marcar que esta pesquisa, em instância alguma, se ocupa de críticas aleatórias à Gramática Normativa, em razão de essa: (i) ter sido escrita em outro momento histórico; (ii) utilizar como modelo descritivo-prescritivo a escrita de sincronias passadas; e (iii) continuar a ser o ponto de partida para as descrições linguísticas atuais (DUARTE & SERRA, 2015). No entanto, não há como desprezar os dados acerca da pluralidade da formação sociolinguística do Brasil, sobretudo nas últimas décadas, como fenômeno gerador da diversidade na linguagem com que a escola do século passado não estava apta a lidar, uma vez que a valoração social entre as variantes remeteu à separação de classes, a partir das quais a escola e as instituições sociais brasileiras em geral nunca reconheceram como diversidade, mas como falhas, deficiências. Nessa direção, inclusive, os autores Faraco & Zilles (2017, p. 29) realçam que "a questão da língua no Brasil não é apenas linguística, mas, antes de tudo, histórica, sociocultural e política".

Em termos de descrição da língua falada no Brasil, existem já estudos da ciência linguística que comprovam o status heterogêneo e singular do Português brasileiro. Embora sejam dados referentes às décadas de 1960 e 1970, tome-se como exemplo o projeto

NURC¹(Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta), o qual, dentre outras finalidades científicas, destaca o desacordo entre a prescrição normativa e os usos urbanos, dada a realidade sociolinguística do país.

Partindo do aspecto social e heterogêneo da linguagem para a esfera escolar, ainda em caráter inicial, de alguma forma vemos o estudante, ainda que irrefletidamente, assimilar o caráter prescritivo da gramática como um instrumento coercitivo e restritivo em seus processos criativos na língua. Instintivamente, o estudante não somente percebe o valor social hierárquico entre variantes, como também constata uma ideologia elitista atribuída à norma-padrão no ensino de gramática no espaço escolar e na sociedade. Em tese, o potencial linguístico materializado na gramática vernacular do estudante fica à margem de um *ensino monovarietal*.

Nesse ponto, portanto, a pesquisa concebe o ensino de Língua Portuguesa a partir do reconhecimento da heterogeneidade constitutiva da língua, relacionada a fatores que estão longe de ser estritamente linguísticos. Ensinar gramática não se limita apenas ao ensino da norma idealizada clássica. Refletindo nos postulados de Franchi (2006, p. 100), integra-se à dissertação a concepção de que

A gramática não somente não é “restritiva” ou “limitante”, mas é mesmo condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais. E isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio delas, a universos inimagináveis com possíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo.

A partir dessa perspectiva, as propostas do trabalho seguem a metodologia centrada no papel reflexivo e coparticipativo do estudante não em detrimento de conteúdos, mas utilizando esses como mediadores para aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas, discursivas e cognitivas (BRASIL, 1997, p.3).

¹Teve seu início em 1969 e representou um marco nos estudos linguísticos do país, dado o propósito de documentar e estudar a norma culta falada, com base na realidade linguística empírica do Brasil. A partir do material do Projeto NURC, linguistas (como Ataliba T. de Castilho, Maria H. de M. Neves, Mary Kato, Marcos Bagno, Dinah Callou, dentre muitos outros) têm apresentado contribuições extremamente relevantes sobre a modalidade oral culta do Português brasileiro e seus desdobramentos no processo educacional.

Em se tratando de ensino, parece ser consensual que o contato escolar com a língua não deve ser reduzido à abordagem de como as frases/enunciados devem ser escritos/falados, a nomenclaturas, a classificações etc. No presente trabalho, esse componente é tratado como etapa constitutiva do processo, mas não a mais importante ou suficiente na construção dos conhecimentos gramaticais.

Como efeito dessa discussão, seguimos também conforme o enfoque de Perini (2010) sobre o que envolve fazer o estudante saber gramática. Segundo o autor, essa ação envolve ler e escrever produtiva e adequadamente, com base em dois fatores centrais, coadunáveis com a proposta da pesquisa, a saber: 1) *fator cultural*: embora não apresente uma aplicabilidade prática, o conhecimento de determinadas questões gramaticais pode ser importante para a formação integral do cidadão, semelhantemente aos conteúdos de história, geografia, química, etc.; 2) *fator de formação de habilidades*: o aprendizado da gramática pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio e da prática científica.

Nessa mesma orientação, segundo Basso e Oliveira (2012:13), o aluno deve ser formado com perfil investigativo sobre e por meio da língua, através de método indutivo e colaborativo, mediado pelo professor, a partir de seu conhecimento internalizado de língua. Nas palavras dos autores, “cientistas não dizem como a natureza deve ser. Eles investigam como ela é”. Essa concepção se alinha à proposta conceitual de ensino de língua estabelecida nesta dissertação, visto que, para chegar a esse plano, utilizamos a natureza e as etapas da pesquisa ação (revisão de literatura, observação do fenômeno, coleta e análise de dados e proposta de intervenção) como instrumento metodológico para a discussão e reflexão das ações propostas. Dessa forma, no plano do ensino, o estudante é, mediado pela metodologia da aprendizagem ativa (PILATI, 2017), um agente reflexivo, participativo e construtor de seu próprio conhecimento gramatical.

Nesse ponto, cabe uma observação acerca do problema gerador do trabalho. Esta pesquisa emergiu da observação de uma atividade de produção textual, aplicada pelo professor-pesquisador a uma turma de oitavo ano do ensino fundamental. No momento de leitura compartilhada do gênero textual conto de terror, em sala, foram observadas ocorrências de construções indeterminadoras para além da descrição oferecida pela Gramática Normativa. Desse modo, as estratégias de indeterminação do sujeito não previstas pela tradição foram usualmente exploradas na escrita por expressões e termos com sentido indefinido no contexto de realização, com o objetivo de compor as características estruturais e

previsíveis ao gênero textual em questão; tornando-se, em razão disso, objeto de interesse da investigação.

Há de se considerar, em relação ao tema, a perspectiva de ensino de língua contextualizado ao uso vernacular>escrita>uso sociointeracionais cultos (ANTUNES, 2014, p. 86; NEVES, 2017), especificamente no seguinte tema: reflexões sobre as formas e os efeitos de sentido da indeterminação do referente, na posição sintática de sujeito, tratado posteriormente como sujeito com referência indefinida, segundo Duarte (2007), a partir do conhecimento vernacular do estudante, chegando até o ensino dos usos mais cultos do fenômeno gramatical.

Para tal, de forma ampla, o quadro teórico-metodológico desta pesquisa ampara-se, de um lado, na descrição² da Gramática Normativa e, de outro, em subsídios da Sociolinguística e do Funcionalismo. Ademais, a macro-organização dos objetivos gerais da dissertação se organiza em três frentes principais de abordagem:

1) *formação didática do professor*: à medida que o professor reelabora e reflete sobre sua própria prática, fatalmente torna-se sujeito e objeto do processo vivenciado por ele mesmo; dessa forma, neste item, cabe à pesquisa oferecer: subsídios para que o professor tenha condições de pensar aulas mais indutivas e proficientes; repertório de ações metodológicas mais vasto para o tratamento do objeto gramatical centrado na reflexão linguística; e articulação entre conhecimento científico e prática de ensino de gramática.

2) *formação pedagógica do estudante*: nesse ponto, o estudante não é só o indivíduo agenciado pelo professor para a construção e investigação do conhecimento gramatical, como também está consciente e envolvido, de forma colaborativa, com o professor na situação-problema, ou seja, no estudo da língua, em suas diversas nuances e complexidades de usos escritos e falados, em direção ao objetivo central, o qual é fomentar sua própria autonomia e capacidade de reflexão crítica acerca do fenômeno gramatical.

3) *campo científico*: consciente das obras precedentes sobre o objeto de pesquisa, a dissertação contempla discussões e propostas sobre teoria e práticas de análise linguística no estudo da gramática, vinculadas às estratégias metodológicas de investigação acerca do tema sujeito indeterminado, com a finalidade de contribuir e dar continuidade ao arcabouço científico da área de Letras/Linguística, com base no conjunto de ações e procedimentos

² Na abordagem do fenômeno gramatical em questão, não foi observado, nos compêndios gramaticais, aspecto prescritivo-normativo.

técnicos inerentes à pesquisa ação. Além disso, a pesquisa se vale de categorias e conteúdos das linhas científicas, em adição à orientação tradicional.

Partindo dos macro-objetivos do trabalho para os mais específicos, apresentamos brevemente o contexto e os participantes da investigação: o *corpus* inicial, produto de longa observação docente, foi composto por dados da aplicação da atividade diagnóstica (produção de textos do gênero conto de terror), a partir da colaboração de trinta e dois (32) alunos de 8º ano da Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro, situada em Campo Grande, Rio de Janeiro. Do material coletado, comprovou-se a hipótese inicial do problema, com construções e estratégias de indeterminação do sujeito, com regularidade, não contempladas na Gramática Normativa.

Com base nesses dados prévios, a linha teórico-metodológica da dissertação passa a discutir as questões relacionadas ao estudo e ao tratamento dado ao componente gramatical, por meio de investigação sobre que teorias linguísticas e propostas metodológicas atuais podem ser articuladas, de forma complementar, à descrição exígua do objeto gramatical pela perspectiva da tradição, para se chegar a uma proposta de ensino científico, reflexivo e metalinguístico de gramática.

Ao final, a pesquisa oferece uma sequência didática assentada na proposta metodológica de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), quais sejam: gramática e reflexão linguística (EIXO I); gramática e efeitos de sentido no texto (EIXO II); gramática e variação (EIXO III), como condução gradual para a construção do conhecimento metalinguístico, a fim de, desse modo, poder chegar, gradual e reflexivamente em aula, à descrição do tópico pelo viés da Gramática Normativa.

A rigor, a sequência didática proposta oferece um conjunto de vinte e uma (21) atividades acerca do fenômeno gramatical, em três grandes módulos, das quais oito (08) exercícios foram aplicados à turma de regência e tiveram seus resultados e casos individualmente comentados. As atividades não foram cabalmente aplicadas, em razão dos prazos das etapas da pesquisa.

Comum à natureza metodológica da aprendizagem ativa, a dissertação parte do conhecimento gramatical vernacular do estudante para o tratamento inicial do fenômeno da indeterminação, no primeiro módulo de atividades, mediando pela escrita situações comunicativas e gêneros textuais tradicionalmente orais. Para isso, adotamos um método indutivo de ensino, especificamente o de aprendizagem ativa (PILATI, 2017), com desenvolvimento explícito das atividades linguísticas, epilinguísticas e, depois,

metalinguísticas, segundo Franchi (2006), aliando-as aos três eixos de ensino de gramática, propostos por Vieira (2017), dialogando com o trabalho de Souza (2015).

Com base nessa perspectiva e a despeito dos muitos problemas que contornam a prática docente, a presente dissertação busca oferecer um repositório didático-pedagógico, alicerçado em concepções sociolinguísticas de ensino de Português. Além disso, a dissertação compromete-se com o desenvolvimento progressivo de um ensino de gramática centrado na reflexão linguística, no âmbito da oralidade, leitura e escrita, desde o vernáculo do discente aos usos mais cultos, respeitadas as variações.

Em síntese, portanto, este trabalho estrutura-se do seguinte modo: inicialmente, no segundo capítulo, apresenta-se um roteiro teórico-epistemológico em que são debatidos os conceitos de *língua*, *gramática* e *norma(s)*, a fim de desfazer equívocos conceituais prejudiciais às práticas de ensino de Língua Portuguesa. No terceiro capítulo, a abordagem gira em torno do estudo do sujeito e, em seguida, do tratamento dado ao sujeito indeterminado à luz da Gramática Normativa e das recentes descrições de base científica, com o objetivo de construir base teórica do tópico para as reflexões teóricas e metodológicas subsequentes. Já o capítulo quatro expõe os fundamentos teórico-metodológicos, os procedimentos e a descrição metodológica do estudo-piloto, a análise dos dados e, por último, a proposta de intervenção final aplicada ao ensino do tópico com base nos três eixos, propostos por Vieira (2017). Por fim, são apresentadas as considerações finais, com a reflexão a que se chegou acerca do estudo do tema e da análise dos dados.

2 AJUSTANDO CONCEITOS

Antes de tratar dos tópicos selecionados para discussão neste capítulo (língua, gramática, norma(s) e ensino, e o papel de cada um no cenário atual dos estudos linguísticos), é essencial ressaltar sua pertinência, em razão da confusão conceitual de termos que circulam seja nos textos especializados, seja nos livros didáticos, seja ainda nas diretrizes e documentos oficiais, além da falta de cientificidade em muitas abordagens de materiais que chegam até os professores. Vinculado a isso, inclusive, é imprescindível caminhar para a desconstrução de ideias equivocadas, presentes na esfera acadêmica e no senso comum, de cuja ideologia frequentemente emergem crenças e práticas docentes desconexas do funcionamento sociointeracional da linguagem em suas diversas realizações.

Dessa forma, este capítulo percorre critérios científicos e problematiza a complexidade da prática docente a partir das concepções, sobretudo na tentativa de: (i) suscitar reflexões teóricas relevantes em torno da polissemia conceitual para cada uma dessas terminologias; e (ii) estabelecer uma associação teórico-aplicada entre as discussões e contribuições dos estudos linguísticos para a linha teórico-metodológica norteadora da pesquisa.

2.1 CONCEPÇÕES DE *LÍNGUA*

A começar pela perspectiva da heterogeneidade inerente à língua, devemos tomar como premissa nuclear que o Brasil não é um país monolíngue, a despeito de ter instituída a Língua Portuguesa como idioma oficial. Atualmente são falados cerca de 300 idiomas no Brasil: as 274 línguas indígenas, as línguas faladas pelas comunidades de imigrantes, as línguas faladas em lugares de fronteira e os muitos usuários de Libras (MOITA LOPES, 2013, p. 27). O plurilinguismo não é somente observado nos diferentes idiomas (guarani, araweté, munduruku, Português, italiano etc), mas se manifesta, sobretudo, no âmbito de uma mesma língua; particularmente, nesta investigação, no âmbito da Língua Portuguesa.

No tocante ao processo educacional (abordado na subseção 1.2), é fato que toda metodologia de ensino reflete as concepções construídas ao longo da formação do professor; em outros termos, começa naquilo que acreditamos que seja (no caso da disciplina Língua Portuguesa) língua, gramática e norma. Por exemplo, um ensino basicamente metalinguístico de Língua Portuguesa (aquele cuja orientação teórica seja unicamente a Gramática Normativa, por meio de classificações, conceitos de tradição normativa e memorização de regras),

sinaliza uma concepção homogênea de língua por parte do professor, tida como um padrão abstrato que existe independente dos indivíduos que a falam, favorecendo a consolidação ao longo do tempo, segundo Faraco & Zilles (2017, p. 182), do padrão certo e errado, como régua de referência para embasar julgamentos sociais de correção ou incorreção linguística, critério que se sobrepõe à riqueza e à variabilidade de usos de que dispomos na língua.

Grosso modo, a concepção de língua, em geral, não dispõe de critérios apenas linguísticos para sua caracterização, em razão de não ser uma entidade estritamente linguística. Há motivações socioculturais e políticas que historicamente dão forma ao seu conceito imaginário (FARACO & ZILLES, 2017, p. 31). Ainda que, atualmente, os materiais didáticos mais modernos tenham atualizado os exemplos, utilizando variados textos da mídia e da literatura brasileira, seguem, em geral, o padrão prescritivo das gramáticas mais clássicas (GÖRSKI; COELHO, 2012). Na verdade, parte das tarefas da escola está voltada a ensinar o padrão escrito, cuja base teórica (apoiada na GT) não estuda os fenômenos variáveis.

Em termos de ensino, há, integrada a esse quadro, a perspectiva heterogênea de língua no processo educacional nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes aos terceiro e quarto ciclos do ensino básico, segundo a qual,

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1997, p. 29)

À vista disso, adotamos a concepção de língua como conjunto de recursos (verbais ou de sinais) comunicativos, cuja atividade é essencialmente dialógica, social, cognitiva, colaborativa e pragmática. Toda língua é, portanto, um sistema complexo que pressupõe encontro, interação e adaptabilidade, resultado de uma interação real, situada, carregada de sentidos e intenções reciprocamente partilhados (cf. ANTUNES, 2014, p. 23; BAGNO, 2012, p. 482). O próprio texto da Base Nacional Comum Curricular categoriza o termo como “meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” e como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BNCC, 2017, p. 64). Nesta dissertação, a língua é composta por essa confluência de perspectivas.

Em termos sociolinguísticos, consideramos língua como entidade a serviço dos falantes no entrecruzamento de seus grupos sociais; e como fenômeno heterogêneo, isto é,

sujeito a mudanças e variações no espaço e no tempo. Logo, a abordagem gramatical da pesquisa parte da perspectiva variacionista para se chegar à normativista; além disso, compromete-se com a análise científica e investigativa da atividade normativa como um setor das práticas sociais em suas diversas manifestações contextuais, inclusive as construções correntes nos usos mais monitorados no eixo fala/escrita.

Partindo disso, então, que efeitos pode provocar a prática metodológica convencional no ensino de gramática (*ensino monovarietal*, designado anteriormente)? Em tese, por se tratar a língua como sistema homogêneo e estético, o estudante perceberia imediata descontextualização, já que histórica e socialmente está desvinculada de seu uso, dependendo da descrição observada. Por isso, recentes estudos descritivos mostram que a língua e a gramática (cf. 2.2), exploradas segundo essa concepção, são apresentadas basicamente de forma conceitual e classificatória; são consideradas como um repositório de regras para escrever e falar bem; e compartimentada em níveis estanques: fonológico, morfológico, sintático e semântico. A esse fenômeno Faraco (2017) dá o nome de norma curta, em razão da valoração social negativa atribuída a tudo que não se ajusta às regras da norma-padrão, processo prescritivo e sociocultural regido pelas noções de certo e errado.

Em decorrência disso, o efeito mais preocupante, corolário desse modelo de ensino, surge com o tratamento dado às variedades da língua. São vistas como deficiências e anomalias, com base na noção uniformizadora e purista da língua. Diante disso, a correção passa a ser reconhecida como instrumento higienizador do idioma. Isso, em linhas gerais, enfatiza as desigualdades sociais e exerce forte impacto sobre o fracasso escolar (cf. SOARES, 2017, p. 84). Nessa mesma perspectiva, Bechara (2009, p. 14) aponta que o ensino monovarietal da norma culta nega ao aluno o amplo conhecimento de sua língua-mãe, como ocorre da mesma forma também com o ensino centrado somente na modalidade informal.

Retomando os PCN, vemos que os postulados se traduzem em duas instâncias que serão acolhidas e trabalhadas articuladamente nesta pesquisa como visão de ensino, a partir da concepção anteriormente adotada de língua: (i) quanto ao uso da língua oral e escrita, ou seja, a língua como atividade sociointeracional, e que, para isso, precisa fornecer acesso às situações reais de interação em seu ensino; e (ii) quanto à postura antipreconceituosa em relação aos usos variáveis da língua.

Posto isto, estão apresentadas nesta dissertação perspectivas sociointeracionais, heterogêneas e sistematizáveis acerca do ensino, de forma a instrumentalizar o aluno a interagir socialmente (escrita, fala e leitura) em seus diversos papéis sociais, sobretudo na

apropriação de mecanismos linguísticos, sejam discursivos (os diferentes gêneros, por exemplo), sejam gramaticais (o domínio da norma culta brasileira e o conhecimento explícito da língua), para que esse opere com procedimentos mais complexos e diferenciados na construção de suas expressões textuais escritas e discursivas. Franchi (2006, p. 11), autor em cujas reflexões o documento oficial também se baseou, afirma que

O objetivo fundamental da escola é o de levar a criança a produzir textos e compreendê-los de um modo criativo e crítico. Assim, são mais importantes, na escola, as noções relativas ao texto e ao discurso e à análise textual, e não as noções gramaticais e as análises sintáticas. (p. 11)

Prosseguindo com a perspectiva social e heterogênea de língua, a título de teoria, vemos também Castilho (2000, p. 12) destacá-la como

um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas.

Quando nos reportamos às diversas formas de interação, notamos, então, que a língua muda para adaptar-se; todavia, é importante sinalizar que não existem construções sem sistematicidade ou padrão, ou seja, todas as variedades de uma dada língua possuem gramática. Em razão disso, não são deficientes, tampouco inferiores, segundo Faraco & Zilles (2017, p. 194). Os autores designam esse fenômeno como plenitude formal, visto que o que as diferencia é justamente o fato de acionarem regras variáveis nos diferentes contextos de realização.

Esse entendimento é fundamental nesse ponto, porque reitera o ensino mais proveitoso da língua, com base na flexibilidade dos registros linguísticos à disposição do falante, visão que rejeita a valoração negativa dada às variantes populares e o preconceito social com relação aos seus falantes. Nos termos de Faraco & Zilles (2017, p. 31), “há diversidade linguística tanto no plano interno (as variedades constitutivas da língua) quanto no plano externo (as muitas línguas faladas no mundo)”. Essa constatação já aponta para o saber linguístico que envolve não somente o conhecimento de um amplo espectro de realizações e

possibilidades à disposição do falante, mas também a capacidade de adequar aos usos os diferentes registros linguísticos.

Com base nesse apontamento conceitual, procedemos para o conceito de gramática. Cabe esclarecer a ordem deliberada das definições, visto que o entendimento sobre o que seja gramática predispõe o esclarecimento conceitual de língua. Não são conceitos de simples definição; no entanto, as discussões, teórica e empiricamente fundamentadas, são pertinentes, dadas a constante necessidade de reformulação metodológica e o confronto necessário com a crença infundada pela tradição escolar acerca do ensino de gramática.

2.2 POLISSEMIA DO TERMO *GRAMÁTICA*

A partir dos recentes estudos linguísticos sobre língua e gramática nas últimas décadas, prontamente observamos concepções bastante precisas assumidas pelos termos, em direção oposta ao imaginário do senso comum e da tradição escolar. Em tese, o senso comum costuma reconhecer língua como código por meio do qual nos comunicamos e costuma definir gramática como um conjunto de regras para falar e escrever bem (cf. AVELAR, 2017, p. 19). Foi apresentada, na subseção anterior, a origem da reprodução dessas ideias a partir do modelo da cultura normativista. À guisa de exemplo, observa-se, inicialmente, em Rocha Lima (2011, p. 38), a conceituação do termo gramática como

uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o “uso idiomático”, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta [...], em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição.

De acordo com a definição do autor, importam reflexões relevantes sobre o termo *gramática*, como consequência do conceito de língua assumido nesta pesquisa. É necessário pensar que: (i) se é uma disciplina, didática por excelência, como promover o letramento eficaz de seus aprendizes com o foco apenas na concepção estruturalista de homogeneidade linguística, sem considerar as produções de sentido nas interações sociais?; (ii) dado que só existe língua se existirem falantes, isto é, só existe língua em uso, a gramática de uma língua não pode ser uma atividade reguladora, mas constitutiva da própria natureza humana (natureza sociocultural e cognitiva); e (iii) como construir uma ponte, por exemplo, partindo das variedades mais estigmatizadas (sem prestígio social) que um aluno de camadas mais

populares possui, para chegar ao domínio das normas socialmente prestigiadas? Que intervenções didáticas podem ser feitas com base nesse modelo de descrição?

Como previsto, essas reflexões apontam para a rota das discussões e proposições desta pesquisa, claramente em oposição à concepção de gramática vista na tradição normativa, cujas raízes são muito antigas, mas representa o ponto de partida de todas as descrições linguísticas atuais. Para avançar nas discussões, retomamos em Soares (2002, p. 157) a abordagem histórica no tocante à presença da gramática como componente curricular na disciplina Língua Portuguesa.

Inicialmente, segundo a autora, a inclusão do Português/Língua Portuguesa como disciplina escolar acontece tardiamente nas últimas décadas do século XIX. Antes disso, no intercurso social, prevaleciam as outras duas línguas na época do Brasil Colonial: (i) a chamada língua geral, que abarcava as línguas indígenas faladas no território brasileiro (a maioria proveniente do tupi); e (ii) o latim, em razão de ter sido o fundamento histórico-cultural de toda educação secundária e superior dos jesuítas.

Nas relações sociointeracionais, pelas demandas comunicativas, a língua geral, sistematizada pelos jesuítas, era a mais utilizada tanto pelos filhos de colonizadores como também pelos filhos dos indígenas (SOARES, 2002, p. 158). Porém, o objeto de estudo na escola (os poucos privilegiados que se escolarizavam), ou seja, o componente curricular, era o Português, apenas como instrumento para alfabetização. Nos termos da autora (*Idem*), “da alfabetização, praticada pelos menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida em autores consagrados”.

Dessa forma, foi consolidado por todo o mundo o “Ratio Studiorum”, sistema educacional jesuítico. No Brasil, os poucos que eram escolarizados pertenciam a classes prestigiadas socialmente, cujo objetivo principal era seguir o modelo educacional e o falar da tradição. Como a Língua Portuguesa não era socialmente dominante, não houve razão para ser implantada como componente curricular. Somente em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal implantou reformas no ensino de Portugal e em suas colônias, tornando obrigatório apenas o uso da Língua Portuguesa. Nas palavras de Pombal, por Soares (2002, p. 159), “era necessário desterrar do povo rústico a barbaridade (...) e introduzir neles a língua do Príncipe”. Controvérsias à parte, vemos em 1759, após a expulsão dos jesuítas, que o estudo do componente passou a ser adotado, em termos atuais, como disciplina escolar. Eram estudadas a gramática da Língua Portuguesa e a retórica, desde o século XVI ao século XIX.

