



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

**ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Daniela da Silva de Souza

Rio de Janeiro
Agosto de 2015

**ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Daniela da Silva de Souza

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração Linguagens e letramentos.

Orientadora: Silvia Rodrigues Vieira

Rio de Janeiro
Agosto de 2015

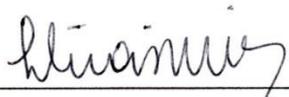
**ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Daniela da Silva de Souza

Orientadora: Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Examinada por:



Presidente, Prof^a Doutora Silvia Rodrigues Vieira – UFRJ/PROFLETRAS, Orientadora



Professora Doutora Mônica Tavares Orsini – UFRJ /PPGLEV



Professora Doutora Angela Marina Bravin dos Santos – UFRJ/PROFLETRAS

Professora Doutora Karen Sampaio Braga Alonso – UFRJ/PROFLETRAS, Suplente

Professor Doutor Ricardo Joseh Lima – UERJ/PGLETRAS, Suplente

Rio de Janeiro

Agosto de 2015

RESUMO

SOUZA, Daniela da Silva de. **Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de Gramática**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2015.

O presente trabalho objetiva proceder ao levantamento das estratégias de indeterminação do sujeito empregadas por alunos da rede pública e elaborar um estudo dirigido que abarque tais estratégias a partir de três eixos de ensino de Gramática (VIEIRA, 2014), quais sejam: (i) gramática como atividade linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006), (ii) gramática como recurso para a construção de sentido do texto (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2007) e (iii) gramática como expressão de variação (VIEIRA, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004; GÖRSKI; FREITAG, 2013). Para realizá-lo, foi empreendida, primeiramente, uma pesquisa de base sociolinguística em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro com 150 alunos do nono ano, cuja finalidade foi verificar que estratégias de indeterminação estão sendo usadas por eles e se a escola tem sido bem-sucedida nas tarefas de desenvolver o conhecimento do aluno sobre o tema, ampliar o repertório quanto às estratégias de indeterminação, e, ainda, relacionar essas estratégias ao nível da leitura e produção textuais. Nessa etapa diagnóstica, foi possível verificar que os estudantes fazem uso de um variado número de estratégias de indeterminação, em sua maioria não contempladas pela Gramática Tradicional. Dentre os mecanismos de indeterminação mais utilizados pelos alunos, constatamos, além da terceira pessoa do plural, o uso de formas nominais generalizantes, das formas pronominais *nós* (expressa/não expressa) e *você*, e dos pronomes indefinidos *alguém*, *ninguém* e *todo*. Verificamos, também, que as duas únicas estratégias descritas pela Gramática Tradicional como formas de indeterminação apresentaram baixo percentual de uso, principalmente a construção com verbo na 3ª pessoa do singular + *se*. Em seguida, como fundamentação teórica para a elaboração do trabalho, procuramos articular os três referidos eixos do ensino com a reflexão sobre conceitos relacionados a gramática, norma e variação linguística. O estudo dirigido proposto objetiva oferecer uma visão apurada e ampla sobre o tema, instrumentalizando seu público-alvo a refletir sobre o fenômeno em questão, por meio da abordagem reflexiva da gramática. Deseja, também, ampliar o repertório de estratégias de indeterminação, usando a que julgar mais adequada, seja esta aceita ou não pela Gramática Tradicional, 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.

PALAVRAS-CHAVE: Indeterminação do sujeito. Diagnose. Estudo dirigido. Variação. Gramática.