Especificamente em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, a História revela que alguns dos seus principais professores eram célebres gramáticos da época, tendo publicado gramáticas e compêndios, que perduraram no ensino até meados do século XX. Nesse período, a retórica, a poética e a gramática foram fundidas numa única disciplina: Português (SOARES, 2002, p. 164). Foi inclusive nesse momento que estudar Português consistia em analisar textos de autores consagrados. Nas palavras da autora (p. 165, grifos nossos), “foram-se afastando dos preceitos do falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre escrever bem”, como atualmente conhecemos.

É importante ressaltar, dessa forma, que, do fim do século XX ao início do século XXI, dada a concepção histórica do termo *gramática*, os importantes instrumentos normativos brasileiros têm, embora sutilmente, transparecido certa maleabilidade diante de alguns fenômenos do Português brasileiro, como nos casos de regência, colocação pronominal e concordância (cf. FERREIRA, 2010; BECHARA, 2009; CUNHA; CINTRA, 2013; LUFT, 2003; ROCHA LIMA 2011). Tal procedimento é anterior ao surgimento da ciência linguística no Brasil; porém, mais sinalizada atualmente, essa atitude flexibilizadora dos gramáticos normativos também reflete a legitimação dos contributos dos diferentes campos da pesquisa linguística.

Tendo apresentado essas reflexões, nesse ponto passamos para a necessidade de assentamento teórico das contribuições linguísticas de dois autores, em busca de uma discussão conceitual e de um posicionamento metodológico referente à gramática. Conforme Lobato (2015, p. 16 e 17), o termo basicamente é entendido: (i) como um conjunto de descrições estáticas a respeito de uma língua, com caráter conceitual e taxionômico; e (ii) como “um construto mental que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua”, ou seja, um conhecimento linguístico desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares, em razão de todo ser humano nascer dotado de uma capacidade para a linguagem. Deste modo, a ótica de Lobato traz relevância ao percurso da proposta conceitual de gramática desta pesquisa, sobretudo no segundo conceito apresentado pela autora, o qual diz respeito ao uso da gramática vernacular do estudante como conhecimento implícito necessário ao processo de estudo, explorado com êxito no módulo I da sequência didática do presente trabalho.

Em termos metodológicos, integra-se à perspectiva desta pesquisa a noção sociolinguística que o sistema está também estreitamente associado às forças externas que promovem a variação, seja de origem regional, social ou estilística, com base no aspecto

idiossincrático do falante, no entrecruzamento das comunidades de fala e no fator tempo (cf. GÖRSKI; COELHO, 2012). Por isso, as variantes da língua possuem, de forma sistemática, estruturação e organização morfossintáticas diferentes nos variados contextos de realização (conceito de *plenitude formal*, visto em Faraco & Zilles, 2017, p. 194).

Importante sublinhar que os usos cultos, chamados de norma-culta ou norma-padrão por muitos estudiosos e pelo senso comum (ver 1.3), serão abordados como um dos registros dentre o amplo espectro das variáveis do Português, sendo ressaltado o seu prestígio social entre os falantes. A título de ilustração, há uma breve análise dos diferentes usos linguísticos do objeto direto (OD) anafórico em sua regra variável, conforme descritos em Bagno (2012, p. 470):

- (a) Procurei o gato pela rua toda, mas não **o** encontrei em lugar nenhum.
- (b) Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei **ele** em lugar nenhum.
- (c) Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei **Ø** em lugar nenhum.
- (d) Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei **o gato** em lugar nenhum.

Essas quatro variantes existem no Português brasileiro atual, como existem também as diferenças de registro e a valoração social em cada forma, dada a realidade linguística heterogênea do país. Com base nisso, cada variante apresenta sistematicidade e organização sintática próprias; logo, cada registro possui gramática para a representação da produção de sentidos e das intenções comunicativas situadas a um contexto de uso. Segundo LABOV (1972; 2008), todo sistema linguístico é dotado de regras que não podem ser violadas. O autor classifica esse conjunto de realizações em três tipos: regras categóricas (i.e. regras linguísticas que sempre se aplicam), semicategóricas (regras que se aplicam com uma frequência de 95% a 99%) e regras variáveis (com frequência de 5% a 95%).

Diante dos exemplos, nota-se também que a tradição gramatical não descreve (c) e (d) e só condena uma dessas estratégias de retomada anafórica de objeto direto de não-pessoa: o emprego dos pronomes pessoais do caso reto em posição de complemento verbal. Embora condenada pela Gramática Normativa e estigmatizada socialmente, em (b), percebemos o emprego da variante com pronome pessoal do caso reto em certos contextos de alto grau de monitoramento linguístico, ou seja, segundo LABOV (1972; 2008), trata-se de uma regra variável.

À vista disso, portanto, é legítimo reiterar o compromisso do presente trabalho de conceber o ensino de gramática como atividade reflexiva, epilinguística e antidiscriminatória acerca das práticas de linguagem. A própria BNCC promove essa compreensão como um dos objetivos do ensino da disciplina Língua Portuguesa, tal como proposto: “Todas as manifestações podem conviver entre si sem a necessidade de anulá-las”, cabendo à escola construir “atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos” (BNCC, 2017, p. 66). Como proposta alinhada ao caminho teórico-metodológico desta investigação, resgatamos dos PCN alguns dos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, no que se refere à gramática:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (PCN, EF, 1998, p. 28)

A reflexão oferecida pelos PCN é extremamente relevante ao tratamento metodológico do componente, bem como são imprescindíveis as competências específicas do componente Língua Portuguesa recomendadas para o final do Ensino Fundamental segundo a BNCC (2017, p. 64), a saber:

- 1) Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;
- 2) Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;
- 3) Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos;
- 4) Valorizar a escrita como um bem cultural da humanidade;
- 5) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual;

6) Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais;

7) Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias;

8) Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.);

9) Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade;

10) Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

Pela leitura atenta dos objetivos educacionais da BNCC, as habilidades complexas requeridas, ao final da Educação Básica, estão associadas a questões linguísticas, sociais, culturais, discursivas e cognitivas. Logo, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das demandas contextuais de uso escrito/falado, tampouco negar ao estudante o acesso aos usos linguísticos em situações sociointeracionais mais monitoradas. Além disso, como a proposta de reformulação de método de ensino assume os três eixos propostos por Vieira (2017), o presente trabalho apropria-se da concepção de gramática em três faces: Gramática e construto mental; Gramática e construção de sentidos; Gramática e conjunto de regras variáveis.

Com base nessa consolidação conceitual, é imprescindível passar à análise sobre norma(s) e seus desdobramentos e discussões no ensino, tanto de acordo com a perspectiva normativa, como também com os recentes estudos da ciência linguística.

2.3 CONCEITOS DE *NORMA(S)*

No âmbito pedagógico, o ato de discutir, repensar e estabelecer o conceito de *norma* faz parte dos procedimentos teóricos extremamente relevantes ao ensino, sobretudo porque aparecem claramente nos métodos que orientam uma prática docente. Como a linha do presente trabalho busca propor o ensino de gramática centrado na reflexão linguística, essa subseção, portanto, investiga concepções pertinentes à relação necessária entre conhecimento científico e prática de ensino.

Em termos gerais, quando pensa-se em gramática, de imediato o que vem à mente é a noção de norma, que corresponde à ideia de regra. No plano da tradição escolar, a Gramática

Normativa é um compêndio de prescrições de modelos a serem seguidos, sob pena de se incorrer em erro nos modelos de escrita padrão, contexto em que ela tem ação normatizadora. É o caso da tentativa de regulamentar e normatizar o comportamento linguístico dos falantes em condições de uso linguístico mais monitorados. Essa é a *norma normativa*. Foi construída, idealizada, como um modelo de língua regulador em determinados contextos, do qual a escola se apropriou por muitos anos, e ainda se apropria, para validar o que se pensa ser um ensino legítimo de “gramática”.

Em geral, um ensino de fatos linguísticos pautado na perspectiva de norma normativa, como prescrição, como regra a ser seguida, considera a Gramática Normativa como fonte teórica exclusiva e suficiente, em razão do sentido de normatividade; nesse caso, *norma* é o que está prescrito.

Em Neves (2003, p. 66) e em Antunes (2014, p. 69), vemos que, historicamente, as sociedades sempre elegeram padrões linguísticos como modelares, tendo como base questões primordialmente socioculturais e políticas, e não exclusivamente linguísticas. Dessa forma, o ensino de gramática vem sendo estabelecido por prescrições e padrões a serem preservados, validando os rótulos de certo e errado, tão consagrados e difundidos sobretudo pelo senso comum. Como já mencionado, essa ideologia monovarietal aborda as variantes como irregularidades, distorções ou vícios, em contraposição ao que é padronizado como exemplar, ideal. Aliás, essa é uma ideologia da qual a Gramática Normativa não dá conta, em razão de não se comprometer com os aspectos metodológicos em sua descrição e prescrição. Pouco se fala sobre o que a escola já estabeleceu sobre ensino de Língua Portuguesa a partir dos estudos da tradição, que é o que na verdade sustenta muitas crenças do senso comum.

De outro lado, na esfera dos estudos linguísticos, *norma* é reconhecida como a língua em funcionamento nas mais diferentes situações. Segundo Faraco & Zilles (2017, p. 13), em sociedades diversificadas como a nossa, existem várias *normas*, que funcionam como elemento identificador de cada grupo, sistematizadas em falares, com regras descritivas formuladas a partir do uso linguístico, na direção oposta dos paradigmas descritivo-prescritivos da Gramática Normativa. Nessa direção, *norma linguística* é o que regularmente ocorre. É um padrão efetivamente habitual em contextos interacionais de fala ou de escrita.

Nos termos de Görski e Coelho (2012), há várias *normas linguísticas*: a norma linguística dos pescadores de determinada região, a das comunidades rurais, dos moradores do morro, e assim por diante, dependendo dos usos e atitudes legítimos de cada comunidade de

fala. À guisa de esclarecimentos teóricos sobre o termo comunidade de fala, Labov (1972; 2008, p. 120) afirma que

A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo, pela participação num conjunto de normas compartilhadas; tais normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícitos e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes em relação a níveis particulares de uso.

A partir disso, a visão sociolinguística de *norma* é conceituada como “o que já se disse e recorrentemente se diz em uma determinada comunidade de fala, e não o que se deve dizer” (FARACO & ZILLES, 2017, p. 12), concebendo as variantes como fenômeno fluido, marcado por mobilidade de influências linguísticas compartilhadas entre si, em um determinado grupo social.

Essa concepção de *norma linguística* se faz necessária no espaço escolar, dada a necessidade de atitude democrática frente à realidade linguística heterogênea do nosso país (convencionado nos documentos oficiais), em sua dinâmica própria, diante da profusão de realizações de gêneros orais e escritos, e consequentemente de registros. Em termos de ensino, então, isso significa afirmar que estudar em sala as variantes pressupõe sistematização e reflexão acerca de suas funções, características e valoração social.

Desse modo, no presente trabalho, é proscria a concepção de que comunidade de fala³ e variantes linguísticas são ocorrências estanques, circunscritas em fronteiras, homogêneas em sua natureza. Pelo contrário, entende-se que cada norma corresponde a uma regra, postas as demandas específicas de organização estrutural e de propósitos comunicativos, desde os usos linguísticos mais informais aos mais monitorados (FARACO & ZILLES, 2017). Portanto, por meio do conceito teórico adotado de *norma linguística* é que se concebe a perspectiva metodológica para as estratégias de ensino de gramática. A partir dessa base teórica, o presente trabalho, por meio da aprendizagem ativa (PILATI, 2017), utiliza e explora o conhecimento vernacular do estudante, como ponto de partida, e conduz esse aos usos escritos e falados mais cultos, como ponto de chegada, tendo como mote o fenômeno da indeterminação. No processo de estudo, a *norma gramatical* é apresentada e sistematizada como norma-padrão (a fins de conhecimento e apropriação sociocultural da língua), dada a

³Para aprofundamento, além do caminho delimitado nessa investigação, cabe observar no *Dicionário Crítico de Sociolinguística*, de Marcos Bagno (2017, p. 53), o conceito de *comunidade de fala* pela perspectiva de diferentes estudiosos e sua distinção de conceitos como comunidade de prática e comunidade discursiva.

realidade da variação. Isso implica dizer que não é negado ao aprendiz o acesso à Gramática Normativa. No entanto, ela apenas está deslocada do eixo central das aulas de português.

Posto isso, esta investigação defende que cabe à escola ensinar a norma culta, não no sentido de exigir que o aluno substitua sua norma vernacular cotidiana por outra, mas sim no sentido de instrumentalizá-lo a dominar e a monitorar produtivamente as variantes em seu processo efetivo de inserção na sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, em linhas gerais, o que se espera, então, do professor de Português? Como iniciar o ensino de gramática? Uma das primeiras tarefas do professor seria reconhecer a realidade sociolinguística da sala de aula e da comunidade em que está atuando, observando as evidências regionais e sociais, e fazendo da sala de aula um laboratório de linguagem (GÖRSKI; COELHO, 2012, p. 84). E a partir desse ponto: (i) promover atividades que valorizem, como ponto de partida, as variedades que os alunos usam; (ii) criar situações comunicativas diferenciadas em sala; (iii) propor atividades de reflexão social sobre o funcionamento da linguagem em seus diversos níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo.

Em outros termos, é relevante esclarecer que não existe uma única forma de fazer aprender, nem uma única técnica capaz de abarcar todas as lacunas, mas é necessário que o professor tenha condições de repensar aulas mais efetivas e contextualizadas, e que tenha um repertório mais vasto de ações metodológicas. Conforme as autoras,

Os conhecimentos de especialistas não são simplesmente uma lista de fatos e fórmulas relevantes para o seu campo de atuação; seu conhecimento se organiza na verdade em torno de conceitos essenciais que orientam seu raciocínio. [...] A sugestão é que os alunos aprendam a pensar sobre o assunto a ser aprendido tal como os especialistas fazem. [...] Sendo assim, devemos ensinar nossos alunos a enxergar a língua da forma semelhante à dos linguistas. [...] Para que os alunos possam entender os fatos e ideias no contexto do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação. (GÖRSKI; COELHO, 2012 p. 104 e 105)

Nessa mesma direção, esta pesquisa promoverá atividades que subsidiem o aluno na operação deliberada e consciente sobre a linguagem, fazendo-lhe perceber riquezas de formas, efeitos de sentido e possibilidades disponíveis nas diferentes *normas linguísticas* de que pode se servir. Recorreremos, para tanto, ao aporte teórico-empírico de diferentes correntes da gramática descritiva (cf. NEVES, 2011; CASTILHO, 2012; BAGNO, 2012), a fim de consolidar as atividades propostas, assentadas nos três eixos propostos por Vieira (2017).

Uma vez apontadas a visão político-linguística e a linha teórico-metodológica para o ensino de língua, a título de elucidação, consolidamos no quadro a seguir as delimitações das propriedades da pesquisa, para, após isso, passarmos às noções de sujeito e suas tipologias, tomando o paradigma prescritivo-normativo como análise, ao lado dos recentes estudos linguísticos.

Quadro 1 - Delimitação das propriedades da pesquisa

LÍNGUA	Heterogênea, dinâmica, mutável, adaptável, sociointeracional e sistematizável
GRAMÁTICA	(i) Gramática e construto mental; (ii) Gramática e produção de sentidos; e (iii) Gramática e conjunto de regras variáveis.
METODOLOGIA	Em termos de metodologia de pesquisa, o trabalho segue a natureza e as etapas da pesquisa ação (revisão de literatura, observação do fenômeno, coleta e análise de dados e proposta de intervenção). Em termos de ensino, a pesquisa se vale da metodologia da aprendizagem ativa (PILATI, 2017), isto é, assume uma abordagem docente analítica, indutiva e coparticipativa, para o desenvolvimento do raciocínio científico da gramática em três eixos de ensino: gramática e reflexão linguística; gramática e efeitos de sentido no texto; gramática e variação (VIEIRA, 2017).
AGENDA DE AÇÃO DA PESQUISA	1) Ao discente: oferecer questões e atividades de pesquisa acerca da análise e comparação da arquitetura da gramática, dos efeitos de sentido, e da variação linguística/complexidade de normas; 2) Ao docente: preparar, investigar e testar procedimentos metodológicos em direção ao ensino proficiente e reflexivo, a partir da interrelação, sempre que possível, entre os diversos gêneros textuais/usos linguísticos e o fenômeno gramatical, com uma sistematização metalinguística mais apropriada; 3) Ao campo científico: (i) repensar e propor alternativas para uma abordagem articulada entre ensino de gramática e prática de análise linguística; e (ii) problematizar sobre o lugar dos aspectos formais da língua no ensino de gramática.
DESAFIOS	(i) a relação sempre acertada entre gêneros textuais e conteúdo gramatical específico, tendo como fim o estudo analítico e proficiente de gramática em três eixos; (ii) a escolha adequada de terminologia metalinguística e o momento pertinente de explicitação gradiente no ensino. São alguns.

3 ESTUDO DO SUJEITO E SUA TIPOLOGIA

Nos capítulos anteriores, discutiu-se que parte do entrave ao lidar com as questões linguísticas, na escola e fora dela, decorre da não compreensão da legítima natureza das línguas, incorrendo num falso ideal de uniformidade e estabilidade. Essa abordagem, que não ficou restrita somente ao passado, segue na contramão de um ensino vinculado ao exercício da compreensão de sentidos e intenções; de uma aprendizagem centrada na reflexão da língua real, efetivada, de forma crítica, investigativa e articulada aos usos linguísticos (orais e escritos) nos diversos contextos de realização.

Cabe passar a limpo, previamente, uma questão teórica importante. Não faz parte do texto desta dissertação, tampouco desta seção, a crítica depreciativa e/ou aleatória acerca da contribuição descritivo-prescritiva da gramática tradicional no tocante ao tema. A Gramática Normativa dá trato aos fenômenos da linguagem com base na escrita de sincronias anteriores; logo, não é razoável pleitear somente dela as demandas linguísticas e sociais da atualidade; pelo contrário, importa tomá-la como ponto de partida para os estudos correntes da língua, conforme realizam todas as contribuições empíricas da Linguística, com toda sua relevância. Essa sim é a questão legítima sobre a qual esta pesquisa se debruça, pensando nas instâncias do ensino.

Dessa forma, passando a uma primeira análise do que se coloca em questão nesta seção, compete especificamente pensar sobre a noção e o tratamento dado ao sujeito pela Gramática Normativa; além de observar qual a tipologia e como são tratadas as perspectivas entre os gramáticos; e, paralelamente à descrição de tradição gramatical, examinar como a ciência linguística aborda o objeto gramatical. Essas reflexões e discussões apontam para a orientação metodológica que compõe o trabalho com o ensino de gramática.

Preliminarmente, Cunha e Cintra (2013, p. 136) incluem a categoria sujeito, assim como o predicado, entre os termos essenciais da oração e o definem como o “ser sobre o qual se faz uma declaração”. Quanto à tipologia, de acordo com os autores, o sujeito pode ser representado por: substantivo; pronome; numeral; palavra ou expressão substantivada; ou por uma oração substantiva subjetiva. Apresentam-se, a seguir, cinco classificações para sujeito: simples, composto, oculto, indeterminado e orações sem sujeito (*Ibid.*, p. 140 - 144).

Em Bechara (2009, p. 409), sujeito é apresentado como

unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação prediativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. É, na realidade, uma explicitação léxica do sujeito

gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal.

Desse modo, então, o gramático concebe sujeito como termo nominal de natureza substantiva que estabelece com o predicado uma relação de concordância. Para isso, o autor deixa claro, além disso, que esse termo nominal se dispõe a explicitar lexicalmente o sujeito gramatical, que já aparece expresso na desinência verbal. Logo, há a preponderância por uma abordagem morfossintática da categoria sujeito, embora o traço semântico seja observado; porque, ao considerar o sujeito com noções morfológicas e sintáticas, fica clara a opção pelo destaque à forma, confirmada pela declaração de que a posição convencional do sujeito é à esquerda do predicado (*Ibid.*, p. 410):

O sujeito, quando explicitado ou claro na oração, está representado – e só pode sê-lo – por uma expressão substantiva exercida por um substantivo (homem, criança, sol) ou pronome (eu) ou equivalente. Diz-se, portanto, que o núcleo do sujeito é um substantivo ou equivalente. (...) A característica fundamental do sujeito explícito é estar em consonância com o sujeito gramatical do verbo do predicado, isto é, se adapte (isto é, concorde) ao seu número, pessoa e gênero (neste caso quando há participio no predicado). (...) O reconhecimento seguinte do sujeito se faz pela sua posição normal à esquerda do predicado, bem como por responder às perguntas quem? (aplicado a seres animados) que? o quê? (aplicado a coisas), feitas antes do verbo.

Com base em Rocha Lima (2011, p. 288), sujeito é apresentado como termo básico da oração, ao lado do predicado, sendo “o ser de quem se diz algo”. Semelhantemente à conceituação revelada em Cunha e Cintra (2013), o critério principal expresso na concepção de sujeito é o semântico-sintático, uma vez que o definem como termo constituinte na forma da oração – critério sintático – e como “ser de quem se diz algo” – enquanto critério semântico-discursivo. Conforme Rocha Lima (*Ibid.*), o sujeito é representado por um substantivo ou por equivalente de substantivo. Ao final, o autor esclarece os tipos de sujeito (simples, composto, oculto, indeterminado e oração sem sujeito). Além disso, aponta a flexibilidade da posição do sujeito na sentença: à esquerda, como tradicionalmente se reserva na oração (ordem direta); ou depois do verbo (ordem inversa) pelo fato de “a Língua Portuguesa oferecer grande liberdade de movimentos nesse particular” (*Ibid.*, p. 290).

Em Luft (2002, p. 46), verificamos a definição do termo como “o ser de quem se diz alguma coisa” e “elemento com o qual concorda o verbo”. O gramático ainda menciona a questão de sujeito ser a classe sempre representada por um sintagma nominal, ainda que seja

uma só palavra, tendo por núcleo um substantivo (nome, pronome ou palavra substantivada). Trata-se de uma concepção definida por critérios discursivos e morfossintáticos.

Diferentemente dos estudos tradicionais, Azeredo (2000, p.159) explora a noção de sujeito mais proximamente da gramática de valências, corrente teórica que apresenta o verbo como elemento nuclear da sentença, a partir do qual dependem todos os demais constituintes. Referindo-se estritamente ao sujeito, o autor o estabelece como SN – associado ao predicado, contido no SV – constituinte de uma oração, dentro da qual somente apresenta como elemento essencial o predicado, posto que pode haver orações sem sujeito; contudo, não pode haver orações sem predicado. Sob essa perspectiva, o autor examina que

Está visto, portanto, que o verbo ocupa o centro de construção da oração, e que à volta dele – como se dele irradiassem – existem posições estruturais a serem preenchidas pelos sintagmas. (...) O argumento que mantém com o verbo uma relação de concordância é o sujeito. (AZEREDO, 2000, p. 172)

Outrossim, com base em Perini (2007), é apresentada a conceituação de sujeito fundamentada em aspectos sintáticos, sem referência à dimensão semântico-discursiva. Para o autor, sujeito é

o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP. (...) É uma definição formal e não diz nada a respeito do papel semântico ou discursivo do termo em questão; em outras palavras, não estamos preocupados com o termo que exprime o agente de uma ação, nem com o termo que exprime a entidade sobre a qual se faz uma declaração. Trata-se simplesmente de um dos constituintes da oração, vinculado a ela através de uma relação formal bem definida. A função de sujeito é um dos aspectos da organização formal da oração, e não um dos aspectos de mensagem veiculada pela oração. (2007, p. 77 e 78)

Deste modo, o enfoque de Perini (2007) coaduna com a linha descritiva de abordagem de Azeredo (2000), uma vez que os autores não somente evidenciam a relação de concordância do termo com o verbo, como também apontam esse traço como sendo a característica singular do sujeito, quando comparado aos complementos do verbo. Segundo ambos os autores, é a concordância que, básica e formalmente, define a função sintática do sujeito.

No entanto, cabe pontuar uma objeção à definição acima de sujeito por Perini (2007), em específico na ocasião em que o autor expõe que “A função de sujeito é um dos aspectos da

organização formal da oração, e não um dos aspectos de mensagem veiculada pela oração”. Para isso, primeiramente, vejamos, isoladamente, as seguintes sentenças (frases nossas):

- (1) Mexeram na minha bolsa.
- (2) As crianças da creche mexeram na minha bolsa.
- (3) Meus pais mexeram na minha bolsa.

Tomando como referência a abordagem de Perini (2007), tanto o sujeito, em tese, nulo – ausência de item lexical que ocupe a função sintática do sujeito – (1) quanto os sujeitos explícitos (2) e (3) modificam a mensagem veiculada pelo predicado, principalmente se correferidas a um contexto real de interação social (escrito ou falado). Por esse caminho, embora não seja a função essencial do sujeito a veiculação da mensagem da oração, função *sui generis* do predicado, entende-se que o sujeito constitui, além da conceituação de Perini, parte da mensagem declarada pelo predicado (na esfera dos papéis temáticos), mesmo nulo ou explícito na sentença, justamente por ter um papel morfofossintático na estrutura da oração; exercendo também, em razão disso, função semântico-discursiva (no plano contextual) naquilo que o predicado declara. Assim, a objeção a essa parte da definição de Perini não constitui uma postura caprichosa do nosso texto, mas uma tentativa de oferecer espaço, em termos de ensino, para outros critérios relevantes (e não apenas o sintático) na construção e/ou tomada de consciência dos saberes gramaticais.

É válido também ressaltar que não é nosso objetivo estabelecer uma definição prototípica de sujeito, mas sim expor a perspectiva e os caminhos dessa investigação, frente à metodologia do ensino de Português unicamente pautada na Gramática Normativa. Para esse fim, propusemos a análise de algumas descrições da tradição gramatical (cf. 3.1) e das contribuições acerca do tema sujeito indeterminado e o estudo das estratégias de indeterminação (cf. 3.2), comprovadas pelos recentes estudos da Linguística.

3.1 SUJEITO INDETERMINADO NA GRAMÁTICA NORMATIVA

Nas Gramáticas Normativas, o critério conceitual de sujeito indeterminado parte, via de regra, de uma perspectiva quase que uniforme, visto que, em geral, descrevem duas ou três estratégias de realização para o fenômeno, a depender do gramático, sem negar a perspectiva semântico-discursiva.

Inicialmente, com base na concepção de Cunha & Cintra (2013, p. 142), o sujeito indeterminado ocorre quando “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”. Os autores, inclusive, apontam para o fato de, quando o sujeito não aparecer na oração e não puder ser identificado, o verbo precisar ser flexionado na terceira pessoa do plural ou na terceira pessoa do singular, acompanhado do pronome se, como segue respectivamente nos exemplos (*Ibidem*), podendo os dois processos de indeterminação ocorrer num mesmo período:

(4) **Contaram-me**, quando eu era pequenina, a história duns naufragos, como nós.

(5) Ainda **se vivia** num mundo de certezas.

Bechara (2006, p. 21-22), além de oferecer abordagem semântico-discursiva semelhante à de Cunha & Cintra (2013), assinala que as construções com sujeito explícito, representado por um pronome indefinido, se aproximam da ideia do sujeito indeterminado, porém são sintaticamente diferentes. Nas sentenças com sujeito indeterminado, o gramático afirma que há uma referência ao sujeito, no conteúdo predicativo, porém de forma imprecisa, indeterminada. Quanto à forma de construir orações com sujeito indeterminado, o autor prevê três realizações: (i) verbo na terceira pessoa do plural sem referência a qualquer termo; (ii) verbo no infinitivo ou na terceira pessoa do singular com valor de terceira pessoa do plural, como em: “É bom resolver o problema” (*Ibidem*); ou (iii) verbo na terceira pessoa do singular ou plural acompanhado do pronome se, com construções na voz passiva sintética.

Interessante observar que Bechara (2006) faz uma nota ao final da página 22, salientando que “a indeterminação do sujeito nem sempre significa nosso desconhecimento dele; serve também de manobra inteligente da linguagem, quando não nos interessa torná-lo conhecido”. Dessa forma, o autor acrescenta ao aspecto morfosintático perspectivas do plano linguístico-pragmático, plenamente pertinentes às propostas metodológicas desta dissertação.

Rocha Lima (2011, p. 289) dá preferência pela classificação morfosintática, principalmente quando declara que a questão de o termo ser expresso/identificável ou não: “É determinado, se identificável na oração – explícita ou implicitamente; indeterminado, se não pudermos ou não quisermos especificá-lo”. Esse trecho mostra, ainda que sutilmente, que há aspectos semântico-discursivos na decisão de determinar ou não o sujeito em um enunciado. Já quanto às formas de indeterminação, Rocha Lima (2011) destaca dois expedientes: (i)

empregar o verbo na terceira pessoa do plural, sem referência anterior; e (ii) usá-lo na terceira pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que o verbo seja intransitivo, ou expresse complemento preposicional.

Na gramática de Luft (2002, p. 46), aborda-se a ocorrência de sujeito indeterminado quando não se declara o agente, por não querer ou não poder, mas que existe na ideia. São exemplos oferecidos pelo gramático:

(6) **Falam** de novas demissões.

(7) **Extraviaram** o livro.

No tocante às formas de construção de indeterminação, Luft (2002, p. 46, destaques do autor) diz que podem ser feitas de duas maneiras: (i) com o verbo na terceira pessoa do plural; ou (ii) “com o verbo no infinitivo dito ‘impessoal’”, como em “É preciso **manter** a calma”.

Postas essas descrições acerca do fenômeno gramatical, deveras o que se constata entre os gramáticos tradicionais, exceto na abordagem de Bechara, é preponderantemente uma perspectiva conceitual flutuante entre Sintaxe e Semântica, e não um panorama com viés linguístico prescritivo. Deste modo, tal comprovação não só reitera o ponto de partida da orientação metodológica e do tratamento dado ao tema nesta dissertação, como também refuta a visão totalmente opressora do que fizeram, e ainda fazem, da Gramática Normativa, muito embora algumas de suas descrições não atendam às demandas sociais atuais da realidade sociolinguística do nosso país.

3.2 CATEGORIA *SUJEITO INDETERMINADO* NOS ESTUDOS DA CIÊNCIA LINGUÍSTICA

Embora o ensino de Língua Portuguesa esteja atravessando um período de reformulações, devido aos contributos da ciência linguística, alguns desafios ainda perduram no processo educacional, geralmente em razão: (i) do tratamento teórico-prescritivo vigente no ensino de *gramática*; e (ii) dos problemas conceituais de *língua*, *gramática* e *norma(s)*; a partir dos quais emergem as dificuldades para o ensino produtivo e global do que seja aula de Língua Portuguesa.

Partindo dessa fala, é habitual perceber o professor de Português se instrumentalizar, em sala, de um único objeto conceitual para o ensino: a Gramática Normativa (na qual se

baseia o livro didático), como era nossa realidade. Em contrapartida, mediante a ampliação das referências de estudos gramaticais, produto das reflexões desenvolvidas no programa do PROFLETRAS, o procedimento didático-pedagógico adquiriu novos contornos no trato com a gramática e, por conseguinte, o estudante passou a ter acesso a outras fontes teóricas de estudo da linguagem.

De tudo isso, uma coisa é certa: o professor deve conhecer muito bem a Gramática Normativa. Não para, custe o que custar, ensiná-la aos alunos. Mas para apresentá-la como instrumento explicativo, analítico e operacional da linguagem (dos próprios estudantes). Dessa forma, não se discute aqui a questão de ensinar ou não gramática. Aliás, essa é uma discussão atrasada e axiomática, embora haja quem defenda. Em verdade, o que a pesquisa (re)pensa perpassa não somente o lugar dos estudos gramaticais no ensino de Língua Portuguesa, como também a forma (metodologia) como são apresentados e o *feedback* de todo o processo.

Propriamente nessa direção que o tema da indeterminação do sujeito é abordado a partir da retomada dos estudos linguísticos recentes. Vale mencionar, em razão disso, as contribuições acerca do tema à ciência da linguagem nos estudos de Perini (2010, p. 83-85), Bagno (2012, p. 803), Bravin (2012) e Souza (2015), que dizem respeito à própria concepção do fenômeno de indeterminação, mais claramente tratada em termos sociofuncionalistas, incluindo o aspecto da gradação do referente em certos contextos, os mais variados efeitos de sentido e as estratégias para o ensino. No entanto, em razão do cumprimento do cronograma de pesquisa, houve um recorte necessário a outras resenhas na abordagem do objeto gramatical.

Inicialmente, em sua investigação diacrônica, Duarte (2007) recorre ao suporte teórico proveniente da conjugação do modelo de estudo da mudança proposto por Weinreich, Labov e Herzog (1968) - a Teoria da Variação e Mudança - com uma teoria formal da linguagem proposta no âmbito da sintaxe gerativa - a Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981) -, perspectiva iniciada no Brasil por Fernando Tarallo e Mary A. Kato nos anos 80. Além disso, Duarte desenvolve um estudo formal acerca do fenômeno e sinaliza as dificuldades, de caráter estrutural e conceitual, enfrentadas nas bases normativas para a explicação diacrônica mais precisa dos constituintes de uma sentença, incluindo o sujeito. A autora também reflete sobre a centralidade do verbo na oração, a partir do qual são selecionados, de acordo com o contexto, o argumento interno (complementos do verbo) e o argumento externo (sujeito).

Especificamente sobre sujeito, Duarte afirma ser o termo regido pelo verbo, com papel sintático (ou seja, sujeito gramatical) e semântico-discursivo (papel temático de agente), quando presente na sentença, podendo: (i) ser representado por pronomes, expressões nominativas, sujeito oracional e argumentos internos (em caso de estruturas na voz passiva analítica); ou (ii) vir expresso ou não na oração. Quanto à classificação do sujeito, entendido pela autora como argumento externo, segundo a forma e o conteúdo (referência), é tratado como sujeito de referência definida, de referência indefinida ou sem referência.

Quadro 2 - Classificação do argumento externo segundo sua forma e referência

Referência	Forma	
	Não expresso	Expresso
Definida	__Fui/ __Fomos/ __Foram ao teatro. ontem.	Eu/Nós/As meninas/Elas foram ao teatro ontem
Indefinida	__ Roubar am as rosas do jardim. __ Precisa mos de ordem e progresso. __ Não usa mais máquina de escrever ⁸ . __ Vende apartamento.	Eles estão assaltando nesse bairro. Nós precisamos de ordem e progresso. A gente precisa de ordem e progresso. Você vê muito comércio no centro.
Sem Referência	__ Choveu muito. __ Fez frio. __ Houve confusão.	_____ _____ _____

Fonte: Duarte (2007, p. 188)

Esse quadro descritivo permite ao presente trabalho conceber uma proposta de reformulação ao modelo gramatical tradicional para o ensino nas aulas de Português. Para a autora, a noção de sujeito indeterminado é estritamente semântica, cujo traço é o de referência indefinida, podendo ser realizado por meio de formas não expressas e expressas. Além disso, defende a proposta de que somente faz sentido entender o sujeito com referência indefinida, se houvesse possibilidade de contraste, na situação sociointeracional (sujeito indeterminado), com o sujeito com referência definida em um dado contexto discursivo (sujeito determinado).

Nessa classificação, portanto, o sujeito indeterminado seria constatado em todos os casos em que houvesse um sujeito com referência indefinida na situação discursiva, descrição mais próxima da gramática internalizada dos brasileiros. Assim, o termo *referência* aponta para critérios linguístico-pragmáticos do agente, voltados especificamente para: (i) os traços de individualização, particularização ou definitude desse agente (referência definida) na posição sintática de sujeito; ou (ii) os traços de generalização, imprecisão ou indefinitude desse agente em um contexto de realização linguística. Vejamos, para isso, as frases extraídas do quadro proposto:

“**E**las foram ao teatro ontem.”

“**N**ós fomos ao teatro ontem.”

Segundo análise da autora, os sintagmas em destaque exercem função sintática de sujeito, que, quanto à forma, estão expressos e, a depender do contexto situacional, poderiam ter referência definida ou indefinida. Logo, sob a ótica de Duarte, o ensino das cinco categorias de sujeito, por exemplo, somente se torna relevante quando são explorados tanto os aspectos lexicais e sintáticos, quanto os semânticos e discursivos; do contrário, o aprendizado é confinado ao que denominamos *ensino monovarietal* (cf. *Introdução*).

Nas palavras de Duarte, até mesmo as categorias *simples* e *composto* “são basicamente irrelevantes. Trata-se de dois ou mais sintagmas coordenados, o que pode acontecer com os termos que aparecem nas demais funções” (p. 198). A irrelevância estaria vinculada ao papel temático mais genérico dos termos sintáticos na realização da sentença, como ocorre em:

“Eles compraram [livros e cadernos].”

“Eles deram presentes [aos pais e aos filhos].”

“Eles pensam [em casar e em ter muitos filhos].”

No tocante ao tema específico do sujeito indeterminado, Duarte (2007, p. 199) desenvolve a tese de que é uma classificação apenas com base nocional semântico-discursiva. Como mencionado, a autora defende que só haveria possibilidade de ocorrer sujeito indeterminado, se pudesse ser feito contraponto ao sujeito determinado. Com base nesse argumento, portanto, apresenta a proposta de classificação do sujeito concebida na: (i) forma (ou estrutura), podendo estar expresso ou não na frase; e (ii) na referência (conteúdo depreendido por meio do contexto), podendo ser definida, indefinida ou sem referência.

A tipologia do sujeito apresentada por Duarte decorre da constatação da mudança linguística no Português brasileiro: inserção dos pronomes *você* e *a gente* no paradigma pronominal; simplificação do quadro de desinências verbais; mudança na marcação do Parâmetro do Sujeito Nulo. A autora não incluiu na sua classificação as estratégias de indeterminação SN de caráter generalizante (as pessoas, o cara etc) ou pronome indefinido. Sua proposta de análise é com base em critérios morfossintáticos. No entanto, o presente

trabalho se inspira no modelo proposto e opta pelo critério semântico-discursivo como recorte de descrição para a abordagem do fenômeno.

Em termos de metodologia de ensino, a proposta de Duarte atende à abordagem da aprendizagem ativa do fenômeno linguístico, por conta da relação a ser explorada e indutivamente conduzida pelo docente entre conhecimento socioculturalmente adquirido de língua e linguagem (chamaremos de gramática internalizada⁴) *versus* nomenclaturas de tradição normativa.

A título de exemplo, a ser mais detalhado posteriormente, tomamos como referência a produção textual (parte final) do estudo-piloto aplicada na escola da pesquisa. Como o gênero textual da atividade era o conto de terror, estudado previamente em aula, analisemos alguns períodos extraídos:

(8) (...) De repente, eu senti **alguém** me perseguindo. (A. B. O. F.)

(9) (...) Gabriel e eu, a gente percebeu **alguma coisa** se mexendo atrás da árvore. (D. C. S.)

(10) (...) Tudo isso aconteceu porque **um zé mané** roubou o cofre da casa. (A. B. T. N.)

Com base na classificação extraída da Gramática Normativa, os termos em destaque desempenham papel sintático de sujeito determinado simples das orações subsequentes, por possuírem apenas um núcleo, com o qual o verbo estabelece uma relação de concordância. Tendo como inspiração a proposta de análise de Duarte (2007), vemos os termos destacados nos exemplos acima, quanto à forma, expressos e, quanto à referência, indefinidos no contexto de produção textual, atendendo a questões e fenômenos de ordem pragmática em sua elaboração; ou seja, a proposta da autora evidencia o uso dos procedimentos morfossintáticos a serviço das dinâmicas e das demandas da língua. Em tese, a integração entre a corrente normativa e a linha descritiva promove mais impacto produtivo no ensino, devido à operacionalidade da aprendizagem com base efetiva na realidade linguística do Português brasileiro e na gramática internalizada do estudante como ponto de partida.

Em consonância com essa análise, o texto de Perini (2010, p. 83) segue uma análise semântico-discursiva do fenômeno, na qual consiste em compreender a referência de um

⁴ A presente investigação entende o termo como "o conhecimento intuitivo e interiorizado que qualquer falante tem de sua língua nativa e que lhe permite reconhecer de imediato a boa ou má formação de determinada construção nessa língua" (BAGNO, 2017, p. 168).

sintagma em seu contexto situacional de realização. De acordo com o autor, quanto mais individualizada for a referência a um agente, mais determinado será o respectivo sintagma que ocupa a função sintática de sujeito. Quanto menos individualizada for essa referência (artigos e pronomes indefinidos, p. e.), mais indeterminado o SN será. Para Perini, o Português brasileiro conta com diversos recursos e construções sintáticas com indeterminação do sujeito, que podem abarcar um amplo espectro de significados. Como exemplo, o linguista cita construções (p. 84, destaques do autor):

(a) na voz passiva analítica sem o agente da passiva:

(11) Meu carro foi depredado.

(b) com SN na posição sintática de sujeito, porém sem determinante, passando a ter referência genérica no contexto:

(12) Criança suja muito o chão.

(c) com o verbo sem sujeito na terceira pessoa do plural:

(13) Quebraram a janela.

(d) com o verbo sem sujeito na terceira pessoa do singular, a despeito de ser uma construção exclusiva do PB:

(14) Para ir na pracinha segue essa rua até o final e vira à direita.

(e) com o infinitivo sem sujeito:

(15) Nadar é bom para a saúde.

Além desses recursos, Perini (2010, p. 85) reconhece que há uma extensa lista de itens lexicais que indeterminam o sujeito, em geral particularizando ou não ao receptor meios de identificar a referência ao agente em questão. Para tal, são empregados principalmente SN como *a pessoa*, *o sujeito*, *o cara*; e pronomes pessoais como *você*, *a gente*, *eles*, *tu*, em diversas situações de realização.

Já com base na descrição de Bagno (2012, p. 803), o fenômeno da indeterminação no PB é visto como uma ocorrência estruturada em variantes de expressões de indeterminação do agente posta do mesmo modo a relevância do traço semântico, isto é, a relação indissociável

entre o signo linguístico e o referente na situação de uso (escrito/falado). Prova disso é que, apoiado nos subsídios do Projeto NURC, o linguista valida que “a forma de indeterminação mais empregada hoje no PB é você” (*Ibid.*, p. 803), dados os contextos específicos de uso.

Ademais, investiga a relação entre signo linguístico e referente dêitico para contrastar com a limitação da análise descritiva da tradição gramatical. Um dos exemplos é a ocorrência da indeterminação do sujeito feita por sintagmas nominais genéricos. Na verdade, segundo o autor, trata-se de expressões cristalizadas culturalmente que se referem às pessoas de forma geral, utilizadas de acordo com o grau de monitoramento da fala e das variantes de uso regional. Alguns dos mais usuais são (*Ibid.*, p. 821): “*a criatura; a pessoa; neguinho; camarada; o cidadão; o cara; o maluco; o pessoal; o sujeito; fulano (de tal); o outro (...)*”.

Desse modo, sumariamente, nota-se a extensa análise do autor comprometida com critérios sintáticos, sobretudo os semânticos e pragmáticos, para postular as ocorrências de construções com sujeito indeterminado, e oferecer subsídios empíricos da ciência linguística às constantes reformulações metodológicas do professor de Língua Portuguesa.

Na análise de Bravin (2012), dividida em cinco seções acerca do tema, há a proposta de discussão e, conseqüentemente, reformulação para o ensino do tópico sujeito indeterminado e questiona a perspectiva de abordagem pedagógica unicamente pautada na tradição normativa do fenômeno, com base no pressuposto de que os exemplos adotados pelas gramáticas normativas são provenientes de recortes dos escritos literários; distanciando-se, dessa forma, da realidade dos exemplos das sincronias atuais.

Além disso, a autora apresenta, apoiada na linha de Duarte, construções com *eles*, *you* e *a gente* como as ocorrências mais frequentes na formação de sentenças com indeterminação do sujeito, com base no reconhecimento e legitimidade das variantes linguísticas nos textos escolares (crônicas e artigos de opinião) de alunos do ensino médio. no ensino do sujeito indeterminado, como aporte teórico complementar aos materiais de orientação normativa. Desse modo, a investigação de Bravin partiu da ratificação da hipótese de que o ensino de gramática se torna mais produtivo no momento em que: (i) a Gramática Normativa não é tomada como fonte teórica exclusiva; e (ii) o estudante é inserido, levando em conta sua gramática internalizada, em um processo colaborativo no tocante ao objeto gramatical. Finalmente, a autora aponta a dificuldade de compreensão do estudante acerca do tema, ao incluir no conceito de sujeito indeterminado a noção de pessoa, isto é, confundindo o sujeito gramatical com o sujeito/indivíduo.

Na recente contribuição de Souza (2015), o objeto gramatical é tratado como fenômeno variável, de cujo amplo espectro de realização a Gramática Normativa, somente, não dá conta. As inquietações desta pesquisa surgiram de experiências e observações similares às da autora no tocante ao ensino de gramática, sobretudo no tratamento do sujeito indeterminado. Souza (2015, p. 146) sugere novas possibilidades de abordagem do tema em questão, pautando-se não somente na perspectiva da tradição gramatical, como também nos estudos de Duarte (2007), Perini (2013) e Bravin (2012), a fim de ampliar o tratamento científico do tema, com base em diversas estratégias variáveis disponíveis na língua para a expressão de construções indeterminadoras em diversos contextos discursivos de realização. A título de exemplo, em sua dissertação, a autora oferece, orientada pelos aportes sociolinguísticos, as estratégias de indeterminação do referente em diferentes gêneros textuais, tais como anúncios, propagandas, tiras, crônicas, letras de música e artigos de opinião.

Cabe pontuar que Souza (2015) oferece diagnose do fenômeno e propõe um estudo dirigido como intervenção didático-pedagógica. Além disso, a pesquisadora dispõe um *continua* com graus de indeterminação como recurso e método para a análise de outros aspectos (discursivos e pragmáticos), além da concepção formal de abordagem do fenômeno. Logo, com essa contribuição, a autora propõe: (i) um trabalho direcionado à reflexão sociofuncional dos discentes sobre o tema da indeterminação; (ii) uma abordagem sociointeracional do componente gramatical, a serviço do letramento linguístico, isto é, do desenvolvimento e da compreensão dos mais variados gêneros e níveis de textos (orais e escritos); e (iii) subsídios de análise linguística aos estudantes, com vistas ao estudo produtivo da variação que naturalmente ocorre dentro dessa temática.

A investigação da Souza é pertinente principalmente em razão de instrumentalizar o estudante acerca da habilidade linguístico-discursiva de empregar as construções e estratégias de indeterminação que julgar mais adequada, seja esta aceita ou não pela Gramática Normativa, em cada uma das mais diversas situações comunicativas do cotidiano, nas modalidades falada e escrita, sem desmerecer a desejável integração gramática e texto, sempre que possível.

3.3 ABORDAGEM DO SUJEITO INDETERMINADO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Em 1996, a Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro implementava uma proposta curricular norteadora para o ensino de Língua Portuguesa, representada pelas Orientações Curriculares, cuja versão mais atual é referente ao ano de 2016. Esse documento dispõe sobre o ensino de Língua Portuguesa para os iniciais e finais do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro e se fundamenta em teorias linguísticas que embasam o ensino de gramática, buscando alternativas para além da concepção prescritiva da Língua Portuguesa.

Sob esse viés, as Orientações Curriculares partem do pressuposto básico de que o ensino de Português cumpre sua finalidade na expansão das múltiplas possibilidades de uso da língua, tendo como base o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Dessa forma, o estudante será instrumentalizado a perceber a diversidade e a demanda de atos verbais que a cada momento se atualizam e, sobretudo, os procedimentos gramaticais disponíveis na língua para cada contexto. De acordo com o documento, portanto, "o ensino de língua materna deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos, para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, familiarizando-se com a diversidade de textos existentes na sociedade" (SME, 2018, p. 6).

Pertinente ao fenômeno gramatical *sujeito*, temática examinada nas Orientações Curriculares, a menção feita ao objeto de aprendizagem aparece de forma bastante genérica, somente no 3o. bimestre, nos tópicos *frase/oração/período* e *aspectos morfossintáticos e semânticos: as palavras no texto* (SME, 2018, p. 71). Não foi observada, portanto, alusão específica à sintaxe do *sujeito*, tampouco a suas classificações nos objetos de aprendizagem em Língua Portuguesa do documento no que se refere aos 8o. e 9o. anos do ensino fundamental⁵.

⁵ Com a aprovação da BNCC, cf. em 2.2 a apreciação crítica da presente investigação acerca do documento oficial.

4 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Mediante apresentação e análise das descrições da tradição gramatical e dos estudos da ciência linguística, a proposta didático-pedagógica foi aplicada a trinta e dois (32) alunos de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, do Município do Rio de Janeiro, na Escola Municipal Alcides Carneiro, em Campo Grande.

Após observação do fenômeno gramatical em aula, a presente investigação aplicou um estudo-piloto à turma de docência, para a coleta e análise dos dados, conforme as etapas da pesquisa ação. Esse estudo-piloto legitimou a hipótese de que os estudantes apresentam estratégias de realização do componente para além da descrição da Gramática Normativa. Posto isso, buscou-se, na revisão do arcabouço e na análise qualitativa dos dados, conceber e intervir sobre o problema com uma proposta didático-pedagógica fundamentada no ensino reflexivo e produtivo de gramática.

Como resultado dessas reflexões e do esforço para a reformulação de métodos, dispomos três módulos de intervenção pedagógica, compostos por vinte e uma (21) atividades, com base nos três eixos para o ensino de gramática, propostos por Vieira (2017), quais sejam: gramática e reflexão linguística (EIXO I); gramática e efeitos de sentido no texto (EIXO II); gramática e variação (EIXO III), como condução gradual para a construção do conhecimento metalinguístico. Além disso, os módulos da proposta didático-pedagógica dialogaram com a investigação de Souza (2015), inclusive tendo aplicado e comentado alguns exercícios propostos no estudo dirigido da pesquisadora.

Em questões de metodologia de ensino, adotamos a abordagem da aprendizagem ativa (PILATI, 2017), a fim de, indutivamente, propor um desenvolvimento explícito de atividades linguísticas, epilinguísticas e, depois, metalinguísticas, segundo Franchi (2006). Desse modo, de forma mais ampla, o presente trabalho buscou comprometer-se com o desenvolvimento progressivo de um ensino de gramática centrado na reflexão linguística, no âmbito da oralidade, leitura e escrita, desde o vernáculo do discente aos usos mais cultos, respeitadas as variações.

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PERTENCENTES AO ENSINO

Nesta subseção, são apresentadas as principais linhas teóricas da ciência linguística, em cuja fundamentação a proposta didático-pedagógica da pesquisa se baseia para pensar as

questões sobre o ensino componente gramatical. De modo mais genérico, busca-se a articulação entre ciência e prática pedagógica, valendo-se de categorias e conteúdos das linhas científicas, em adição à tradicional. Outrossim, pretende-se pôr em execução as três grandes frentes da agenda da pesquisa (cf. *Quadro 1 - Delimitação das propriedades da pesquisa*): (i) no plano da formação docente; (ii) no plano pedagógico; e (iii) no plano da contribuição aos estudos da ciência linguística.

4.1.1 O ensino de gramática em três eixos

Historicamente, o discurso de reformulações para o ensino, em específico nos documentos oficiais, somente ganhou espaço a partir de 1985, com o fim da ditadura militar. O clima político da época motivava uma rediscussão geral dos rumos do país, o que provocou amplos debates críticos acerca da educação tecnicista vigente no regime militar. Como corolário dessa conjuntura, emergiram as propostas curriculares para a rede de ensino, cujos pressupostos e concepções resultaram, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, decorrentes da LDB de 1996 (lei 9.394/96) e, de todo modo, orientaram a elaboração da BNCC, prevista no PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024).

No caso da Língua Portuguesa, pode-se dizer que as coordenadas principais que têm articulado conhecimento gramatical e práticas de leitura, escrita e oralidade (mote central da pesquisa) partem da contribuição de grandes linguistas, os quais ainda se dedicam a repensar e elaborar propostas para o ensino de Português. Em função disso, há, contudo, compreensões heterogêneas do que deve ser entendido por ensinar gramática, ou, mais especificamente, como se deve nortear a reflexão sobre a língua e a linguagem. O ponto consensual entre os estudiosos é a crítica ao ensino tradicional de gramática centrado na transmissão da nomenclatura e de seus conceitos, seguida de exercícios de mera identificação e classificação de palavras e funções sintáticas. Essa pesquisa, nessa direção, aponta a total inocuidade desse saber para o esperado aprimoramento das capacidades de leitura e expressão escrita ou oral, em oposição à crença do papel da escola e do senso comum que tradicionalmente sustentam essa concepção.

Como continuidade e resultado dessa perspectiva do deslocamento do ensino de gramática como mera transmissão de termos e conceitos para a reflexão sobre o funcionamento da língua em uso, respeitadas as suas variações, é que emerge a proposta experimental de Vieira (2017). Inicialmente, a autora promove reflexões substanciais sobre

ensino de gramática, sobretudo por articular, antes de qualquer resultado, discussões sobre campos nocionais importantes no tocante à reformulação da prática docente. Dentre outros vários objetivos pormenorizados, a contribuição de Vieira (2017) acaba por recuperar a vitalidade da gramática na educação linguística.

Na perspectiva da autora, o ensino de Língua Portuguesa, com base em três frentes de atuação, compreende gramática: (i) como atividade reflexiva, articulando exercícios de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico; (ii) como recurso para a construção do sentido do texto; e (iii) como expressão e domínio das variações linguísticas. Cabe ressaltar que o debate aprofundado na seção 2 (*Ajustando conceitos*) constitui o caminho teórico-conceitual da proposta experimental de Vieira (2017), que vai além das diretrizes de ensino de Língua Portuguesa previstas nos PCN, dado que o documento não esclarece as concepções de *gramática* e *norma*, como é desenvolvido pela autora no tocante à prática de ensino aliada aos três eixos.

O EIXO I apresenta o ensino de gramática articulado a atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua em uso, seguindo sua natureza linguística, epilinguística e metalinguística, com base em Franchi (2006). Como atividade linguística, Franchi (2006, p. 98) propõe “*tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns*”; ou, em outros termos, o conjunto de nossas práticas de oralidade, leitura e escrita. Como atividade epilinguística, o autor caracteriza a ação do aluno de refletir, testar, modificar e comparar possibilidades sobre dados da língua; ou, em outros termos, o conjunto de nossas ações sobre a linguagem sustentadas em reflexões intuitivas sobre o uso e o funcionamento da linguagem. Nos termos do autor, é a partir da atividade epilinguística que se torna necessária a sistematização de um saber linguístico adquirido de forma inconsciente. Daí surge a atividade metalinguística: como uma sistematização inteligente de um quadro nocional, decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber” linguístico que se aprimorou e do qual se tomou consciência. Dessa forma, no EIXO I, a atividade metalinguística da tradição não é descartada; no entanto, é deslocada do centro do ensino e é pressuposta como ponto de chegada das reflexões e atividades linguísticas e epilinguísticas construídas.

No segundo eixo, Vieira (2017) propõe a integração entre componente gramatical e texto (cf. NEVES, 2003; PAULIUKONIS, 2013). Nesse eixo, o texto deve ser ensinado e compreendido como unidade de uso, sendo, por isso, um item discursivo-interacional. A associação entre componente gramatical e texto evidencia a inter-relação já existente entre

eles no processo discursivo-interacional. Por esse motivo, é substancial a abordagem do EIXO II, visto que, em termos de ensino, o estudante pode reconhecer os componentes gramaticais na constituição e operacionalização do texto e relacioná-lo aos processos discursivo-funcionais e sociointeracionais.

Nos termos de Pauliukonis (2013), a construção textual resulta de uma série de operações a partir de um mundo real, extralinguístico ou pré-textual que se concretiza por meio de dois processos: (i) o de transformação, a partir dos quais são realizadas as escolhas referentes ao material linguístico, de modo a representar os componentes do mundo real para o linguístico, por meio do “*relacionamento entre entidades, atributos e processos*” (p. 248); e (ii) o de organização macrotextual, segundo o qual se organiza “*o resultado dessas operações nos modos específicos de organização discursiva – narração, descrição e argumentação – para a composição dos diversos gêneros de textos que intermediarão atos comunicativos*” (*Ibidem*). Portanto, a perspectiva do EIXO II articula o ensino de gramática às atividades de leitura e produção de textos, com vistas ao reconhecimento dos componentes gramaticais na composição de vocábulos, frases, períodos complexos e textos, como itens de produção de sentidos. Nessa mesma direção, Franchi (2006, p. 33) reconhece que “*uma certa maneira de conceber ‘gramática’, ‘gramatical’, ‘saber gramática’ tem tudo a ver com texto e com discurso*” (grifos do autor).

O EIXO III de Vieira (2017) se apoia nos escritos de Görski e Freitag (2013) e Bortoni-Ricardo (2004), retomando os conceitos de norma linguística e norma gramatical (cf. FARACO & ZILLES, 2017), debatidos na seção anterior (cf. *Ajustando conceitos*). Por meio desse eixo, é afastado da tradição normativa o monopólio teórico de ensino de gramática, cedendo espaço à construção de um saber linguístico desenvolvido por atividades linguísticas e epilinguísticas. Nesse eixo, Vieira (2013, p. 65) assume que cabe à escola promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e o domínio do maior número possível de registros linguísticos, praticados pelo estudante ou não. Assim, o ensino objetivará tornar o aluno capaz de reconhecer, refletir democraticamente e produzir as variantes, posto o contexto textual-discursivo de produção. Para a efetiva abordagem do EIXO III, é importante marcar que não deve ser negada ou ignorada a importância sociocultural e histórica do estudo da norma-padrão, mas devem ser discutidos: (i) os efeitos de sanção social para quem não a segue em determinados contextos; (ii) a atitude discriminatória, que tem como motivação as características linguísticas dos falantes; e (iii) o entrecruzamento das características dos diversos registros linguísticos em seus contextos de realização. Isso significa dizer que as

variações não existem, tampouco são praticadas, de forma estanque, mas sim que há um amplo e complexo conjunto de fatores socioculturais, sociolinguísticos e discursivo-interacionais na constante escolha que fazemos na busca da adequação dos enunciados aos propósitos comunicativos, desde as interações em curso menos monitoradas às mais monitoradas. Logo, o objetivo essencial do EIXO III não é somente levar o estudante a ter acesso às variantes da língua, mas, sobretudo, refletir democraticamente e dominar as variedades de prestígio (orais e escritas) da sociedade, de acordo com as diversas normas de uso que regem cada situação linguístico-discursiva.

Diante desse quadro, Vieira (2017: 85-6) sumariza os três eixos de abordagem como proposta experimental para o ensino de gramática:

Desse modo, é inegável que a escola precisa trabalhar com gramática, (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo); (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda, (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados.

Embora os três eixos tenham sido diretamente expostos, não negamos que o debate de como enfrentar pedagogicamente a atividade metalinguística enfrenta muitos desafios. Nesse sentido, algumas questões fundamentais continuam sem respostas. Que temas merecem sistematização? Em que momento? Em que progressão? Que quadros teóricos poderão ser adotados como referência? Que nomenclatura adotar? Proceder didaticamente por transmissão ou por descoberta? Sumariamente, é preciso reconhecer que, a despeito da clareza conceitual quanto à reorganização do ensino de gramática, há ainda essas e outras grandes lacunas, em especial quanto à sistematização das propostas oferecidas por Vieira (2017) e por outros tantos estudiosos (GERALDI, 1991; ANTUNES, 2007; PERINI, 2012). Tudo isso sem citar as condições atuais de formação e de trabalho dos professores da educação básica em nosso país.

Mesmo tendo clareza quanto a esses aspectos, estudos e propostas continuam sendo feitos. Além disso, toda contribuição empírica ao ensino de Língua Portuguesa é relevante e confere vitalidade à pesquisa em direção à educação linguística de qualidade no Brasil. Dessa

forma, a presente investigação se apoia, portanto, na exposição proposta por Vieira (2017), no sentido de sistematizar e viabilizar novos, porém não suficientes, planos de ação metodológica no tratamento do tema sujeito indeterminado ao processo educacional.

4.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: DO ESTUDO-PILOTO À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO FINAL

Para a realização metodológica da dissertação, a investigação foi dividida em duas partes principais, com base nos métodos da pesquisa ação. A primeira delas se volta para a observação e formulação do problema da pesquisa, chegando até a aplicação do estudo-piloto à turma de regência. Como resultado da observação do fenômeno em aula, o presente trabalho partiu da hipótese de que os estudantes realizam estratégias de indeterminação para além do espectro teórico da tradição. Em paralelo, emergiu também o problema de como conceber, tecnicamente, uma prática de ensino de gramática mais produtiva e proficiente, que: (i) repense o lugar dos aspectos formais no ensino; e (ii) reorganize, inclusive, a posição do estudante no processo de construção do conhecimento gramatical. Para isso, buscaram-se, na revisão bibliográfica e no material didático, estudos que orientassem a articulação entre teorias da ciência linguística e Gramática Normativa. Posteriormente, foi aplicada a estudo-piloto, para a coleta e análise dos dados, que fundamentaram a problematização teórico-aplicada de métodos de ensino. Portanto, essa primeira parte da pesquisa ação compreendeu quatro etapas: (i) observação e formulação do problema da pesquisa; (ii) revisão de literatura e de material didático acerca do fenômeno gramatical em questão; (iii) aplicação do estudo-piloto; e (iv) coleta e análise de dados.

As aulas ocorreram na Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Na ocasião, o estudo-piloto à própria turma de docência estruturou-se em três exercícios. Contudo, por questões de cumprimento de prazo, somente a produção escrita de conto de terror foi quantificada na análise. Na amostra, foram coletadas e analisadas cento e vinte e oito (128) estratégias de indeterminação não previstas pela tradição, no gênero textual. Essas estratégias foram tabuladas e separadas em cinco (05) categorias, comentadas com base na literatura bibliográfica, sob a orientação de aportes teóricos diversos, para que seja apresentada, ao final, uma sequência didático-pedagógica para a reformulação do ensino de gramática.

A segunda parte da pesquisa constitui-se de dois procedimentos principais: (i) reflexões qualitativas sobre os dados e o arcabouço teórico; e (ii) apresentação da proposta de intervenção didático-pedagógica. Para tal, no tocante à reformulação do papel do estudante no processo pedagógico, a presente investigação assumiu a abordagem metodológica da aprendizagem ativa (PILATI, 2017), por meio da qual defende-se a função do aluno, com as devidas mediações docentes, como agente coparticipativo, reflexivo e envolvido na concepção indutiva de ensino de gramática (FRANCHI, 2006).

Por meio dessa estratégia metodológica, o trabalho apresenta, em seguida, três grandes módulos – com vinte e uma (21) atividades – que compõem a proposta de intervenção pedagógica final. O modelo teórico-aplicado desse conjunto de atividades ancora-se na proposta experimental para o ensino da indeterminação com base nos três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2017; SOUZA, 2015), quais sejam: gramática e construto mental (EIXO I); gramática e efeitos de sentido no texto (EIXO II); gramática e variação (EIXO III).

Outrossim, cabe ressaltar dois pontos acerca da proposta final: (i) alguns exercícios da proposta de intervenção partem do estudo dirigido de Souza (2015), com quem teórica e metodologicamente esta pesquisa dialoga; e (ii) das vinte e uma (21) atividades da proposta pedagógica final, oito (08) exercícios apresentam os procedimentos e os dados da aplicação à turma de regência.

De todo modo, a presente dissertação compromete-se com o desenvolvimento progressivo do letramento linguístico, no âmbito da oralidade, leitura e escrita nas aulas de gramática, respeitadas as variações. O objetivo basilar das reflexões da proposta de intervenção pedagógica final consiste em fazer o estudante reconhecer o fenômeno da indeterminação, em atividades de leitura, e realizar a tomada de consciência linguística quanto aos recursos e mecanismos empregados. Para isso, portanto, a pesquisa adota um método indutivo de ensino, com desenvolvimento explícito de atividades linguísticas, epilinguísticas e, depois, metalinguísticas, segundo Franchi (2006), aliando aos três eixos de ensino de gramática (VIEIRA, 2017).

4.2.1 Etapas e procedimentos da pesquisa

Como proposta imprescindível ao programa de mestrado ProfLetras, a presente investigação compreende tanto reflexões teóricas entre os estudos da ciência linguística e da Gramática Normativa, como também proposta de intervenção pedagógica ao ensino de

gramática. Como a pesquisa ação foi a metodologia adotada para o trabalho, esta subseção se divide em quatro etapas: (i) observação e formulação do problema da pesquisa; (ii) revisão de literatura e de material didático acerca do fenômeno gramatical em questão; (iii) aplicação do estudo-piloto; e (iv) coleta e análise de dados.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o estudo dos procedimentos na aplicação do estudo-piloto e a posterior análise dos dados oferecem aprofundamento relevante à agenda de ação da pesquisa, em razão de apresentar material de trinta e dois (32) alunos de 8º. ano. Os dados foram quantificados a partir da análise da produção textual de um conto de terror, por questões de cumprimento de prazo. Na amostra, foram coletadas e analisadas cento e vinte e oito (128) estratégias de indeterminação não previstas pela tradição, no gênero em questão. Essas estratégias foram tabuladas e separadas em categorias, comentadas com base na literatura bibliográfica, sob a orientação de aportes teóricos diversos, para que seja explicitada, ao final, a sequência didático-pedagógica para a reformulação de métodos, com base no ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017).

Finalmente, como procedimento para construção de propostas e intervenções ao ensino acerca do tema, a concepção desta pesquisa representa o perfil de procedimento técnico base, de forma colaborativa, entre os estudantes e o professor-pesquisador. Por isso, a elaboração do plano de trabalho, bem como a execução operacional dos procedimentos e o relatório crítico-descritivo foram apresentados de forma ordenada a seguir:

4.2.2 Descrição do contexto da escola municipal da pesquisa

O estudo-piloto foi realizada com trinta e dois (32) alunos de oitavo ano, do Ensino Fundamental da Escola Municipal Alcides Carneiro, em Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Inaugurada no dia 20 de março de 1978, a unidade escolar municipal dispõe de quase oitocentos alunos, compondo as turmas de sexto ao nono anos, nos turnos da manhã e da tarde. A localidade em que a escola está situada tem como bairros vizinhos Santa Cruz, Cosmos, Paciência, Senador Augusto Vasconcelos, Inhoaíba, Barra de Guaratiba e Santíssimo. A instituição fica a duzentos metros da Estrada do Mendanha, importante via do bairro, e a dois quilômetros da Avenida Brasil, a principal via de acesso da cidade. A escola foi inaugurada no dia 20 de março de 1978.

Em termos demográficos, a população do bairro de Campo Grande, segundo dados do último censo do IBGE, é de aproximadamente trezentos e trinta mil habitantes, em mais de

cento e vinte mil domicílios, segundo censo de 2010, em uma área territorial de 11.912,53 hectares ou 119,13 km². Segundo a revista Exame, entre os cento e sessenta bairros do Rio de Janeiro, Campo Grande é o mais populoso.

Sob a perspectiva socioeconômica, o bairro ocupa a 82ª posição, dentre os bairros da cidade em relação ao índice de desenvolvimento humano, um dos melhores índices da zona oeste. Campo Grande é considerado, por isso, um bairro de classe média e tem a maior taxa de crescimento urbano do estado.

4.3 Estudo-piloto: procedimentos metodológicos e análise de dados

Realizadas as observações sobre os processos metodológicos, esta seção passa à exposição e ao relato das atividades diagnósticas, acompanhadas de descrição, procedimentos e objetivos das tarefas, ainda que em caráter incipiente no tocante aos acabamentos propostos posteriormente nesta investigação. Os resultados serão comentados na seção 3.3.3. Além disso, cabe destacar que os alunos receberam, previamente, uma autorização, por meio da qual o responsável deliberadamente subscreveu participação na coleta dos dados (a partir das atividades sequenciadas a seguir), tendo assegurados a preservação da identidade e dos dados de cada aluno e o caráter meramente científico na realização das atividades.

Atividades

IMPORTANTE: Atualmente, existem estudos que comprovam que, a partir de seis ou sete anos, qualquer criança é capaz de entender e produzir qualquer tipo de enunciado, pois já domina intuitivamente o sistema de regras da sua língua. Na matéria de Língua Portuguesa, muitos conteúdos que aprendemos na escola já fazem parte de nosso repertório de uso no dia a dia. Isso significa dizer que qualquer um usa a Gramática para pensar, comunicar, relacionar-se com os outros e com o mundo. Embora tudo isso ocorra antes de irmos para a escola, é lá que vamos refletir, desenvolver e descobrir mais sobre a língua.

01. Com base na reflexão acima, escreva (**I**) para as frases em que a referência ao sujeito é indefinida, ou (**D**) para as frases em que o sujeito claramente apresenta referência definida. Essa é uma atividade de reconhecimento e identificação da referência ao sujeito nas

frases. Para isso, leve em consideração o seu conhecimento sobre a língua, que é fundamental na construção de novos conteúdos:

- (a) () Essas crianças fazem muito barulho.
- (b) () Eles tocaram a campainha e saíram correndo.
- (c) () Alguém pegou o meu celular.
- (d) () Roubaram o meu estojo.
- (e) () Um desconhecido pediu meu telefone.
- (f) () Falar com os outros é sinal de boa educação.
- (g) () Ninguém tirou nota boa no teste.
- (h) () Precisa-se de vendedores.
- (i) () Quem viu o meu tênis azul?
- (j) () Matou aula e foi para o cinema.

Procedimentos: Esse exercício inicial, posicionado após a observação, apresenta caráter diagnóstico e compõe etapa introdutória na sequência das questões aplicadas em aula. Após retomada do tópico *sujeito*, por ter sido didaticamente por transmissão no segundo bimestre em 2017, os alunos participaram da produção do conceito e do reconhecimento de suas classificações (simples, composto, oculto, indeterminação e inexistente), de acordo com a Gramática Normativa. Esse esquema foi registrado no quadro. Depois disso, refletimos dialogicamente sobre conceitos, posição nas frases, formas de representação (categorias nominais ou Ø) e efeitos de sentido de que o falante pode se servir no eixo fala/escrita. Em seguida, no quadro, devido à observação que precede à atividade, pontuamos a importância do conhecimento gramatical internalizado que os alunos possuem, conforme o EIXO I em Vieira (2017). Tais procedimentos convergem para vários pressupostos estudados e comprovados na teoria funcionalista, segundo Neves (2011). Na sequência, então, lemos o enunciado da atividade, ressaltando a relatividade de algumas respostas, para assegurar a espontaneidade dos alunos na resolução da tarefa. Em seguida, em silêncio, realizaram a tarefa.

Objetivos: Inicialmente as finalidades, a partir dessa atividade, foram: (i) ceder espaço para as reflexões da gramática internalizada do aluno, devido à faculdade da linguagem inerente ao ser humano (PILATI, 2017), como ferramenta relevante na construção de novos conhecimentos; (ii) retomar conhecimentos metalinguísticos sobre sujeito, marcando os valores semântico-discursivos em cada sentença; (iii) verificar em que casos os alunos

percebem a *referência indefinida* e com que intenções podem ser produzidas; (iv) discutir em que casos podem ser realizadas as construções com *referência indefinida*; e (v) ressaltar o ensino de língua a um processo ativo de pesquisa, questionamento, reformulação, descrição e sistematização, previsto no EIXO I, em Vieira (2017). Cabe ressaltar que há restrições conceituais quanto ao procedimento de abordagem inicial adotado na atividade, sobretudo porque ela representa reflexões e amadurecimentos ainda incipientes frente às leituras feitas anteriores à qualificação. No entanto, outra abordagem pode ser vista, posteriormente, na sequência final de atividades didático-pedagógicas.

02. Leia o texto abaixo de Luís Fernando Veríssimo.

Homem que é homem

“Você está num restaurante com nome francês. O cardápio é todo escrito em francês. Só o preço está em reais. Muitos reais. Você pergunta o que significa o nome de um determinado prato ao maître. Você tem certeza que o maître está se esforçando para não rir da sua pronúncia. O maître levará mais tempo para descrever o prato do que você para comê-lo, pois o que vem é uma pasta vagamente marinha em cima de uma torrada do tamanho aproximado de uma moeda de um real, embora custe mais de cem. Você come de um golpe só, pensando no que os operários são obrigados a comer. Com inveja. Sua acompanhante pergunta qual é o gosto e você responde que não deu tempo para saber. [...]

Quando vem a conta, você nota que cobraram pelo pato que não veio. Você: a) paga assim mesmo, para não dar a impressão à sua acompanhante de que se preocupa com coisas vulgares como o dinheiro, ainda mais o brasileiro; b) chama discretamente o maître e indica o erro, sorrindo para dar a entender que estas coisas acontecem; ou c) vira a mesa, quebra uma garrafa de vinho contra a parede e, segurando o gargalo, grita: ‘Eu quero o gerente e é melhor ele vir sozinho!’”

(Veríssimo, L. F. As mentiras que os homens contam. Editora Objetiva. Rio de Janeiro. p. 89, 2000)

a) A crônica é um gênero de texto que retrata fatos cotidianos de forma leve e interessante, além de apresentar uma linguagem objetiva e acessível ao leitor. Que situação é representada no texto de Luís Fernando Veríssimo?

b) Observe que o autor recorre a uma estratégia para apresentar uma cena com uma mulher em um restaurante francês e, para isso, ele usa frequentemente a palavra “você”. Esse termo inicialmente parece se referir ao leitor. Marque qual das duas alternativas representa a intenção do autor com essa estratégia vista no texto.

() Essa estratégia é usada para fazer o leitor se colocar no lugar do narrador, para, assim, vivenciar os detalhes das cenas exatamente como o próprio narrador, na verdade, experimentou.

() Essa estratégia é empregada exclusivamente para se referir ao leitor. Com isso, o texto foi escrito apenas para se comunicar com o leitor, como ocorre em cartas, e-mail ou bilhetes.

Procedimentos: Depois dos dez minutos reservados para a atividade anterior, lemos a crônica e debatemos sobre as experiências subjetivas de cada um diante do tema do texto, para a construção de compreensão local das partes e global do texto. Após isso, prosseguimos com a leitura dos enunciados (a) e (b). Os desdobramentos do debate inicial contribuíram para a estruturação dos argumentos para a questão (a). Já na questão (b), optamos pelo formato de alternativas, para alinhar a progressão temática, chegando a um dos pressupostos do EIXO II: ativar contextos extralinguísticos e estabelecer compreensão a partir da relação componente gramatical e texto, sempre que possível. Falamos informalmente sobre: (i) o aspecto léxico-pragmático do sujeito simples no texto, extrapolando a referência prevista na abordagem de tradição normativa; (ii) possibilidades e efeitos de sentido da referência do pronome *você*; e (iii) o aspecto de o sujeito estar expresso ou não (forma) e de possuir referência definida ou indefinida (sentido), previsto em Duarte (2007). Para o cumprimento desta questão, foram concedidos dez minutos.

Objetivos: O contato com o texto conduz o aluno à reflexão inicial sobre um dentre os variados efeitos de sentido e intencionalidades extralinguísticas de que a gramática não dá conta. Relevante ressaltar que os próprios alunos se sentiram desafiados a reformular oralmente o texto, ativando outras estratégias de indefinir ou redirecionar o sujeito, dentre as quais anotamos: a substituição do *você*, no texto, por *alguém*; *uma pessoa*; *um certo alguém*; *ele*; e *um desconhecido*. A partir disso, puderam investigar, analisar e testar diversas possibilidades de usos e estratégias, relacionando as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido. Esse trabalho espontâneo, além da própria atividade (a) e (b), comprova o êxito, ainda que incipiente, do ensino de língua enquanto atividade científica, vistos em

Franchi (2006), Perini (2012) e Pilati (2017), aliados à abordagem linguística e epilinguística dos EIXOS I e II (VIEIRA, 2017). Finalmente, objetivamos também conduzir o aluno a examinar a necessidade de compreender a diferença entre sujeito gramatical (sintático) e referência definida ou indefinida em um contexto (semântico-discursivo). Além dessa finalidade, um outro ponto substancial priorizado foi a tomada de consciência de procedimentos linguísticos que realizam inconscientemente em situações cotidianas; para isso, anotamos vários exemplos oralmente citados pelos estudantes, como: denúncia; fofoca; entre outras possibilidades.

03. Essa atividade, agora, pode causar arrepios, justamente porque o pavor, o suspense e o medo são típicos desse gênero: o conto de terror. São narrativas envoltas em uma aura de mistério, criaturas assustadoras e o uso eficaz de um dos sentimentos mais antigos – o medo – que garantem a esse gênero uma legião de fãs, conduzidos por mestres como Edgar Allan Poe (1809-1849), Clive Barker e Stephen King. Entre a realidade e a imaginação, eles criaram textos que refletem a sociedade e os seus maiores pavores - fundamentados ou não.

Além desse estilo característico, o terror também tem outras marcas que o distinguem. Reunindo ações, personagens e ambientes, os autores transportam o leitor para o que pode ser chamado de representação detalhada das descrições dos ambientes e dos acontecimentos. Os textos deixam o leitor o mais próximo possível da história, para, logo em seguida, estabelecer um momento de ruptura, no qual eventos novos ocorrem sem que o leitor possa prever.

Portanto, nesse momento, elabore um conto de terror (tema livre), lembrando-se de que nem toda história que tenha cenas de suspense, monstros e seres imaginários pode ser considerada literatura de terror. É preciso mostrar marcas que se apresentam exclusivamente nesse gênero, como a ausência de desfechos felizes, momentos de tensão, perdas, perseguições e/ou final inesperado. E não se esqueça: quem não gosta de sustos também pode escrever contos de terror. Bom texto!

Procedimentos: Este exercício culmina na produção escrita dos alunos, apropriando-se do gênero em questão e das estratégias e sentidos assimilados anteriormente. Depois da leitura das instruções do enunciado (03), lemos dois contos de terror no momento (produzidos por turmas de 8º. ano dos anos anteriores), a fim de instrumentalizá-los para a redação. Dessa forma, eles puderam observar as diferentes estratégias de construção de indeterminação, empregando o sujeito de *referência indefinida*, expressos e não expressos. Ademais, esquematizamos no quadro as características e a estrutura-composicional de um conto de

terror. Os alunos tiraram dúvidas e concluíram anotações sobre possíveis temas. Reservamos, finalmente, dois tempos de cinquenta minutos, totalizando uma hora e quarenta minutos, para a realização da atividade.

Objetivos: Propiciar à turma um momento de reflexão sobre o aprendizado, para, posteriormente, sistematizar os conhecimentos e os procedimentos linguísticos utilizados. Concomitantemente, traçamos como finalidade promover um letramento linguístico consciente, a partir do emprego e da articulação dos mecanismos adequados ao contexto de produção do texto, com vistas ao desenvolvimento e domínio de outros usos linguísticos nas diversas comunidades de fala, respeitando a diversidade de registros, teoricamente associado ao EIXO III em Vieira (2017).

Todos os trinta e dois (32) estudantes participantes pertencem ao oitavo ano da escola municipal da pesquisa. A título de esclarecimento, a turma já havia estudado o tópico gramatical *sujeito* no segundo bimestre do ano letivo anterior. Além disso, foram demandados quatro tempos de cinquenta minutos, dentre os seis tempos semanais. Esta subseção, portanto, tem como objetivo apresentar um diagnóstico prévio das construções de *indeterminação do referente* utilizadas pelos alunos na produção textual do gênero conto de terror, a fim de servir como ponto de partida para as reflexões e problematizações teórico-aplicadas da proposta pedagógica final.

Dessa forma, os resultados expressos referem-se aos usos preferenciais dos trinta e dois alunos na realização do último exercício do estudo-piloto, a produção textual do gênero conto de terror, a partir das formas alternativas no Português brasileiro de construir indeterminações. Abordado como fenômeno variável, procedemos para a análise quantitativa⁶ das cento e vinte e oito (128) estratégias de indeterminação não previstas pela tradição gramatical, dispostas conforme a incidência dos usos encontrados nos resultados, inspirado em aportes teóricos diversos.

⁶ Cabe destacar que não houve tempo hábil para fazer o levantamento dos dados referentes às atividades 1 e 2. No tocante aos dados, a tabela revela os empregos de construções indeterminadoras várias vezes ao longo da produção escrita; por isso, a quantificação dos usos totais surge em lugar do número total de alunos participantes.

Tabela 1 - Construções com sujeito de referência indefinida (expresso/não expresso).

Construções empregadas	Usos	Índices percentuais
<i>Uma pessoa</i>	39/128	49,9%
Outros sintagmas nominais (SN)	36/128	46,0%
Pronome indefinido	32/128	40,9%
Ø + verbo na 3ª pes. do plural	12/128	15,3 %
Construção passiva analítica + omissão do agente	09/128	11,5%

Dessa forma, com base na observação inicial dos índices, nota-se a preferência por usos das formas “Uma pessoa” (49,9%) e “Outros sintagmas nominais” (46%) na produção escrita do gênero conto de terror. Aliás, de acordo com a tabela, os casos das construções com “Pronome indefinido” (40,9%) e com a expressão “Uma pessoa”, embora sejam SN, foram catalogados separadamente das ocorrências vistas em “Outros sintagmas nominais (SN)”, devido à ocorrência extremamente variada dos SN com referência indefinida, em “Outros sintagmas nominais”, nos materiais coletados.

Com base nos resultados, os índices mostram que apenas uma das estratégias de indeterminação do sujeito prescritas pela Gramática Normativa, Ø + verbo na 3ª pessoa do plural, surge no quarto lugar (15,3%) como parte das estratégias dos estudantes na produção textual do conto de terror, representando 12 das 128 ocorrências. Não foram encontradas construções indeterminadoras com verbo na terceira pessoa do singular + se. De todo modo, as outras formas de construção do *sujeito de referência indefinida* na frase são realizadas de maneira alternativa à tradição normativa. À guisa de exemplo, seguem alguns fragmentos das produções escritas, com base no contexto:

(10) (...) só que de repente **bateram** na porta. (G. S. S.)

(11) (...) nesse alvoroço todo ainda **escreveram** um recado para mim no espelho do banheiro. (A. L. S. O.)

(12) (...) quando eu era menor **debochavam** de mim na rua. (L. F. S. S.)

De acordo com os excertos, é possível, inclusive, repensar que algumas descrições limitadas da tradição gramatical podem ser encontradas e analisadas, atualmente, em alguns usos escritos internalizados pelos alunos, a depender da natureza dos gêneros textuais, como estrategicamente demanda o gênero conto de terror, abordado no estudo-piloto. Isso significa

dizer que, em tese, há gêneros textuais que oportunizam o uso das estratégias de indeterminação. Contudo, é relevante não perder de vista a possibilidade de elaborar atividades que potencializem a autonomia e o conhecimento dos procedimentos linguístico-gramaticais, a serviço da situacionalidade e dos efeitos de sentido.

Quanto à quarta categoria, "Construção passiva analítica + omissão do agente", foram constatados apenas onze (11) incidências nas produções escritas. O percentual de realização dessa categoria corresponde a 13,3% dos usos quantificados. Segue, a título de exemplo, uma dessas incidências:

(13) (...) na porta principal da casa vi uma mulher que **foi assassinada** misteriosamente. (L. A. S.)

Especificamente na realização da categoria “Outros sintagmas nominais (SN)”, foram observadas construções diversas para uma quantificação precisa e catalogável, com apenas um ou duas incidências; por isso, foram quantificadas e agrupadas à categoria. A título de exemplo dos textos coletados, seguem as construções com sujeitos de *referência indefinida* expressos:

(14) (...) aí eu percebi que **uma coisa estranha** estava me seguindo. (A. C. O.)

(15) (...) lá longe na esquina da rua tinha **um homem** parado me olhando (C. L. S.)

(16) (...) até pensei que **algum zé mané** daqui de casa estava de brincadeira. (H. O. S.)

(17) (...) quando **um cara** apareceu no final da rua sem saída. (I. C. S.)

Por fim, é relevante correlacionar que, de acordo com a terminologia proposta em Duarte (2007), as categorias “Ø + verbo na 3ª pes. do plural” (uma das formas descritas de indeterminação de sujeito pela Gramática Normativa) e “Construção passiva analítica + omissão do agente” reúnem empregos de sujeito não expresso com *referência indefinida*, conforme contexto em que foram extraídos (cf. fragmentos acima). De outra parte, as categorias “Pronome indefinido”, “Uma pessoa” e “Outras formas nominais (SN)” reúnem os casos de sujeito expresso com *referência indefinida*, discussão para a qual a pesquisa se destina.

Em detrimento dessa análise, o conjunto de dados apresentado nessa subseção compõe repertório relevante para promover a perspectiva heterogênea das normas linguísticas

(resultantes dos diversos registros linguísticos) e da norma gramatical no trabalho com a gramática em sala, tendo em vista: (i) um ensino que leva em conta o saber linguístico adquirido de forma sociocultural pelos falantes/alunos; (ii) as práticas de linguagem, em que os alunos percebam efeitos condicionados a usos, dominem estratégias linguísticas em diferentes gêneros e, por extensão, saibam acessar e atualizar os mais variados registros – escritos e orais – apropriados às diferentes normas no uso efetivo da linguagem; e (iii) à concepção, no ensino, de que os saberes gramaticais são constantemente construídos, ampliados e atualizados.

Verificadas e assentadas essas informações, portanto, a presente investigação passa à exposição da proposta de tratamento do tema, com base nos três eixos propostos por Vieira (2017), que representam não só a etapa final da pesquisa ação, como também o caminho à peremptória necessidade de reformulação da prática de ensino de gramática em nosso país, defendido desde os preâmbulos desta pesquisa.

4.4 ENSINO DA INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO COM BASE NOS TRÊS EIXOS PROPOSTOS POR VIEIRA (2017): PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FINAL

A pesquisa chega a esse ponto confirmando que as estratégias de *indeterminação*, em sua maioria, não são abarcadas pelo quadro teórico-descritivo da tradição gramatical. Não obstante, os livros e os materiais didático-pedagógicos se mantêm vedados a qualquer reconfiguração do ensino do tópico nas aulas de gramática⁷. A crítica feita não é em direção ao aspecto limitado da Gramática Normativa, e sim ao que se fez, e ainda tradicionalmente se faz, com ela no espaço escolar.

Em linhas gerais, parece claro reconhecer que falta a esta seção dar conta de dificuldades que tornam inviável a aplicação desta proposta, tais como a melhoria das condições de trabalho do magistério e a reformulação constante dos programas curriculares de formação docente das universidades, principalmente as particulares. No entanto, o presente trabalho busca retomar e a prosseguir, nesta instância, com subsídios voltados à ampliação de recursos metodológicos para a efetiva prática científica dos fenômenos linguísticos. A

⁷Na recente versão das Orientações Curriculares (cf. 3.3), os cadernos pedagógicos do município do Rio de Janeiro sequer mencionam o tema *sujeito*.

proposta final é resultado da problematização dos dados do estudo-piloto, juntamente ao arcabouço teórico.

Nessa direção, portanto, a presente investigação passa à sistematização da proposta. Em termos gerais, o conjunto de atividades é composto por vinte e um (21) exercícios, divididos em três (03) módulos, os quais constituem o repositório da proposta de intervenção pedagógica final. Cada módulo apresenta uma abordagem específica. O primeiro parte da ampliação do estudo dirigido de Souza (2015) e manipula a metalinguagem *referência definida* e *referência indefinida* proposta por Duarte (2007), com a finalidade de abordar o fenômeno gramatical por meio de situações linguístico-discursivas mediadas pela escrita. Desse modo, em uma nova turma de regência, o primeiro conjunto de atividades pretende suscitar a diagnose das estratégias indeterminadoras e propõe a construção do conhecimento indutivo – linguístico, epilinguístico e metalinguístico – do que é indeterminação e seus efeitos de sentido. O segundo módulo privilegia a articulação entre gêneros textuais (anedota, crônica, ditados populares e letra de música) e estudo das estratégias formais usadas e efeitos de sentido, com atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006). Além de conduzir, indutivamente, o estudante à tomada de consciência sobre estratégias e efeitos de sentido para a realização do fenômeno, esse módulo busca instrumentalizá-lo, com sistematizações, acerca do papel sintático do sujeito em graus progressivos de formalidade, com situações linguístico-textuais mediadas pela escrita. O módulo final propõe a apresentação reflexiva do tema na abordagem da tradição, articulada à ciência linguística, e busca conduzir o aprendiz ao contato e ao domínio dos usos linguísticos mais cultos e/ou clássicos, por meio de gêneros textuais que se valem de registros mais monitorados, com o objetivo de agenciar, de forma indutiva, o letramento linguístico com base nos três eixos para o ensino de gramática, propostos por Vieira (2017).

Outrossim, cada exercício expõe os *objetivos* e as *justificativas*; à exceção das oito (8) primeiras atividades, que, além dos *objetivos* e *justificativas*, são acompanhadas pelos *procedimentos* e *resultados* coletados, em razão de terem sido aplicadas à turma de docência (cf. 4.4) em tempo hábil para o registro.

Dessa forma, em decorrência da apreciação dos dados e dos acertos e erros dos exercícios-piloto (cf. 4.3), seguem, portanto, as atividades didático-pedagógicas da pesquisa, imbricadas a três objetivos globais (cf. *Introdução*): 1) *à formação didática do professor*: à medida que o professor reelabora e reflete sobre sua própria prática, fatalmente torna-se sujeito e objeto do processo vivenciado por ele mesmo; dessa forma, neste item, cabe à

pesquisa que o professor tenha condições de pensar aulas mais produtivas e proficientes e que tenha um repertório de ações metodológicas mais vasto para o tratamento mais pertinente do objeto gramatical; 2) *à formação linguístico-pedagógica do aluno*: revela-se no tratamento do aluno como indivíduo agenciado pelo professor para a construção e investigação do conhecimento; e na importância da conscientização do aprendiz como sujeito ativo e colaborativo no estudo da língua, em suas diversas nuances, finalidades e complexidades de usos escritos e falados, com a finalidade de fomentar sua própria autonomia e capacidade de reflexão crítica acerca dos fenômenos gramaticais; e 3) *ao campo científico*: consciente das obras de seus predecessores e contemporâneos, a pesquisa contempla discussões e propostas sobre teoria e práticas de análise linguística no estudo da gramática, vinculadas ao tema sujeito indeterminado, com vistas à reflexão sobre terminologia, abordagem do material didático e Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), com o objeto de contribuir e dar continuidade ao arcabouço científico da área de Letras/Linguística.

4.4.1 **Módulo I - Diagnose, construção indutiva do fenômeno e efeitos de sentido**

Os três exercícios deste módulo fazem parte da proposta de atividades didáticas aplicadas à turma de regência (diferente da turma participante do estudo-piloto), após problematizações dos dados do estudo-piloto. Trata-se de uma sequência didática de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, com o intuito de verificar, indutivamente, as formas de indeterminação que o estudante apresenta em suas práticas sociointeracionais (faladas e escritas). Assim, aplicada como abordagem prefacial e assentada no *continuum de oralidade-letramento* (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 61), a atividade se mostra mais produtiva, em razão de dois aspectos: (i) possibilidade de explorar o conhecimento que o estudante já possui intuitivamente sobre o tema, para, dessa forma, facilitar, gradualmente, a sequenciação e a sistematização do tratamento dado à questão da indeterminação do referente (DUARTE, 2007); e (ii) oportunização de estratégias variáveis para a realização do objeto gramatical, conforme perspectiva de como gramática e variação, proposta no EIXO III (VIEIRA, 2017).

ATIVIDADES

01. Para realizar a atividade abaixo, imagine as diferentes cenas a seguir e registre o que se pede⁸:

a) Bateu o sinal da saída da sua escola. Passando pelos corredores, você percebe duas pessoas desconhecidas cochichando sobre você e rindo, porém, por precaução, prefere comunicar o fato para a direção da escola. De que forma você diria isso?

b) Esta é uma situação para riso e desespero. Você pendura as roupas no varal. No outro dia de manhã, você percebe que houve um furto e precisa comunicar o fato ao seu responsável. Como você falaria isso?

c) É a sua vez de contar quem é o seu amigo oculto. Todos estão olhando e aguardando a confissão. Como você contaria isso a todos? Procure não começar por “o meu amigo oculto...”.

d) 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.

e) 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 dedurar seu colega à professora. Como você dirá isso a ela?

f) Você vê na lista da professora que um de seus colegas tirou dez no teste de Português. Você sabe quem foi, mas quer fazer suspense e não revelar o nome do colega. Como você vai contar isso para a turma?

g) Você precisa escrever (em uma linha) uma crítica/denúncia aos políticos para um trabalho de casa de História, mas não pode apontar para um nome em específico do cenário atual do país. O que você escreveria?

Objetivo: Investigar e reunir as ocorrências de indeterminação do referente que os alunos empregam, a partir da situação textual-discursiva, considerada mais informal, com o objetivo de privilegiar as formas mais espontâneas e instintivas dos discentes e de ativar o conhecimento gramatical natural. Cabe também destacar que o professor-pesquisador não

⁸ As atividades 1, 2, 3 e 13 foram extraídas do estudo dirigido de Souza (2015).

deve fazer menção do objeto teórico-gramatical a ser observado, com base na hipótese de que as realizações de indeterminação do referente, na posição sintática de sujeito, ultrapassam as fronteiras do espectro normativo e apresentam diferentes efeitos de sentido a serem observados. Nesse módulo inicial, a investigação propõe, indutivamente, a construção do conceito semântico de sujeito, resgatável da própria gramática vernacular do estudante, até chegar a exercícios linguístico-discursivos contextualizados ao tema indeterminação do sujeito, a fim de compreender os efeitos de sentido, as estratégias contextuais e os mecanismos empregados.

Justificativa: Estes exercícios, de natureza linguística e epilinguística, justificam-se pela articulação de eixos, segundo a proposta experimental em Vieira (2017). Com base na noção de indeterminação, o exercício associa o EIXO I, que consiste no estudo de gramática como atividade reflexiva e investigativa; e o EIXO III, cuja finalidade é abordar a gramática como expressão de variação. Dessa forma, as atividades trabalham simultaneamente os EIXOS I e III, já que valorizam o conhecimento prévio do discente, como uma das etapas de ensino, em contramão a aulas com noções teórico-gramaticais pouco usuais. Assim, o estudante pode expressar em aula a sua gramática internalizada e se observar como parte integrante e/ou coparticipativa no processo introdutório de ensino de gramática, justamente por ver espaço para seu conhecimento sobre língua no momento da aprendizagem. Além disso, a abordagem da questão privilegia, predominantemente, os *eventos de oralidade*, em que não há influência imediata da língua escrita, porque há o predomínio da cultura de oralidade no *continuum de oralidade-letramento* (BORTONI-RICARDO, 2004). Em outros termos, essa atividade oportuniza materiais da linguagem oral espontânea, ainda que a escrita seja o registro para as diversas estratégias de indeterminação do referente, na posição sintática de sujeito, em situações de usos reais e dinâmicas da língua (EIXO III).

Procedimentos: Para a execução desta tarefa, foi disponibilizado à turma da escola da pesquisa vinte (20) minutos da aula, que tinha no total cinquenta (50) minutos. Os estudantes estavam dispostos em duplas, como são organizadas as carteiras na escola, no momento em que distribuímos as folhas e lemos a atividade. Como se constitui como um *evento de oralidade*, o exercício suscitou ampla interação oral em cada situação discursiva apresentada. Orientamos que cada realização fosse registrada por eles, após exposição oral espontânea das respostas. Paralelamente, anotamos todas as ocorrências e as quantidades em um caderno, para coleção e análise dos resultados, enquanto os estudantes respondiam oralmente.

Resultados: Com base nas classificações de indeterminação de sujeito descritas pela Gramática Normativa, foi observada a ocorrência de apenas uma dentre as respostas observadas ($\emptyset$ + verbo na terceira pessoa do plural). Aliás, essa estratégia foi a mais comumente empregada na realização da maior parte das situações (**a**, **b**, **d** e **e**). Essa constatação inicial retrata um cenário previsível anterior à aplicação da atividade. No entanto, faz parte da proposta final dos módulos conduzir o discente aos usos e domínios mais altos de monitoração estilística no tocante ao tema. Além disso, nessa questão, foi observado, em menor frequência que a primeira, o uso de sintagmas nominais indeterminadores e de pronomes indefinidos. Sumariamente, a título de esclarecimento, observamos em escala de maior para menor frequência de usos: na situação **a**, $\emptyset$ + verbo na terceira pessoa do plural, verbo impessoal *ter* + complemento, *dois alunos, duas pessoas*); na situação **b**, $\emptyset$ + verbo na terceira pessoa do plural e pronome indefinido "*alguém*"; na situação **c**, sintagma nominal com referência indefinida "*A pessoa*" e verbos na primeira pessoa do singular; na situação **d**, $\emptyset$ + verbo na terceira pessoa do plural, pronomes indefinidos "*alguém; uma pessoa*" e sentenças na voz passiva sintética sem agente da passiva; na situação **e**, $\emptyset$ + verbo na terceira pessoa do plural, pronomes indefinidos e sintagmas nominais com referência indefinida "*Uma pessoa; Uma certa pessoa; Um indivíduo*"; na situação **f**, pronomes indefinidos e sintagmas nominais com referência indefinida "*Um aluno; Uma pessoa*"; e na situação **g**, sintagmas nominais com referência indefinida "*Esses políticos; A maioria dos políticos; Alguns políticos; Muitos políticos*" e pronome pessoal reto "*Eles*".

02. Após responder às questões da Atividade **01**, reflita um pouco sobre elas, respondendo às perguntas a seguir:

a) Como você pôde concluir, as sete situações comunicativas apresentadas na Atividade **01** têm semelhanças quanto à referência a um agente em questão nessas frases. Qual é essa semelhança?

b) Você empregou somente uma estratégia para todas as respostas ou recorreu a formas diferentes? No segundo caso, o que motivou o emprego de estratégias diferentes para a elaboração das respostas?

c) Em que itens a referência ao agente passa a ser mais definida (conhecida no contexto)?

d) A referência mais indefinida (desconhecida no contexto) aparece em quais situações?

e) Para não identificar esse agente, você utilizou algumas estratégias de indeterminação. Compare com seu colega ao lado e verifique se vocês utilizaram as mesmas estratégias.

Objetivos: De natureza epilinguística (EIXO I), este exercício visa à construção reflexiva sobre as instâncias de um saber gramatical. Com base na proposta de Souza (2015), com algumas adaptações, a atividade promove questionamentos, para que os próprios estudantes, mediados pelo professor, observem e registrem a análise acerca do fenômeno gramatical. Dessa forma, gradativa e colaborativamente, as investigações e descobertas sobre o tema precedem a apresentação exígua de conceito e classificação da indeterminação do sujeito, conforme abordagem da Gramática Normativa. A tarefa também compreende dois objetivos: (i) *de ordem sociofuncional*, por estar associada à reflexão sobre as reais intenções (EIXO II), formas e contextos de usos linguísticos, porém sem perder o perfil de um *evento de letramento*, i. e., fato agora mediado diretamente pela escrita (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 62), respeitadas as suas variações (EIXO III); e (ii) *de ordem metalinguística*, por instrumentalizar o estudante, ainda que inicialmente, na sistematização gradual de um conhecimento gramatical. Facilmente, um professor poderia introduzir o tema com base na perspectiva da gramática tradicional (mesmo reconhecendo essa ineficácia). Essa prática, inclusive, encontra suporte nos livros didáticos e, principalmente, no senso comum. No entanto, a finalidade é justamente a oposta.

Justificativa: Conduzir o estudante a refletir e a catalogar, previamente, as situações de uso, a intencionalidade comunicativa e os efeitos de sentido do fenômeno da indeterminação do referente (EIXO II).

Procedimentos: Foram utilizados os vinte (20) minutos iniciais dos dois (02) tempos de cinquenta (50) minutos da aula para a realização desta tarefa. Nessa mesma aula, aliás, foram realizadas as Atividades 2, 3 e o box final deste módulo. Antes de distribuírmos a folha, com as questões da atividade, relembramos oralmente o trabalho da primeira tarefa. Em seguida, explicitamos oralmente o conceito e as formas de realizar a indeterminação do referente, com a participação dos discentes. Alguns deles se apresentaram para ler a atividade, mas todos a fizeram em silêncio, salvo na execução da letra *e*. Após o término, os estudantes devolveram a folha com as respostas, para a análise e o levantamento dos dados. Em outra aula, a folha da tarefa lhes foi entregue em definitivo. Cabe sinalizar que, neste módulo, as atividades não estão comprometidas com a metalinguagem da Gramática Normativa acerca do

fenômeno. Nesta instância, as noções e os termos foram trabalhados conforme a conceituação de Duarte (2007).

Resultados: Após investigação e anotação dos dados, observamos preocupação com a formalidade da linguagem nas respostas, fato não percebido no registro da primeira atividade. A razão para essa atitude de monitoração estilística encontra base em Bortoni-Ricardo (2004). Segundo a teoria, notamos que o exercício 1 é basicamente um evento mediado pela oralidade, ao passo que a tarefa 2 é classificada predominantemente como um *evento de letramento*, por se constituir essencialmente pela influência direta da língua escrita. De todo modo, houve êxito na realização da tarefa, dada a nossa mediação. Alguns alunos apresentaram dificuldade na elaboração das respostas, devido a um histórico próprio de baixo rendimento; porém, conseguiram finalizar a tarefa. A turma relatou oralmente, em nossos termos, que as Atividades 1 e 2 foram interessantes, porque a metodologia oportunizou ao aluno espaço e voz na construção do conhecimento. Relataram que a atividade despertou mais interesse e curiosidade acerca do assunto que estavam aprendendo. Além disso, os estudantes afirmaram que, geralmente, não notam, em outras matérias, uma metodologia semelhante.

03. Agora, relacione as situações de cada frase do exercício **01** com as intenções comunicativas em relação ao fenômeno da *indeterminação do referente*:

SITUAÇÃO COMUNICATIVA/CONTEXTO	INTENÇÃO COMUNICATIVA
a) A situação das duas pessoas desconhecidas cochichando sobre você e rindo no corredor da escola.	(g) produzir a ideia de generalização.
b) A situação do furto das roupas.	(c, f) criar um suspense/uma expectativa em relação à identidade de uma pessoa.
c) O contexto do anúncio do amigo oculto.	(b, d) desconhecer totalmente a identidade do praticante da ação.
d) A situação do ventilador que foi consertado.	(e) comunicar um fato, mas evitar dedurar o responsável pela ação para não se comprometer diante de um grupo do qual se faz parte.
e) O contexto do quadro que foi apagado por um colega.	(a) desconhecer parcialmente a identidade do praticante da ação.

f) A situação do colega que tirou nota máxima no teste de Língua Portuguesa.

g) O contexto da crítica, de forma ampla, aos políticos.

Fonte: Souza (2015), com adaptações.

O QUE APRENDEMOS ATÉ AGORA (SISTEMATIZANDO O SABER)

DÚVIDA	SOLUÇÃO
01. Em que casos, geralmente, utilizamos o fenômeno da <i>indeterminação do referente</i> ?	
02. Como chamamos a referência conhecida/especificada em um contexto?	
03. Que nome recebe a referência desconhecida ou generalizada em um contexto?	
04. Cite dois fatores que determinam o uso da <i>indeterminação do referente</i> .	

Objetivos: Constituir, de forma reflexiva e investigativa, uma macro-organização acerca do fenômeno da *indeterminação do referente*, com dois aspectos principais: situação ou contexto real de uso e intencionalidade discursiva. Com essa atividade, o que se pretende é ceder espaço ao desenvolvimento da autonomia e do raciocínio científico do estudante sobre o trato com a gramática. Além disso, faz parte das propostas desta tarefa: despertar no discente o interesse e a necessidade de refletir e sistematizar, indutivamente, acerca dos diferentes aspectos de um saber gramatical; e fazer o estudante compreender que as diversas estratégias de se realizar a *indeterminação* levam em conta situações linguístico-discursivas reais e efeitos de sentido. Já a proposta do box final pressupõe a necessidade de sistematização metalinguística do objeto gramatical (VIEIRA, 2017), ainda que introdutoriamente, a fim de alinhar conceitualmente o saber linguístico e prepará-los para uma posterior abordagem metalinguística da tradição, sobretudo porque a presente dissertação considera que o ensino da língua se constitui em transformar, sistemática, indutiva e progressivamente, o conhecimento intuitivo em conhecimento explícito.

Justificativa: A atividade, adaptada da proposta de Souza (2015), faz parte de um caminho de construção teórica sobre o tema em questão, sobretudo por oferecer ocasião para o discente refletir e analisar (EIXO I e II), apropriando-se, epilinguisticamente, das situações e dos efeitos de sentido de que se vale cada forma de *indeterminação do referente*.

Procedimentos: Como a tarefa 2 demandou os vinte (20) minutos iniciais dos dois (2) tempos de cinquenta (50) minutos da aula, separamos o restante do tempo para a realização da atividade 3 e a do box final do módulo. Antes de tudo, houve um debate acerca do tema *indeterminação* e da importância do contexto e dos efeitos de sentido nas formas selecionadas para a realização. Em seguida, passamos no quadro a tarefa e o box final. Após a cópia das atividades, os estudantes fizeram os exercícios em trios, com a finalidade de consolidar mutuamente o aprendizado. Perto do término da aula, a correção foi feita através da participação ativa dos alunos, com os devidos ajustes conceituais na análise do fenômeno.

Resultados: No caderno de observação de aula, registramos um relato relevante dos estudantes. Após a execução das tarefas, perguntamos que contribuição as atividades 1, 2, 3 e o box final lhes proporcionaram. Considerando o âmbito da variação e a identidade de cada falante, a resposta predominante, nos nossos termos, foi que eles perceberam que todos os exercícios exploram um conhecimento que já possuem da língua. Esse relato é extremamente apreciável, em razão de esse aspecto ser um dos pontos de partida do trabalho com a gramática como *atividade linguística, epi- e metalinguística* (EIXO I).

4.4.2 Módulo II - Estudo das estratégias de indeterminação em gêneros textuais

A função imprescindível da escola é preparar o estudante para compreender produtivamente o que ouve ou lê e para comunicar-se habilmente, por meio da escrita e da oralidade. Assim, em oposição à abordagem utilitarista do texto, a sequência de atividades deste módulo conjuga a relação gramática e texto, esse sobretudo como objeto legítimo da análise linguística (EIXO II). Para tal, pontuamos nosso entendimento de texto como "um território amplo e diversificado de situações discursivas novas que lhe [ao aluno] propiciam um refinamento progressivo de suas habilidades de leitura e de expressão oral e escrita" (AZEREDO, 2018, p. 50).

Com efeito, a proposta central dos exercícios, em contiguidade ao primeiro módulo, se dedica à tomada de consciência dos procedimentos concernentes ao tema, ou seja, o trabalho com gramática, em textos. Desse modo, faz parte da proposta de atividades didáticas do

módulo II, após intervenções e demais análises a partir do estudo-piloto, oferecer breve repositório do tratamento dado ao fenômeno da *indeterminação do sujeito*, apoiado no contato com alguns gêneros textuais (*anedota, crônica, ditados populares e letra de música*).

Trata-se de uma sequência didática, de natureza linguística, epilinguística e metalinguística (EIXO I), com dois objetivos globais: (i) verificar como as formas de *indeterminação do agente* e os efeitos de sentido são explorados nos diferentes gêneros de texto, os quais acolhem - enquanto *locus* da análise - o modo como os conteúdos ganham forma (EIXO II); e (ii) expor e estudar o conceito de sujeito com referência definida expressa (explícita) e não expressa (nula) e sua posição sintática nos contextos de realização (DUARTE, 2007).

Cabe sinalizar que, devido aos prazos e etapas da pesquisa, somente conseguimos aplicar à turma de docência as atividades até o exercício 09, com as devidas anotações de observação das aulas e análises dos dados recolhidos. Em detrimento dessa realidade, portanto, da atividade 10 em diante, em lugar dos *objetivos, justificativa, procedimentos e resultados*, passaremos a utilizar *objetivos, justificativa e sugestões de procedimento*.

ATIVIDADES

Leia a anedota a seguir para responder à questão 04:

Parando a bicicleta

Joãozinho para na frente da Câmara de Deputados, encosta a bicicleta e um segurança logo aparece e diz:

- Ô menino, tire logo a bicicleta daí que os políticos vão passar.

E Joãozinho responde:

- Não se preocupe! Coloquei o cadeado!

(Disponível em: <<https://www.osvigaristas.com.br/piadas/joaozinho>>. Acesso em: 20 de nov. de 2018)

04. Já parou para pensar quem é esse tal de Joãozinho de que todos falam em piadas? É geralmente em anedotas que esse nome é mais encontrado. Joãozinho quase sempre aparece como dono dos melhores comentários, nas situações mais engraçadas e inusitadas. Em algumas piadas, Joãozinho recebe sua companheira, a Mariazinha, que também tem boas

participações. Tendo como base o texto lido e o fenômeno da *indeterminação do referente*, responda às questões propostas:

a) No espaço abaixo, escreva explicações possíveis para Joãozinho ser um nome frequentemente usado em anedotas. Para isso, se necessário, pergunte a seus responsáveis e pesquise na internet.

b) Que relação existe entre o uso do nome Joãozinho em anedotas e o fenômeno da *indeterminação*?

c) Considere também o trecho “*um segurança* logo aparece”. O emprego do artigo “um” provoca um sentido diferente do que aconteceria se tivesse sido escrito “*o segurança*”, no contexto da anedota. Com base no quadro da “*intenção comunicativa*” (do **exercício 03**), informe com que objetivo foi usado o termo em destaque na situação.

Objetivos: Investigar as ocorrências com *indeterminação do referente* empregadas no gênero textual anedota. Privilegiar a abordagem gradativa da situação textual-discursiva (em contiguidade com a abordagem da **atividade 01**), considerada mais informal e espontânea, a tradição oral de contar anedotas, com o objetivo de fazer o discente examinar, na modalidade escrita, o fenômeno com concretude, a partir de uma perspectiva semântica e, introdutoriamente, sintática.

Justificativa: Com base no *continuum oralidade-letramento*, de Bortoni-Ricardo (2004), reconhecemos que a anedota se caracteriza como um gênero textual que ocupa um ponto intermediário, no *continuum*, em razão das sobreposições e influências da oralidade e da escrita, simultaneamente, na função social do gênero. A atividade também aborda o EIXO I, em virtude do exercício de análise epilinguística, essencialmente o EIXO II, dada a percepção do trabalho entre gramática/texto, e o EIXO III, por oferecer espaço a diferentes possibilidades de registros no âmbito da variação, com base no entendimento de língua como sistema heterogêneo de usos e normas (orais e escritas).

Procedimentos: Para cumprimento desta tarefa, foram disponibilizados à turma da escola da pesquisa os únicos cinquenta (50) minutos, um (1) tempo da aula do dia letivo. Os estudantes estavam dispostos em suas carteiras na escola, no momento em que distribuímos as folhas e lemos, colaborativamente, a atividade. Após o término da leitura da anedota e do enunciado da questão 4, retomamos os conceitos de *referência definida* e *indefinida* em um contexto, e os associamos, no quadro, como desdobramentos do fenômeno da *indeterminação*

do sujeito/agente. Alguns se sentiram à vontade e exemplificaram cada conceito lembrado. Orientamos, então, que realizassem a tarefa, se preferível, com o apoio do colega ao lado. No momento da correção, anotamos as respostas e, em seguida, reservamos os quinze (15) minutos finais do tempo para a contação de anedotas.

Resultados: Após análise das anotações, avaliamos de forma muito positiva o *feedback* dos estudantes. A título de conhecimento, para a realização da letra **a**, a resposta mais comum, em nossos termos, foi que se trata de uma prática cultural, transmitida oralmente de geração para geração. Para a realização letra **b**, os alunos, em sua maioria, consultaram o quadro da “*intenção comunicativa*” (do **Exercício 03, módulo I**) e apresentaram duas razões como resposta: desconhecer totalmente a identidade do agente ou por se querer produzir uma ideia de generalização. Na letra **c**, também em escala de maior incidência de respostas para a menor, eles escolheram as opções “desconhecer parcialmente a identidade do agente” e “desconhecer totalmente a identidade do agente” no contexto do gênero textual. Esses resultados situam o objeto gramatical em um nível de análise epilinguística altamente produtivo para o ensino de gramática. O pressuposto para essa afirmação se concretiza no momento final de contação de anedotas, quando anotamos que os alunos, após a narração oral das mais conhecidas, utilizaram o termo “Joãozinho” para relatar histórias hilárias que os próprios amigos de classe vivenciaram.

Leia a crônica a seguir, de Walcyr Carrasco, para responder da questão 05 à 09:

O valor da fofoca

Criar faz parte da natureza humana. Uns inventam sobre a própria vida, outros sobre a vida alheia

Dos aspectos negativos da fofoca, todos sabemos. Em *Os miseráveis*, Victor Hugo conta a história de Fantine, que se torna prostituta. Quem só viu o filme ou só assistiu ao musical não sabe muito bem como ela vai para as ruas. O livro conta: fofoca! Fantine é operária. Mas tem uma filha, sendo solteira, em época de moral rígida. Paga uma família para cuidar da menina, Cosette. Mas não sabe ler. Para enviar os pagamentos e pedir notícias, usa os trabalhos de um homem, que escreve e envia o dinheiro. As amigas desconfiam. Especulam. O homem não conta, mas uma consegue ver o endereço numa carta. E se dá ao trabalho de ir até o local onde vive Cosette. Volta com a história completa e conta às amigas. A história chega à direção da fábrica e Fantine é demitida por ser mãe solteira. Vende os

dentes, os cabelos, torna-se prostituta, morre no hospital. Jean Valjean, que se esconde da polícia, era o dono da fábrica. Culpa-se pela insensibilidade, busca Cosette e a cria. Mas a questão é que a pobre Fantine teve de vender os dentes e se prostituir devido à avidez da fofoca. Hoje, em tempos menos rígidos, a intimidade de uma pessoa, confidenciada entre lágrimas, pode virar piada no próximo jantar de amigos. Ou seja: longe de mim defender a fofoca em si. Mas ela tem seu valor, psicológico e criativo.

Simples. A fofoca é uma forma de criar.

Sempre digo que as pessoas têm tanta necessidade de ficção na vida como do ar que respiram. Por isso precisam ler romances, assistir a filmes, novelas. Até mesmo conferir revistas sobre celebridades, uma forma de exercitar a imaginação, já que a vida real é muito mais árdua do que aparece nas reportagens. Criar também faz parte da natureza humana. Alguns se contentam botando posts no Instagram, inventando uma vida que não têm, com a taça de vinho emprestada de alguém, num hotel onde não se hospedaram. Outras preferem criar sobre a vida alheia. Aquela mulher que conta à outra sobre uma terceira, colega de escritório. [...]

Nem todo mundo é escritor, mas todo mundo pode criar ficção. Eu mesmo aprendi muito com a fofoca. Morava em um prédio onde vivia uma mulher já madura. De dia, recebia um, que a sustentava, dava carro, conforto material. De noite, recebia outro, que amava. Era a fofoca do prédio.

Acontece que era feia. Garanto, feia de verdade. Os dois senhores, pavorosos. Aliás, o que ela amava, um velho bem mais feio que o outro, o rico. Eu, que tinha certo preconceito estético, aprendi que beleza não é o mais importante. Havia amor, dinheiro e paixão naquela história de pessoas maduras. A fofoca me fez entender mais da vida. [...]

Minha mãe, quando eu era criança, tinha um bazar. Pequeno, típico de interior, em Marília. Era o centro de informações sobre a vida alheia do bairro. Todas as mulheres passavam, comentavam. Eu tentava ouvir. Mamãe me punha para fora quando a história era mais pesada. Isso me ajudou a desenvolver um certo talento. Quando fiz faculdade de jornalismo, e mais tarde trabalhei no ramo, era ótimo com as perguntas ao entrevistar. Destemido. Fiz sucesso com colunas, jornalismo comportamental. Isso me ajuda até hoje. Quando vou construir uma história, falo com pessoas, converso. Extraio segredos. Conto por meio dos personagens. Vejam que ligação bonita saber da vida alheia tem com o ato de criar.

O que é uma grande biografia, a não ser a vida de alguém? Uma fofoca autenticada, impressa e aplaudida pela crítica?

Há um porém: a fofoca, mesmo real, passa pelo crivo de quem conta. Pelo meu, pelo seu, pelo nosso olhar. É a velha história – alguém me oferece meio copo de suco de laranja e posso dizer.

- Adorei, ganhei meio copo de suco refrescante.
- Odiei, imagine, me dar só meio copo? Era resto!

Quando ouvir uma fofoca, abra as orelhas. O que alguém diz sobre o outro revela mais sobre quem fala do que sobre o alvo em questão. Uma fofoca, como todo ato de criação, tira a máscara do criador.

(O valor da fofoca. Walcyr Carrasco. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/sociedade/walcyr-carrasco/noticia/2017/10/o-valor-da-fofoca.html>>. Acesso em: 04 set. 2018)

05. Com base nos trechos do texto, assinale a única alternativa válida quanto às lições abordadas pelo autor:

- (a) “A fofoca é uma forma de criar” e “O que alguém diz sobre o outro revela mais sobre quem fala do que sobre o alvo em questão”.
- (b) “Quando ouvir uma fofoca, abra as orelhas” e “O que alguém diz sobre o outro revela mais sobre quem fala do que sobre o alvo em questão”.
- (c) “Nem todo mundo é escritor, mas todo mundo pode criar ficção” e “Fiz sucesso com colunas, jornalismo comportamental”.
- (d) “Quando vou construir uma história, falo com pessoas, converso” e “Fiz sucesso com colunas, jornalismo comportamental”.

06. O texto de Walcyr Carrasco traz à tona um hábito social que gera muita polêmica: a *fofoca*. Boato, intriga, manipulação, rumores, calúnia, especulação, entre outros, são alguns dos efeitos dessa prática arriscada, misteriosa e, até mesmo, intrigante, porque a pessoa que conta uma fofoca dificilmente diz que é uma fofoca. Ela sempre surge com ares de segredo ou de uma informação muito importante. No terceiro parágrafo, por exemplo, o próprio autor utiliza termos para tecer considerações genéricas, amplas, sobre o que acredita serem as motivações de qualquer fofoqueiro. Reescreva esses termos que guardam essa noção de indefinição ou desconhecimento de um sujeito.

07. A crônica *O valor da fofoca* trata esse hábito como algo inerente à natureza humana. Algumas pessoas inventam fatos sobre a própria vida, e outros, sobre a vida alheia.

Uns inventam para desmerecer e outros aumentam a história que ouviram. Dessa forma, como atividade, registre no espaço abaixo uma fofoca que você ficou sabendo sobre algum(a) amigo(a) de classe. Utilize os procedimentos de *indeterminação* para manter segredo ou ocultar a identidade do possível fofoqueiro.

08. Com base na crônica de Walcyr Carrasco, escreva (**D**) para as frases em que há um *sujeito com referência definida* no contexto, ou (**I**) para as frases em que há um *sujeito com referência indefinida* ou desconhecida. Para isso, leve em consideração o contexto de cada situação das frases dentro da crônica:

- (a) () “As amigas desconfiam.”
- (b) () “Minha mãe, quando eu era criança, tinha um bazar.”
- (c) () “Por isso precisam ler romances, assistir a filmes, novelas.”
- (d) () “Vende os dentes, os cabelos.”
- (e) () “Nem todo mundo é escritor.”
- (i) () “Todo mundo pode criar ficção.”
- (j) () “Alguém me oferece meio copo de suco de laranja.”
- (k) () “Especulam.”

09. Com base em algumas frases retiradas do texto, observe o esquema abaixo, relembrando agora o lugar que cada termo, em geral, ocupa na estrutura da frase e o nome que recebem. Em seguida, realize o que se pede:

SUJEITO	PREDICADO
A fofoca	é um ato de criar
	se contentam botando posts no Instagram
	chega à direção da fábrica
	passavam, comentavam
	não conta, mas uma consegue ver o endereço numa carta
	preferem criar sobre a vida alheia

a) Mesmo já tendo lido a crônica, compare a primeira frase completa da caixa com as outras. Agora, responda: exceto a primeira, que observação podemos fazer ao ler as demais frases que estão somente na coluna do *predicado*?

b) Nesse momento, preencha a coluna do *sujeito*, procurando no texto os termos que completam o *predicado*.

c) No espaço abaixo, escreva que função, em seu ponto de vista, o *sujeito* tem na composição de um enunciado.

IMPORTANTE SABER

Na formação de uma frase, um sujeito pode ocupar duas posições. Observe alguns exemplos, para entender os recursos de que a língua dispõe:

- *O professor chegou cansado.* (anteposto ao verbo – ORDEM DIRETA)
- *Cansado, o professor chegou.* (anteposto ao verbo – ORDEM INVERSA)
- *Chegou cansado o professor.* (posposto ao verbo – ORDEM INVERSA)

PARA QUE SABER ISSO?

Dependendo dos efeitos de sentido em um contexto, a ordem dos *termos essenciais* de uma oração (*sujeito* e *predicado*) pode ser alterada. Isso significa que, caso o falante/leitor deseje destacar mais o *sujeito* do que a ação realizada, basta colocá-lo no início da frase, para que, assim, ele ganhe mais notoriedade do que a ação realizada (*predicado*). Caso queira evidenciar mais a ação do que o *sujeito*, o falante/escritor traz para o início da oração o *predicado*.

Objetivos: A Questão 05, em primeira instância, busca não abordar o texto sob mera alegação de se trabalhar, a partir dele, a gramática. Com a mediação do professor, o escopo almejado é levar o estudante a desenvolver a compreensão dos significados superficiais e simbólicos, subjacentes ao texto, a fim de que construa sentidos e assimilem o conteúdo a ser observado. Esse procedimento de práticas de leitura desenvolve capacidades cognitivas, sociais e linguístico-discursivas (MARCUSCHI, 2008). Com esse exercício, defendemos que um dos objetivos basilares da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de maneira crítica e democrática (ROJO, 2014, p. 11). A Questão 06 leva o estudante, através da leitura do gênero textual crônica, ao contato com novas estratégias de *indeterminação*, com diferentes níveis de formalidade, e seus efeitos de sentido. Além disso, a tarefa também busca fazer o aluno tomar ciência de circunstâncias e procedimentos para a realização do *sujeito com referência indefinida*, materializados em textos. No Exercício 07, procuramos criar uma situação linguístico-discursiva, com marcas de oralidade, para que o discente produza um enunciado com indeterminação do referente sobre

um colega de classe, refletindo sobre a intencionalidade discursiva do evento escrito. Desse modo, a tarefa privilegia, no campo da variação, a ocorrência de registros heterogêneos nas respostas (EIXO III). O Exercício 08 foi inspirado na primeira tarefa do estudo-piloto da pesquisa; no entanto, após reflexões, visamos à análise dos discentes acerca dos usos reais, materializados em textos, ou seja, contextualizados e situados discursivamente (EIXOS I e II). Já a Atividade 09 (*letra a e b*) busca, no âmbito da sintaxe, apresentar princípios de composição estrutural e da posição que, geralmente, o sujeito ocupa na oração, como tarefa de raciocínio científico e metalinguístico. A *letra c* desse exercício cede, em caráter introdutório, espaço ao discente para a construção de conceito do tema, por meio da testagem e formulação de hipóteses, com base no conhecimento que vem, gradativamente, se tornando explícito. Finalmente, como exercício de metalinguagem, o box final busca sistematizar o aspecto sintático inicialmente explorado nas atividades.

Justificativa: A atividade permite ao aluno observar diversas estratégias de indeterminação, ainda que não reconheça todas elas. Assim, o aluno estará, mais uma vez, realizando atividades de natureza linguística, epilinguística e metalinguística (EIXO I), privilegiando registros variáveis (EIXO III). Além disso, com as perguntas de interpretação propostas, o aluno é encaminhado pelo professor a uma reflexão sobre os usos da *indeterminação do referente* (DUARTE, 2007) como recurso para a construção de sentido do texto (EIXO II), já que incita a compreensão das estruturas do texto na atividade de leitura. Já o box final agrega reflexões metalinguísticas complementares (no âmbito da sintaxe) aos caminhos teórico-metodológicos da escrita da pesquisa.

Procedimentos: Essas atividades foram distribuídas em folhas aos estudantes. Após isso, realizamos a leitura da crônica com a turma de docência e, em seguida, eles fizeram as Atividades 05, 06, 07, 08 e 09 em dois (2) tempos de cinquenta (50) minutos. Propositadamente, não foi retomado algum conceito sobre o fenômeno da indeterminação, com o fim de observar o nível de assentamento do conteúdo. Dessa forma, corrigimos as atividades e anotamos o êxito, em linhas gerais, na execução das tarefas.

Resultados: Não houve intercorrências na condução das Questões 05 e 08, por conta da pouca margem para discussões. No geral, alguns alunos apenas trocaram a ordem das respostas, mas todos conseguiram localizar corretamente as informações na crônica. Já na Questão 06, a despeito da dificuldade de alguns poucos alunos, dado o histórico escolar de baixo rendimento, não necessariamente nessa ordem, as respostas observadas foram "as pessoas; alguém; outras; aquela mulher". A Atividade 07 se tornou extremamente interativa

e divertida, devido aos desdobramentos. As ocorrências anotadas dessa questão, no geral, percorreram duas estruturas sintáticas mais frequentes: (i) $\emptyset$ + verbo na terceira pessoa do plural (p. e.: "*Estão dizendo por aí/Me falaram*"); e (ii) sintagmas nominais com referência indefinida expressa (p. e.: "*Uma pessoa me contou/Um passarinho me contou/Alguém me disse*"). Na análise do Exercício 08, verificamos um resultado satisfatório, de forma geral. As inconsistências observadas ocorreram, em nossos termos, em razão da dificuldade de compreensão da referência não expressa na frase. Esse fato só não causou insegurança em alguns alunos na turma, por conta da nossa mediação no momento. Por fim, na Atividade 08, a resposta mais empregada na *letra a* pelos estudantes, conforme nossos registros, abordava que, sem o preenchimento do sujeito, faltava alguma informação na frase, de acordo com o contexto de onde foram tiradas (sic). Na *letra b*, realizaram o exercício conforme esperado, com a correta localização dos termos que ocupavam a função de sujeito. Na *letra c*, no momento da correção, os alunos relataram oralmente que gostaram do estilo provocativo da questão, porque se sentiram desafiados a formular e construir coerentemente um conceito inicial, situação totalmente oposta ao ensino tradicional que recebem. Dessa forma, em linhas gerais, disseram majoritariamente que o sujeito possui um papel informativo na frase. Além disso, relataram também que em algumas frases ele pode não aparecer, sem prejuízo de sentido, dependendo da situação. De todo modo, como resposta a essa complexa questão, apresentamos no quadro o conceito de Luft (2002, p. 46), cuja definição aborda o tópico como “o ser de quem se diz alguma coisa” e “elemento com o qual concorda o verbo”, e o conceito de Perini (2010, p. 87) que diz ser, também, “o ocupante do papel temático de agente” em uma sentença. Optamos por essa ação, para abranger os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos na formação do conceito do termo.

BOM SABER

AS FORMAS DE EXPRESSÃO DO SUJEITO

Depois de pensar um pouco na questão da *indeterminação do sujeito* (posição sintática e valor semântico), vale observar que o *sujeito com referência indefinida* pode vir **explícito** na frase ou **nulo**:

a) sendo *definido ou indefinido* pelo contexto, o sujeito PODE estar **explícito** na frase. Leia os enunciados com base no contexto da crônica que lemos de Walcyr Carrasco:

- “*Fantine é operária*”. (*sujeito com referência definida*)
- “*Alguns se contentam botando posts no Instagram*”. (*sujeito com referência indefinida*)

As duas frases acima apresentam sujeitos explícitos (expressos) na frase, porém o primeiro com *referência definida* (específica) no contexto e o outro, com *referência indefinida* (desconhecida).

b) sendo *definido ou indefinido* pelo contexto, o sujeito PODE não estar **expresso** ou **nulo** em um enunciado. Leia os enunciados adaptados:

- “**(x)** Morava em um prédio onde vivia uma mulher já madura”. (*sujeito com referência definida não expresso*)
- “**(x)** Roubaram minha carteira”. (*sujeito com referência indefinida não expresso/nulo - frase própria*)

10. No espaço a seguir, você vai entrar em contato com ditados populares. Os ditados são provérbios, no formato de frases curtas, cuja função principal é aconselhar, advertir e transmitir ensinamentos. Além de terem essa função social e serem transmitidos oralmente entre gerações, alguns deles possuem rimas, recurso que facilita a memorização. Dessa forma, para realizar a próxima atividade, de acordo com o quadro acima, identifique em qual contexto o sujeito está *explícito* e em qual é *não expresso/nulo*. Para isso, escreva no espaço ao lado dos enunciados:

- a) “Uma andorinha só não faz verão”. _____
- b) “Panela velha é que faz comida boa”. _____
- c) “Devagar se vai longe”. _____
- d) “Ajoelhou. Tem que rezar”. _____
- e) “Bateu. Levou”. _____

11. Como atividade de investigação, pesquise com seu responsável os ditados populares mais conhecidos e registre os materiais (no mínimo, quatro frases) no espaço abaixo. Se preferível, utilize a internet para pesquisar outros ditados. Após isso, divida-os em dois grupos: (1) os que apresentam *sujeito expresso* na frase; e (2) os que apresentam *sujeito não expresso/nulo* no contexto. Boa sorte!

Objetivos: Fazer o discente constatar que há usos com referência definida e com referência indefinida expressos (explícitos) e não expressos (nulos), possibilitando-lhes compreender e distinguir a referência genérica contextual que ambos possuem (EIXO I) no caso da tarefa 10. Além disso, a atividade 11 visa observar os diferentes registros nas

respostas, devido às características sociolinguísticas presentes na tradição oral de se transmitir os ditados populares, passados de geração em geração (EIXO III). No caso desse exercício, projetamos reunir esses dados, acompanhados de uma breve sistematização produzida pelo próprio estudante.

Justificativa: Estas atividades têm sua relevância na medida em que, na dinâmica social da língua (EIXO III), o aluno encontrará ora sujeitos preenchidos (expressos), ora não preenchidos (não expressos), i. e., que podem ou não se valer de referência determinada ou indeterminada, sendo essa última, portanto, o *sujeito indeterminado*. Saber distinguir um sujeito com referência genérica, sendo expresso ou não expresso (EIXO I), requer uma habilidade linguístico-discursiva considerável, comparada à restrita abordagem da Gramática Normativa. É com base nessa exiguidade que essas atividades são propostas.

Sugestão de procedimento: Em folhas distribuídas aos discentes, abordar o quadro como ponto de partida da discussão da aula e como percurso contínuo das reflexões e construções anteriores. Em seguida, convidar a turma para compartilhar ideias acerca dos ditados populares e de sua função social, já que serão o gênero textual a ser analisado. Após isso, para aprofundar as questões, de forma colaborativa, ler a Atividade 10 e orientar os discentes a realizarem a tarefa, no momento da própria leitura e discussão. Recomendamos instruir a turma a fazer a tarefa 11 em casa, como *locus* com mais espaço de tempo para pesquisa, reflexões e registro.

12. Observe a letra da música “Dizem que o amor”, de Marisa Monte:

*Dizem que o amor
faz a gente sofrer
sem meu grande amor
não poderei viver*

*Se eu disser que sim
e ele disser que não
é uma parte perdida
que teve na vida
no meu coração*

*Se o amor traz sofrimento
vou sofrer até o fim
minha vida será um tormento
se ele não disser que sim*

*O amor que lhe dedico
é uma obsessão
imploro por favor
não digas não...
Dizem que o amor...*

a) No espaço abaixo, informe que realidade a letra da canção de Marisa Monte aborda?

b) Qual foi a forma de expressão de *indeterminação do referente* usada no texto? Observe novamente o quadro anterior (antes da questão 10) para auxiliar sua resposta.

c) Com base no tema *indeterminação do referente*, escreva que intenção comunicativa o uso provoca logo no primeiro verso.

d) Que outras construções você utilizaria como estratégia para indeterminar o referente no contexto da letra da música? Cite, no mínimo, duas ocorrências.

Objetivos: Levar os discentes perceberem que os usos, as formas e as intenções linguístico-discursivas do sujeito com referência indefinida, especificamente a forma não expressa (nula), provoca na construção de sentidos do texto (EIXO I e II). Com esta atividade, visamos avançar no trato do tema, aliado à diversidade de usos da linguagem e de abordagens que os gêneros textuais oferecem acerca do fenômeno gramatical (EIXO III). Além disso, a tarefa cede espaço (*letra d*) ao discente para a testagem de hipóteses e formulação de respostas, com base na descrição oferecida (DUARTE, 2007).

Justificativa: Com esta atividade, o estudante aprofundará as habilidades de análise da natureza linguística, epilinguística e metalinguística do tema (EIXO I), privilegiando registros variáveis, mediados pela escrita, sobretudo nas respostas *a* e *d* (EIXO III). Além disso, com as perguntas de interpretação propostas, o discente é encaminhado a uma reflexão sobre os usos da *indeterminação do referente* (DUARTE, 2007), já que incita a compreensão das estruturas do texto na atividade de leitura. Esses exercícios apresentam relevância, principalmente no

tratamento da referência indefinida nula (não expressa) no contexto da letra. Essa atividade é a última instância antes da apresentação da metalinguagem da Gramática Normativa, por isso ressaltamos sua relevância na consolidação dos conhecimentos.

Sugestões de procedimento: Distribuir a folha da atividade à turma. Em seguida, retomar oralmente, se preferível no quadro, os conceitos de sujeito com referência definida e indefinida (expresso e nulo), sinalizando as formas de expressão, os efeitos de sentido e o aspecto situacional de uso. Após isso, reproduzir a canção e, posteriormente, ler, de forma colaborativa, mediar e orientar a turma na realização e correção da atividade.

4.4.3 Módulo III - Apresentação da Gramática Normativa em gêneros com maior grau de letramento

As atividades propostas neste módulo constituem a linha teórico-metodológica de escrita defendida ao longo da dissertação. Após análises das teorias da tradição gramatical e das recentes contribuições da Linguística acerca do fenômeno da *indeterminação do referente*, oferecemos uma sequência de atividades didático-pedagógicas, com duas frentes principais: (i) de convidar o professor/pesquisador a refletir sobre o lugar de estudo da Gramática Normativa nas aulas de Português, reavaliando as metodologias que contornam esse processo; e (ii) de levar o discente ao contato e ao domínio dos usos e registros mais cultos e/ou clássicos, os quais bebem da fonte da Gramática Normativa, em gêneros textuais que apontam para usos (falados e escritos) mais monitorados da linguagem.

A sequência de atividades se mostra mais produtiva em razão de alguns pontos. O primeiro deles se refere ao nosso procedimento de oferecer e utilizar, com resultados exitosos, noções gramaticais novas no processo de ensino. Entendemos que estudar gramática está bem longe do ato de fixar e decorar conceitos, classificações e categorias, i. e., não corresponde a utilizar a Gramática Normativa como fonte exclusiva e suficiente para o ensino. O segundo aspecto se relaciona ao nosso engajamento em inserir gradualmente o estudante na cultura letrada, mediada basicamente pela modalidade escrita, em suas realizações e complexidades mais cultas, no tocante ao tema da pesquisa, para que o estudante tenha acesso e saiba agenciar (oralmente e por escrito) os usos e as normas, dos quais demandam as situações sociointeracionais mais monitoradas. O terceiro ponto, finalmente, corresponde, no plano teórico, à continuidade das propostas de reformulação para o ensino da gramática nas escolas

e nos materiais didáticos, função essa que nossos colegas pesquisadores e especialistas da Letras/Linguística têm se dedicado.

Posto isso, cabe observar que essa seção final retoma conceitualmente a proposta metalinguística de Duarte (2007) e passa a apresentar, com uma linguagem em níveis mais avançados de formalidade nos exercícios, a abordagem da Gramática Normativa, a fim de que, ambas correlacionadas, consolidem o conhecimento que o aluno vem construindo sobre o tema e subsidiem o letramento linguístico com base nos três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2017).

ATIVIDADES

Antes de prosseguir, é importante conhecer como a Gramática Normativa trata o fenômeno da *indeterminação do agente/sujeito*. Vimos que esse procedimento é utilizado em várias situações comunicativas (tanto na fala, quanto na escrita) e possui muitas possibilidades de sentidos.

CONCEITO

A Gramática trata o fenômeno da *indeterminação do agente/sujeito* somente com o nome **INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO**. Por exemplo, de acordo com os gramáticos Celso Cunha & Lindley Cintra (2013, p. 142), o **SUJEITO INDETERMINADO** ocorre quando “*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*”.

SITUAÇÕES EM QUE OCORRE SUJEITO INDETERMINADO

(1) Verbos conjugados na 3.^a pessoa do plural, sem que haja uma referência anterior a um termo que atue como sujeito.

- *Roubaram* meu carro na semana passada.
- Durante a noite, *assaltaram* o colégio onde eu trabalho.
- *Pediram* um minuto de silêncio para honrar as vítimas do último atentado terrorista.

(2) Verbos conjugados na 3.^a pessoa do singular acompanhados da partícula “se”, que atua como partícula indeterminadora do sujeito. Observe os exemplos adaptados:

- *Precisa-se* de trabalhadores rurais.
- *Trabalha-se* muito naquela empresa.

- *Gasta-se muito dinheiro na criação de um filho.*

13. Leia o texto abaixo, de Samuel M. Galvão, e, em seguida, realize as atividades propostas:

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 fazer nada, 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.

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

a) De acordo com o texto lido, o narrador assume uma postura pessimista ou otimista acerca do modo como atualmente vivemos? Cite um fragmento do texto que comprove sua resposta.

b) Há momentos no texto em que se percebe que o autor generalizou as ações mencionadas, fazendo entender que o que foi dito se aplica a um grupo inteiro. Que palavras ou expressões comprovam evidenciam essa conclusão?

c) Após a leitura do texto “1999”, identifique, no próprio texto, o maior número possível de estratégias utilizadas pelo autor para não determinar quem é o *referente* de algumas das orações que o constituem.

d) Faça uma lista abaixo, com o auxílio do professor, dos tipos de estruturas ou estratégias que possibilitaram ao autor indeterminar o sujeito nas orações que constituem o texto.

e) Pensando nas estratégias de indeterminação listadas, escreva quais costumamos usar em nossas conversas espontâneas diárias.

f) Agora, pensando no âmbito da escrita, quais estratégias você acha que seriam mais empregadas quando estivermos redigindo textos bastante formais?

Objetivos: A atividade faz parte do estudo dirigido de Souza (2015, p. 125), com a qual esta dissertação dialoga. Realizamos algumas adaptações, a fim de seguir o caminho de escrita da pesquisa. Dessa forma, o exercício retoma e articula as diferentes estratégias de realização do *sujeito com referência indefinida* (DUARTE, 2007) à perspectiva de abordagem da Gramática Normativa. Optamos por apresentar essa questão nesta instância, por conta da dificuldade relatada por Souza na aplicação da atividade como seu terceiro exercício de abordagem do tema, e porque entendemos que há estratégias de indeterminação somente previstas na perspectiva da tradição; ou seja, em nossa turma de docência, necessitaria de uma construção do conhecimento de forma mais gradativa e paulatina até se chegar à exposição e discussão dos aspectos formais. Nos termos da pesquisadora, observamos esse relato: "... pudemos perceber que havia uma necessidade de reformulação da aplicação da atividade e uma necessidade de intervenção do professor em sua realização, já que os alunos tiveram dificuldades de reconhecer várias das diferentes estratégias empregadas" (SOUZA, 2015, p. 124). Assim, essa atividade visa oferecer, num plano de realização formal da linguagem, algumas estratégias de indeterminação desconhecidas anteriormente, dadas a escrita da crônica e a exposição conceitual do fenômeno pela tradição gramatical.

Justificativa: Fortalecer a realização da atividade epilinguística (EIXO I) e oportunizar o contato com as estratégias variáveis do fenômeno (EIXO III), com base na materialização da gramática como construção de sentidos no texto (EIXO II). Os exercícios desta atividade propõem, com a mediação do professor, a compreensão de estruturas na atividade de leitura do texto.

Sugestões de procedimento: De forma coparticipativa, é aconselhável ao professor retomar os conceitos construídos, antes da leitura da abordagem do fenômeno pela Gramática Normativa. Após a leitura do tratamento que a gramática confere ao tema: debater, com os alunos, a limitação de análise da GT; explicar os motivos da insuficiência da descrição da Gramática Normativa, sem desqualificá-la (cf. 2.3); e conduzir a uma reflexão da necessidade de usos de noções gramaticais novas, com o intuito de reformular e subsidiar a construção de conceitos, e não de substituir a terminologia clássica. Em seguida, ler, de forma colaborativa, a crônica e aplicar e corrigir a atividade.

14. Leia atentamente a tira a seguir:



(Fernando Gonsales. *Niquel Náusea* – A vaca foi pro brejo atrás do carro na frente dos bois. São Paulo: Devir, 2010. p. 38.)

a) O humor da tira ocorre devido à quebra de expectativas que a personagem cria no leitor, diante do abandono dos filhotes deixados em sua porta. Com base nisso, observe o primeiro quadrinho e responda: quais estratégias linguísticas o autor empregou como recurso para indeterminar o sujeito?

b) Com base na resposta da *letra a*, escreva com que finalidade ele empregou esse mecanismo?

c) Pense e escreva, no mínimo, duas outras estratégias que você utilizaria para indeterminar o sujeito, por exemplo, na primeira fala do primeiro quadrinho, sem alterar o contexto da tirinha.

d) No contexto da frase “Eles sabem que eu não resisto!”, o uso do pronome pessoal *Eles* como sujeito da frase específica, no contexto o agente/referente? Caso não, a gramática citada reconhece esse uso como uma das regras de indeterminação do sujeito?

e) No espaço abaixo, produza em dupla uma tirinha, na qual aconteça alguma situação embaraçosa ou engraçada. Além disso, faça uso de uma estratégia de indeterminação para provocar o humor da tira.

Objetivos: Em contato com outro gênero textual, propiciar ao discente o estudo do sentido e das formas de indeterminação do referente, observando a importância do contexto linguístico-discursiva do texto (*letras a e b*). Materializar a discussão sobre a limitação da abordagem da Gramática Normativa e relacioná-la ao estudo do *referente definido e indefinido* na situação textual (*letra c e d*), no âmbito da variação. Viabilizar enunciados com registros gradualmente mais monitorados da linguagem e, além disso, oportunizar momentos de apropriação do conhecimento gramatical na produção de textos, de forma autoral e criativa (*letra e*).

Justificativa: Levar o discente a pensar sobre o sentido do referente (DUARTE, 2007) e as formas de indeterminação em textos constitui o trabalho com o EIXO I e II, ao passo que explorar, ainda que gradualmente (nas atividades 13 e 14) a linguagem mais monitorada nos enunciados, configura o trabalho, de forma indireta, com o EIXO III, dados os objetivos do início deste módulo final.

Sugestões de procedimento: Realizar a leitura da tira, com os discentes, e discutir inicialmente o humor da tira. Em seguida, abrir espaço para o relato de alguma situação parecida, se ocorrida com algum estudante. Após isso, pedir que os alunos realizem a tarefa, podendo consultar os quadros e as tabelas das reflexões gramaticais acerca do tema indeterminação do referente. Realizar, pontual e colaborativamente, a correção dos exercícios. A *letra e* do exercício pode ser feita em sala, em duplas, ou pode ser tratada, a depender do andamento da aula, como atividade para casa.

15. Leia o anúncio abaixo e siga as orientações para responder às questões.

60
HORA DO
PLANETA
2 0 1 1

26/03
20h30

APAGUE A LUZ
POR 60 MIN

WWF Brasil

1 bilhão de pessoas com
as luzes apagadas.
Todo mundo vai notar
se você não participar.

O meio ambiente e a cidadania estão na
programação da Rádio Eldorado todos os dias.
Hoje isso não é diferente. Somos a rádio oficial
da Hora do Planeta no Brasil, o alerta contra o
aquecimento global que mobiliza mais de um
bilhão de pessoas em todo o mundo.
Sintonize-se com o planeta e apague as luzes
por 60 minutos, das 20h30 às 21h30.

**RÁDIO
ELDORADO**
AM 700 • FM 92,9

A Rádio dos melhores ouvintes
WWW.TERRITORIOELDORADO.COM.BR

(Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip/eldorado-radio-oficial-da-hora-do-planeta-no-brasil>> Acesso em 02/10/2018)

O anúncio feito pela Rádio Eldorado incentiva um movimento social como forma de protesto contra o desmatamento e as alterações climáticas, ou seja, promove a conscientização ambiental e social. Observe também que a imagem (*linguagem não-verbal*) reforça a mensagem escrita (*linguagem verbal*). Com base, então, na sentença principal do anúncio, responda:

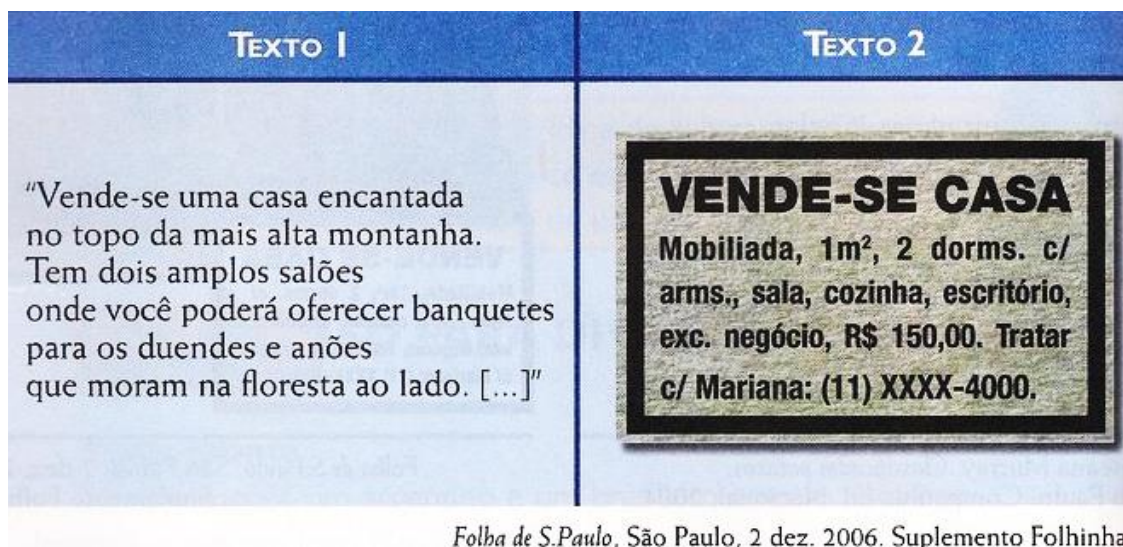
- a) Considere o seguinte trecho do anúncio: “*Todo mundo vai notar, se você não participar*”. No contexto, que estratégia é utilizada para generalizar o referente?
- b) Que efeito de sentido a estratégia de generalização empregada no anúncio possui no contexto?
- c) Agora, reescreva esse trecho, utilizando uma das duas formas realização da *indeterminação do referente*, prevista na Gramática Normativa. Faça adaptações, se necessário.

Objetivos: Propiciar ao discente o contato com outros gêneros textuais e verificar que estratégias ocorrem nos mais diversos gêneros. Além disso, é nosso objetivo fazer com que o estudante perceba que, dependendo dos propósitos do autor, ele pode usar estratégias de indeterminação distintas. Especificamente na tarefa da *letra c*, a finalidade é instrumentalizar o aluno no uso reflexivo do saber gramatical, com base no aporte teórico da ciência linguística e da Gramática Normativa.

Justificativa: A atividade 15 se justifica pelo embasamento teórico dos *continua* de oralidade-letramento e de monitoração estilística (EIXO III), de Bortoni-Ricardo (2004). Ao passo que o discente entra em contato com a reflexão sobre o tópico gramatical, as formas de realização e os efeitos de sentido (EIXO I), com base na leitura e produção de texto escrito pertencente ao gênero anúncio publicitário (EIXO II).

Sugestões de procedimento: Aplicar a folha com a atividade. Em seguida, ler o anúncio, discutir o sentido veiculado e orientar a turma a realizar a tarefa. No momento da correção, aconselhamos a mediação do conhecimento na formulação das respostas, sobretudo na *letra c*, por correlacionar o aporte teórico da Gramática Normativa à proposta de abordagem de Duarte (2007), a fim de que o discente consolide o aprendizado do tema, como *evento de letramento* (mediado exclusivamente pela modalidade escrita formal).

16. Observe os diferentes “anúncios” abaixo e responda às questões:



(Disponível em: <http://mmontemoriah.blogspot.com/2013_06_11_archive.html> Acesso em 07 dez. 2018)

- a) Registre as diferenças existentes entre os dois textos.
- b) Referente ao tema *indeterminação do referente*, escreva que estratégia foi utilizada em ambos os textos e informe qual foi a finalidade comunicativa do uso em cada situação.
- c) Em quais contextos, geralmente, vemos os textos lidos?

Objetivos: Expandir o repertório de leituras e análises com os mais variados gêneros textuais, com o objetivo de explorar a atividade de cunho linguístico e epilinguístico (EIXO I), como concretização e funcionamento da gramática (EIXO II). Além disso, faz parte dos nossos objetivos propiciar o contato e o estudo com sentenças que contenham a estrutura de realização do tema, prevista na Gramática Normativa (*verbo na 3ª pessoa do singular + se*), mais utilizada em escritas com alto grau de formalidade (EIXO III).

Justificativa: Esta atividade, de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, propiciará aos discentes o desenvolvimento de habilidades intertextuais de leitura e compreensão, a partir do contato com estruturas formais, com finalidades comunicativas e contextos de realização distintos.

Sugestões de procedimento: Aconselhamos que a atividade seja aplicada, tendo como referência a análise do quadro metalinguístico da Gramática Normativa, em razão dos objetivos esclarecidos. É interessante o professor auxiliar as reflexões e marcar que são gêneros textuais distintos, com estruturas composicionais diferentes, embora a apropriação das estruturas seja a mesma. Em seguida, antes da realização da tarefa, orientamos que o professor sinalize, oralmente, que ambos são veiculados em contextos linguístico-discursivos

diferentes. Após isso, os discentes devem realizar a tarefa, vindo em seguida a correção, com as reflexões sobre a metalinguagem sugeridas. Nesse processo, é importante deixar claro ao estudante que essa construção privilegiada na análise da atividade não lhe está sendo imposta, e sim sendo objeto de reflexão para apropriação e uso, a depender do contexto de realização. Entendemos ser pertinente a articulação dessa tarefa juntamente com o exercício 17.

17. No espaço abaixo, elabore um anúncio publicitário a ser divulgado no principal jornal da sua cidade. Para isso, é relevante observar os principais pontos: o público-alvo que lerá o texto; a formalidade do evento; a brevidade e a persuasão do anúncio; e a estratégia de *indeterminação do referente* escolhida. Assim que realizar a tarefa, compartilhe o resultado com seus colegas de classe. Boa sorte!

TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES C/conhec. em Auto Cad e fiscalização de obras, com disponib. para viagem e carro próprio. ☎ (11) 3855-2001	EXTERNO Industrial Terra Preta empresa de Prods. químicos admta. C/ veículo próprio p/ atuar SP/Grande São Paulo. Aj. Custo \$600 e comissão de 5% (mín. Garantido 712,00). Contato (11) 7148-0529 c/ Vinicius ou CV: castnerpetra.ind.br	GERENTE ADMINISTRATIVO FINANCEIRO O profissional será responsável pelo departamento financeiro (custo, contabilidade, área fiscal, tesouraria, contas a pagar e receber, compra, estoque, logística, rh, importação e exportação, fechamento de câmbio e fluxo de caixa) buscamos um profissional com visão global dos negócios atuação estratégica na empresa, dinâmico, hábil no relacionamento interpessoal excelente capacidade de comunicação, com iniciativa e criatividade. Os interessados devem enviar curriculum. ☎ (11) 3855-2001
RECEPCIONISTA C/ exp. em clínica médica nível A. C.V. p/ R. Barrata Ribeiro 490 5° andar CEP: 01306-000 SP/SP	SUPERV. OPERACIONAL C/ exp. terminização de tempera. P/ trabalhar Zona Sul. CV: suzanna.indhues@vixtel.com.br de e outro vizinhos. Perfil voltado	VENDEDOR (A) EXTERNO P/ Reg. Consultas, Cond. própria e exp. em vendas de prods. químicos. C.V. vendedor.pq@bol.com.br
GERENTE ADMINISTRATIVO Profissional será responsável pelo departamento financeiro (custo, contabilidade, área fiscal, tesouraria, contas a pagar e receber, compra, estoque, logística, rh. Os interessados devem enviar curriculum. ☎ (11) 3855-2001	VENDEDOR (A) EXTERNO P/ atuar em São Paulo, Campinas, Riberião Preto. Vendendo Peixes de Alta Qualidade. De Restaurante a Consumidor Final. Remuneração Comissionada a Comissão. Contatos com a Srª Evanilda: tsuenda@uol.com.br ☎ (11) 3855-2001	VENDEDORES (AS) Empresa de telecomunicações contrata p/início imediato. CV: number@telecom@yahoo.com.br
RECEPCIONISTA F/M. Model Astúrias admta. 2º grau de e finais de semana. Enviar Curriculum c/ pretensão salarial para: patricia@paccentruvia.com.br	SUPERVISORES DE VENDAS Empresa de Referência Estadual na Representação at a Líder Mercado em Telefonia Móvel CONTRATA: Supervisor de Vendas p/ atuar Mercado Cooperativo de SP/aulo Capital, EDGE-SE. Experiência em Telecom; Liderança; Veic. Próprio; Conhecim. em Informática. ODE-REDE-SE. Capacitação e Treinam. Oportunidade de Crescimento c/ plano de Carreira. Ganho acima R\$ 4.000,00. Ót. ambiente trabalho. Env. Curriculum p/ e mail: consulto-nat@lopes@igmail.com	VENDEDOR (A) INTERNO C/ exp. em vendas diretas e divulgação de produtos. Ganhos acima de R\$1000. Compensar 2º e 3º às 8:00 à Rua Dona Primitiva Variano nº 987 Osasco SP
RECEPCIONISTA F/M. Model Astúrias admta. 2º grau compl. e disposto de horário. Tratar R.Faust Leme, 527 - Peixeiras	VENDEDOR (A) INTERNO Mínimo 2º Grau compl. c/ exper. comprovada. Enviar CV para email: decalined@decaline.com.br	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS 2º ao 3º Ano. Reg. Inglês avançado. Exat. Verd. Local: Itam B-14. Cód: 171579
RECEPCIONISTA Imobiliaria admta com experiência. Tratar ☎ (11) 3816-1155	VENDEDOR (A) LINGERIE Empresa de MG recruta p/ o varejo de Capital e Interior/SE Com exp.	

(Disponível em: <<http://www.classificadosdoestado.com.br/cadernos/empregos.html>> Acesso em: 07 dez. 2018)

Objetivos: Suscitar no estudante o procedimento reflexivo na atividade de leitura e produção escrita, com base em usos mais monitorados da linguagem. Pretende-se explorar, indutivamente, o conhecimento do objeto gramatical no discente, aliando teorias da ciência linguística e da tradição (EIXO I e II). Propiciar e consolidar a tomada de consciência dos

procedimentos linguísticos para a execução da atividade pertencente ao gênero anúncio publicitário. Valorizar a variedade linguística empregada pelos estudantes, com base na escolha reflexiva e contextualizada das estratégias de *indeterminação* na produção textual (EIXO III).

Justificativa: A atividade é justificada pela eficácia em promover produções com base na natureza linguística, epilinguística e metalinguística, fazendo o discente observar níveis de formalidade adequados ao público-alvo, escolha de estruturas, estratégias de indeterminação do referente e local em que o texto é veiculado. Dessa forma, como *evento de letramento*, o exercício privilegia o acesso e a inserção do estudante na cultura letrada, mediada exclusivamente, no caso, pela modalidade escrita.

Sugestões de procedimento: Nossa orientação é que esta atividade seja aplicada juntamente com o exercício 16, como ponto culminante das reflexões construídas desde a tarefa anterior. Pode ser relevante ao processo pedir que os estudantes, individualmente ou em duplas, realizem e apresentem perante a turma os anúncios.

Para a realização das próximas tarefas, prepare-se para ler uma narrativa, em que o suspense, o medo e o mistério se fazem presentes. Esse gênero textual é denominado conto de terror. Nele, algumas revelações são estrategicamente deixadas para o final e há uma boa descrição das cenas e reações das personagens. Além disso, algumas informações são omitidas em alguns momentos do texto, com o objetivo de despertar no leitor sensações de medo e de grandes expectativas. As personagens podem ser também sobrenaturais, assombradas por fantasmas, monstros, vampiros etc. Enfim, leia a história abaixo:

A vingança das bruxas

Há cerca de trinta dias, sempre que saía para ir trabalhar, o dentista Adelino Vinedo tinha a sinistra impressão de que alguém o seguia. Mas, quando olhava para trás, não via ninguém. Nenhum ser humano. Para acabar de vez com essa terrível sensação, que já estava prejudicando sua saúde mental, decidiu procurar um psicólogo.

Adelino chegou ao consultório do doutor Meira cerca de vinte minutos antes da hora marcada. Não esperou muito. O psicólogo tinha um visual estranho (usava uma longa barba grisalha e bigodes pretíssimos enrolados no final), mas parecia competente.

Ao ser indagado pelo terapeuta sobre qual era o seu problema, Adelino foi direto ao ponto:

– Doutor, eu ando tendo uma sensação estranha há cerca de um mês. Sinto-me como se estivesse sendo perseguido, mas, quando olho para trás, não vejo ninguém.

– Entendi. Vou fazer com você uma terapia de regressão de vidas passadas, Adelino. Por meio dela, vou conseguir ajudá-lo a vencer esta paranoia... Olhe para este pêndulo! Acompanhe o seu movimento. Para um lado e para o outro...

Após alguns minutos, Adelino entra em transe hipnótico.

– Onde você está, Adelino?

– Eu estou num lugar imundo! Aqui fede muito! [...]

– Ok, Adelino. Saia deste lugar. Veja-se adulto... O que você vê?

– Vejo mulheres. Uma enorme fogueira... Elas estão sendo queimadas nela.

– E o que você faz?

– Eu sou o responsável. Eu que as mando para a fogueira. Ah! Ah! Ah!

Diante do despertar antes da hora de Adelino, o doutor Meira interrompe a regressão e combina com ele uma nova sessão para o dia seguinte, às quinze horas.

Adelino Vinedo chega mais cedo do que na primeira vez. Suas mãos estão geladas e da sua testa escorre suor, apesar do ar-condicionado do consultório estar bem forte. Após mais de meia-hora de uma espera torturante, Adelino é chamado pelo doutor Meira.

– E, então, Adelino. Melhorou da sua mania de perseguição?

– Não, doutor. Pelo contrário. Piorei. Agora até dormindo tenho essa sensação...

– Ok. Vamos, então, continuar de onde paramos.

Doutor Meira hipnotiza Adelino e, após ele entrar em transe, recomeça a terapia de regressão.

– Além das mulheres e da fogueira, o que você vê, Adelino?

– Eu me vejo dando ordens. Para queimar as mulheres...

– E por que você faz isso? Quem é você?

– Eu sou... eu sou... Tomás de Torquemada, o inquisidor espanhol.

Adelino sai do transe aos gritos e se debatendo como um possesso. Assustado com a revelação de seu cliente, doutor Meira diz que não pode fazer nada pelo dentista, porque seu caso não é terapêutico, é religioso. O psicólogo indica para ele um padre, o padre Delson, e o aconselha a ir lá imediatamente.

Adelino Vinedo deixa o consultório do doutor Meira cambaleando. No mesmo dia, ele vai à Igreja Nossa Senhora da Glória, no Largo do Machado. Lá, o dentista avista um rapaz arrumando o altar e pede para falar com o padre Delson.

– Ele está ocupado agora. Mas, daqui a pouco, o senhor poderá falar com ele – diz o coroinha da igreja.

Adelino espera. Espera. E, após uma hora e meia, seu esforço é recompensado. Padre Delson o atende:

– Quem foi que me indicou para você? – pergunta o padre visivelmente esgotado.

– Doutor Meira. Ele disse que meu caso não pode ser resolvido com terapia.

Padre Delson toca a mão de Adelino com sua mão direita e a puxa imediatamente. A conclusão é assustadora:

– Você está possesso, meu filho! Veio ao lugar certo. Venha amanhã de manhã, às sete horas. Você vai ficar bom. Eu prometo!

Adelino acordou às cinco da manhã, suando frio e com o coração batendo mais forte que seu medo. Tomou um banho gelado para despertar, vestiu-se apressadamente e, após beber um café com leite acompanhado de biscoitos, saiu. Chegou à igreja pontualmente às sete horas. Padre Delson o levou para uma sala reservada, nos fundos da igreja. Ele não estava sozinho. Tinha dois ajudantes que mais pareciam dois armários de tão fortes. O ritual do exorcismo, então, começou com o padre rezando e jogando água benta em Adelino.

– Quem é você, espírito maligno, que habita o corpo desta pobre criatura? – disse padre Delson, colocando o crucifixo na testa de Adelino.

O corpo do dentista estremece e, após algumas sacudidas de cabeça para frente e para trás, Adelino fala com uma voz estrondosa que nada tinha a ver com a dele:

– Nós somos uma legião de almas que este miserável assassinou sem motivo. Nós queremos justiça e ninguém vai nos impedir! Nem mesmo você! Ah! Ah! Ah!

– Vão para a luz, almas pecadoras! Deixem este corpo que não lhes pertence!

De repente, o corpo de Adelino Vinado flutua no ar. Ele começa a falar em aramaico, como se tivesse vivido na época de Jesus Cristo. Uma explosão de luzes amarelas sai do corpo do dentista e ilumina o recinto. Após alguns minutos, um silêncio ensurdecedor domina o lugar. Adelino acorda. Ele está curado. Mas padre Delson, seu curador, jaz no chão de mármore branco e preto da sala. Seus ajudantes tentam reanimá-lo, mas em vão. Padre Delson está morto.

Dizem que quem ajuda um culpado arrisca-se a pagar seus pecados por ele, mesmo sendo inocente. E foi isto que aconteceu com padre Delson.

18. Informe a relação existente entre o título da narrativa e a assustadora história vivida pelo personagem Adelino Vinedo.

19. Tendo como base o fenômeno da *indeterminação do agente*, considere os seguintes trechos do conto de terror e, de acordo com o enquadramento de cada frase no contexto da história, correlacione as colunas:

(1) Sujeito com referência indefinida explícita (expresso).

(2) Sujeito com referência indefinida nula (não expresso).

(3) Sujeito com referência definida nula (não expresso).

(4) Sujeito com referência indefinida nula (não expresso).

a) () “... alguém o seguia.” (1º. parágrafo)

b) () “Não esperou muito.” (2º. parágrafo)

c) () “Adelino entra em transe hipnótico.” (6º. parágrafo)

d) () “Elas estão sendo queimadas nela.” (10º. parágrafo)

e) () “... e ninguém vai nos impedir.” (34º. parágrafo)

f) () “Dizem...” (último parágrafo)

20. No último parágrafo do texto, temos a seguinte declaração: “*Dizem que quem ajuda um culpado arrisca-se a pagar seus pecados por ele, mesmo sendo inocente. E foi isto que aconteceu com padre Delson*”.

a) De acordo com o contexto, que construção indeterminadora foi empregada no fragmento? Informe, além disso, se essa construção é reconhecida pela Gramática Normativa.

b) Com base na resposta da *letra a*, com que intenção comunicativa essa construção foi usada no texto?

c) Anote que construções com *sujeito com referência indefinida expressa* poderiam substituir o termo “*quem*” no fragmento do texto.

d) Quais são as contribuições que o tema *indeterminação do referente* oferece ao gênero textual conto de terror? Comente sua resposta.

21. Essa atividade, agora, pode causar arrepios, justamente porque o pavor, o suspense e o medo são típicos desse gênero: o conto de terror. São narrativas envoltas em uma aura de mistério, criaturas assustadoras e o uso eficaz de um dos sentimentos mais antigos - o medo - garantem a esse gênero uma legião de fãs, conduzidos por mestres como Edgar Allan Poe (1809-1849), Clive Barker e Stephen King. Entre a realidade e a imaginação, eles criaram textos que refletem a sociedade e os seus maiores pavores - fundamentados ou não. Além desse estilo característico, o terror também tem outras marcas que o distinguem. Reunindo ações, personagens e ambientes, os autores transportam o leitor para o que pode ser chamado de representação detalhada das descrições dos ambientes e dos acontecimentos. Os textos deixam o leitor o mais próximo possível da história, para, logo em seguida, estabelecer um momento de ruptura, no qual eventos novos ocorrem sem que o leitor possa prever.

Finalmente, nesse momento, elabore um conto de terror (tema livre), lembrando-se de que nem toda história que tenha cenas de suspense, monstros e seres imaginários pode ser considerada literatura de terror. É preciso mostrar marcas que se apresentam exclusivamente nesse gênero, como a ausência de desfechos felizes, momentos de tensão, perdas, perseguições e/ou final inesperado. E não se esqueça: quem não gosta de sustos também pode escrever contos de terror. Bom texto!

Objetivos: Com a questão 18, pretendemos desenvolver e consolidar a atividade linguística de leitura de textos mais extensos, no caso do gênero conto de terror, buscando levar o discente à compreensão global do conto, com base no trabalho indireto de gramática como construção de sentidos (EIXO I e II). A atividade 19 investiga a capacidade *epi-* e metalinguística, em níveis mais complexos, de o discente localizar e analisar o conceito de referência definida e indefinida (expressa ou não) na situação linguístico-discursiva do conto (DUARTE, 2007). A questão 20 visa ao trabalho articulado entre o proposta metodológica de Duarte (2007) e a descrição da Gramática Normativa, direcionadas à compreensão das estratégias e formas de *indeterminação do referente* realizadas no texto. Especificamente na *letra d*, do exercício 20, nosso objetivo é permitir que o aluno, epilinguisticamente, formule hipóteses e teste possibilidades de respostas, para associar o tópico gramatical às características composicionais do gênero em questão. A atividade 21, finalmente, consiste em explorar ainda mais a *indeterminação do sujeito* na produção escrita do gênero conto de terror, aprofundando as discussões a respeito das formas, estratégias e sentidos acerca do fenômeno, que começaram a ser abordadas nas atividades anteriores. Nosso objetivo, com

essas tarefas finais do módulo, é levar o discente à tomada de consciência sobre os procedimentos linguístico-discursivos, que antes eram apenas implícitos e internalizados, oferecendo-lhe gradativamente conhecimentos gramaticais, com vistas aos níveis mais produtivos e autônomos de letramento linguístico.

Justificativa: As atividades levam o estudante à reflexão e à análise sobre o tema da *indeterminação* e ao aperfeiçoamento dos níveis de análise linguística, epilinguística e metalinguística (EIXO I), em razão do trabalho com o efeito e as formas de indeterminação no gênero conto de terror (EIXO II). Finalmente, com a proposta de produção textual, aplicada no estudo-piloto (e que encerra o módulo III), o discente se apropria do objeto gramatical, com estratégias variáveis de indeterminação (EIXO III), para realizar a produção escrita, conforme as características do gênero textual em questão. Essa atividade encerra, por si só, estabelecendo uma articulação entre o tema gramatical e o nível textual, como ápice do trabalho sistematicamente reflexivo e científico com a gramática em sala de aula.

Sugestões de procedimento: Nossa orientação é que a atividade seja aplicada em folhas individuais, tendo como referência toda a análise reflexiva do quadro teórico acerca do tema. É interessante o professor ler, com a participação da turma, o texto e debater sobre a construção de sentidos do conto. Em seguida, buscar estimular, oralmente, a participação do discente no tocante a possíveis relatos com experiências assustadoras. Em seguida, devem realizar a tarefa, vindo em seguida a correção, com as reflexões cabíveis a cada questão. Havendo oportunidade, aconselhamos a leitura e a execução da tarefa de produção textual. Do contrário, a orientação seria que o professor lesse o enunciado da produção e esclarecesse possíveis dúvidas, e recomendasse a realização da produção escrita em casa. Nesse processo final, seria importante deixá-los conscientes da relevância das análises e do estudo indutivamente construídos acerca do tema *indeterminação do sujeito*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação discutiu aspectos conceituais e epistemológicos que contornam a questão dos métodos de ensino de gramática, especificamente do tema *indeterminação do sujeito*, nos anos finais da Educação Básica. Como resultado da observação do fenômeno na prática docente, a hipótese da pesquisa partiu do pressuposto de que as realizações de indeterminação realizadas pelo falante/discente ultrapassavam o espectro de abordagem da tradição gramatical. Para tal, com base na revisão bibliográfica e nos procedimentos da pesquisa ação, a dissertação aplicou o estudo-piloto, como diagnose para coleta e análise dos dados. Constatada a hipótese, o presente trabalho dedicou-se à problematização dos métodos, tendo como concepção teórico-aplicada a articulação entre ciência linguística e Gramática Normativa, com a finalidade de propor reformulação teórico-metodológica para um ensino de gramática centrado na reflexão linguística.

De forma ampla, a agenda de ação da pesquisa ofereceu três grandes contribuições: (i) *no plano da formação docente*: buscou-se a relação entre conhecimento científico e prática de ensino; (ii) *no plano pedagógico*: por meio do método indutivo da aprendizagem ativa (PILATI, 2017; FRANCHI, 2006), apresentou-se o estudante como agente colaborativo e construtor de seu próprio conhecimento gramatical; e (iii) *no plano do campo científico*: valeu-se de categorias e conteúdos das linhas científicas, em adição à tradicional, articulando ciência e prática pedagógica, com revisão de concepções básicas. Além disso, a pesquisa também empenhou-se no desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais voltadas para a formação de professores, tanto no que se refere à associação entre usos linguísticos e contextos sociais, como na produção de materiais didáticos.

De forma pormenorizada, na etapa inicial da dissertação, a presente investigação cedeu espaço a reflexões conceituais relevantes acerca de *língua*, *gramática(s)* e *norma(s)*. Em seguida, procurou apontar a imprescindibilidade da atualização do professor e os efeitos nocivos dos equívocos conceituais na condução da aprendizagem. A discussão visou oferecer, no plano empírico, maior profundidade teórica para as práticas de ensino de gramática, pautada no pressuposto de que *língua*, *gramática* e *norma* não compõem, cada um, um bloco homogêneo e invariável.

Mediante análise das descrições da tradição gramatical e dos estudos da ciência linguística, a pesquisa dividiu-se em duas etapas práticas. A primeira delas, aplicação e relato do estudo-piloto à turma de regência, para coleta e análise das realizações do componente

gramatical para além da descrição da Gramática Normativa. Como resultado da reflexão dessa etapa, passou-se à proposta final. Nessa segunda parte, dispomos três módulos de intervenção pedagógica final, compostos por vinte e uma (21) atividades, das quais nove (09) foram aplicadas a outra turma de regência, com base nos três eixos para o ensino de gramática, propostos por Vieira (2017). O conjunto de módulos da proposta didático-pedagógica dialogaram com a investigação de Souza (2015), inclusive tendo aplicado e comentado alguns exercícios propostos do estudo dirigido da pesquisadora.

Em questões de metodologia de ensino, adotamos a abordagem da aprendizagem ativa (PILATI, 2017), a fim de, indutivamente, propor um desenvolvimento explícito de atividades linguísticas, epilinguísticas e, depois, metalinguísticas, segundo Franchi (2006). Mostrou-se possível articular o tema da indeterminação aos componentes de leitura e produção textual.

Especificamente no tocante à questão norma-padrão e norma culta, o trabalho dissociou suas particularidades técnicas, por conta dos equívocos teórico-metodológicos que persistem em torno dessas terminologias, tanto para oportunizar aulas mais efetivas e contextualizadas de gramática, quanto viabilizar um acervo mais vasto de ações metodológicas, com base nos três eixos propostos por Vieira (2017).

Dessa forma, entende-se também que houve ampliação do repertório dos estudantes em termos de variação/normas e percepção social (EIXO III), dado o contato diversificado com gêneros de textos (EIXO I e II), dos mais breves e espontâneos (provérbios populares, tirinha, anedota) aos mais extensos (crônica, conto de terror). Como análise crítica, há duas apreciações que faltaram à sequência de atividades do trabalho: (i) no eixo da *norma-padrão*, mais propostas de atividades com textos de sincronias passadas como contraste reflexivo e produtivo com as realizações atuais; e (ii) mais abordagens da realização da *voz passiva sintética + se* como estratégia de indeterminação.

Cabe novamente destacar que a questão da atividade metalinguística enfrenta muitos desafios que interferem na qualidade da aprendizagem, desde, por exemplo, o problema de ordem conceitual no tocante ao caráter teórico-prescritivo heterogêneo e vigente no ensino de gramática, até as condições precárias (desvalorização do professor; infraestrutura escolar) a que o professor é submetido no ensino público de nosso país. Não obstante, espera-se ter proporcionado à comunidade docente em geral a ampliação de suas referências de estudos gramaticais e um acervo de procedimentos e intervenções reflexivas para combater o que denominamos no presente trabalho como prática de *ensino monovarietal*.

Precisamente ao campo científico, buscou-se repensar e propor alternativas para uma abordagem articulada entre ensino de gramática e prática de análise linguística, tendo como eixo de problematização o lugar dos aspectos formais da língua no ensino de gramática. Alguns desafios, no entanto, permanecem sem solução: quais gêneros de texto podem ser associados adequadamente aos tópicos gramaticais? Que contribuições do campo da Linguística podem ser articuladas? De que forma? Em que instância e em que progressão? Que nomenclaturas utilizar? Todos os objetos gramaticais demandam sistematização?

A presente pesquisa não procura dar conta da questão complexa da orientação normativa no ensino; entretanto, a despeito dos desafios mencionados, espera-se ter colaborado para o avanço científico no tratamento do tema aliado à área pedagógica, a partir da apresentação e do uso exitoso da metalinguagem dos estudos descritivos (DUARTE, 2007) na introdução do fenômeno gramatical (*cf.* 4.3). Outro experimento bem-sucedido foi a utilização da proposta de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017). Com base nessa orientação, verificamos produtividade tanto no tratamento da variação linguística e suas complexas regras variáveis no campo linguístico-discursivo (EIXO III), como também na sistematização gradual do conhecimento metalinguístico (EIXO I). Fazia parte, inclusive, da agenda do presente trabalho, e obtivemos um *feedback* positivo, com base na proposta de Vieira (2017), o desenvolvimento da habilidade científica do discente no trato com a gramática (*cf.* 4.4).

Quanto ao entendimento de que pesquisas futuramente podem ser feitas a partir do presente trabalho, pareceu-nos razoável ponderar sobre um possível levantamento entre os docentes (por meio de entrevistas e/ou observações e análise de resultados, em escolas particulares e públicas) no tocante ao tratamento pedagógico que dão ao objeto gramatical, a fim de discutir teorias, promover reflexões e oferecer propostas metodológicas acerca do ensino das normas no país. Além disso, no tocante ao tema, pode ser relevante pensar também sobre como o fenômeno da indeterminação do referente é empregado em contos de terror, em diferentes sincronias. Ademais, de acordo com os objetivos desta pesquisa, julgamos como pertinente, inclusive, estudar os possíveis efeitos morfossintáticos e semânticos da omissão do agente da passiva em manchetes de jornal online, como recurso de indeterminação do referente ativo em construções na voz passiva analítica.

Para concluir, cabe registrar que os tempos atuais são de ataques à atividade docente por parte de alguns grupos antidemocráticos. De certo modo, esses acontecimentos destacam ainda mais a importância que um ensino de gramática centrado na reflexão linguística pode

ter em nossa sociedade, principalmente no segmento da educação pública. Para isso, apresentamos até a essa instância análises, estudos, dados e intervenções teórico-aplicadas comprometidas estritamente com o desenvolvimento progressivo do letramento linguístico, no âmbito da oralidade, leitura e escrita nas aulas de gramática.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. **Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- AVELAR, J. O. **Saberes gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- AZEREDO, M. O. **Fundamentos de Gramática do Português**. São Paulo: Editora Zahar, 2000.
- AZEREDO, J. C. **Gramática prática do Português**: da comunicação à expressão. Lisboa: Lisboa Editora, 2009.
- _____. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro**: Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____. **Linguística da Norma**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.
- _____. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BASSO, R. M; OLIVEIRA, R. P. Feyman, a Linguística e a curiosidade: revisitado. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p.13-40, 2012.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.
- _____. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BOURDIEU, P.. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BRAVIN, A. M.. Variação linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras. In: BRAVIN, A. M.; PALOMANES, ROZA (Org.). **Práticas de Ensino do Português**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

_____.; ELIAS, V. M. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CHOMSKY, N. **Linguagem e responsabilidade**. São Paulo: JSN Editora, 2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DUARTE, M. E. L. Sujeitos de referência definida e arbitrária: aspectos conservadores e inovadores na escrita padrão. **Revista Linguística**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.89-115, junho 2007.

_____. Termos da Oração. In: BRANDÃO, S. F; VIEIRA, S. R. **Ensino de Gramática: Descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. Gramática(s), ensino de Português e “adequação linguística”. **Revista Matraca**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan/jun. 2015.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: Desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____.; ZILLES, A. M. S. **Para Conhecer**: Norma Linguística. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** . São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GÖRSKI, E. M; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **WorkingPapers em Linguística**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p.73-91, 2009.

GÖRSKI, E. M; FREITAG, R. M. O papel da sociolinguística na formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna. In: TAVARES, Maria Alice; MARTINS, M. A. (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, EDUFRRN, v. 5, 2013.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**: Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardos. São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008.

LOBATO, L. **Linguística e Ensino de Línguas**. Brasília: Editora UnB, 2015.

LUFT, C. P. **Moderna Gramática Brasileira**. São Paulo: Editora Globo, 2002.

LYONS, J. **Introduction to Theoretical Linguistics**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

_____. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **O Português do século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NEVES, M. H. de M. **A Gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Que gramática estudar na escola**: Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

_____. **Gramática de Usos do Português**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

_____. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Categorias gramaticais em materiais didáticos. In: NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V (Org.). **O Todo da Língua**: teoria e prática do ensino de Português. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (Org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do Português**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

_____. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

20122222222222222222

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2017.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SILVA, B. H. da. Sujeito e referência indefinida: prescrição, descrição e ensino. In: OSÓRIO, P.; LEURQUIN, E.; COELHO, M. da C. (Orgs.). **Lugar da gramática no ensino de Português**. Rio de Janeiro: Dialogarts (UERJ), v. 01, 2018, p. 179-227.

SME, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Cadernos Pedagógicos, 8o. ano, Língua Portuguesa**: 1o. e 4o. bimestres. Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas. Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2018.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SOUZA, D. da S. de. **Estratégias de indeterminação do sujeito**: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática. Dissertação (Mestrado em Letras): Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. 13. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de Português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, Maria Alice; MARTINS, M. A (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EDUFRN, v. 5, 2013, p.53-90. (Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino).

_____. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. 1. ed. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.