ABSTRACT

SOUZA, Daniela da Silva de. **Indeterminacy strategies of the subject: a pedagogical proposal for teaching grammar**. Rio de Janeiro, 2015. Final Paper presented to the Programme of Professional Masters in Languages- PROFLETRAS, at Faculdade de Letras, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This paper aims to survey the indeterminacy strategies of the subject used by public school students and develop a directed study that involves such strategies from three grammar teaching approaches (VIEIRA, 2014), namely: (i) grammar as an epilinguistic, linguistic and metalinguistic activity (FRANCHI, 2006), (ii) grammar as a resource for the construction of text meaning (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2007) and (iii) grammar as an expression of variation (VIEIRA, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004; GÖRSKI; FREITAG, 2013). In order to perform this work, in a first moment, a sociolinguistic basis research was carried out in a public school in the city of Rio de Janeiro with 150 ninth graders, which the purpose was to verify what indeterminacy strategies of the subject are being used by these students and if the school has been successful in developing student's knowledge on the theme, improving their knowledge on the indeterminacy strategies of the subject, and also to relate these strategies in terms of reading and textual production. It was possible to verify on this stage of the research that students use a varied number of indeterminacy strategies of the subject, mostly not recognized by the Traditional Grammar. Among the indeterminacy mechanisms most used by the students, we found besides the use of the third-person plural, the use of generalizing noun phrases, the pronoun forms *nós* (expressed / unexpressed) and *você* and the indefinite pronouns *alguém*, *ninguém* and *todo*. We also verified that the only two strategies described by the Traditional Grammar as indeterminacy forms have shown low percentage of use, mainly for the construction with a verb in the third-person singular + *se*. Then, as theoretical basis for the elaboration of this paper, we try to articulate the three teaching approaches referred to the discussion about grammar concepts, norms and linguistic variation. The directed study proposed aims to offer an accurate and comprehensive view on the theme, providing tools for the target audience to think about this phenomenon through the Grammar reflective approach and to improve the indeterminacy strategies, being able to use the most appropriate one, accepted or not by the Traditional Grammar and for the most variety of everyday communicative situations, in both spoken and written modalities, without disregarding the desirable grammar and text integration whenever it is possible.

KEYWORDS: Indeterminacy of the subject. Diagnosis. Directed study. Variation. Grammar.

À minha mãe, que bem me criou e me incentivou a sonhar.

À minha amiga Pilar, patrocinadora emocional desta empreitada.

À minha orientadora Silvia, que tornou este sonho possível.

Aos meus alunos e ex-alunos, por serem os grandes vetores do meu aprimoramento profissional.

Aos colegas de profissão que lutam realmente para a construção de uma sociedade menos desigual.

AGRADECIMENTOS

Durante o meu exame de qualificação, fui questionada por não escrever na primeira pessoa do singular, já que esta pesquisa se baseia em minha experiência profissional. A verdade é que este é o único momento em que me sinto realmente à vontade para fazê-lo.

Muitas pessoas me ajudaram a realizar esta dissertação da maneira como puderam e compreenderam a importância deste trabalho para a minha vida pessoal e profissional. Embora o processo da escrita seja por si só bastante solitário, considero que essas pessoas sempre estiveram comigo enquanto eu redigia esta dissertação, de maneira que as vejo, de certa forma, como coautoras desta pesquisa. É por essa razão que escrevo na primeira pessoa do plural.

Eis o momento de agradecer a todos por tanta amizade, carinho, compreensão e incentivo:

À família Rodrigues Vieira, por sempre me receber em seu lar com deferência, de forma acolhedora, calorosa, mesmo nas vésperas de feriados e grandes celebrações.

Aos cento e cinquenta ex-alunos do nono ano da escola municipal em que trabalho por contribuírem para a realização deste experimento, participando da resolução do teste de verificação de uso das estratégias de indeterminação do sujeito, bem como da redação dos artigos de opinião aqui examinados.

Aos meus alunos da turma 1904, pela curiosidade e por terem participado entusiasticamente da resolução de duas atividades-diagnose que deram origem ao estudo dirigido com o desejo carinhoso de ajudar “no meu trabalho”.

Às amigas queridas e também professoras, Poliana Antunes, Giane Oliveira e Ângela Vieira pelas palavras de incentivo e por sempre me auxiliarem oferecendo material didático ou até mesmo corrigindo minhas redações a fim de que eu pudesse ter mais tempo para me dedicar a este experimento.

À amiga, professora e colega de trabalho Máira Pennington pela passagem do resumo para o idioma inglês e a parceria no projeto *For girls*, realizado concomitantemente a coleta de dados para esta pesquisa. A dedicação ao projeto e a parceria-amiga me serviram de alento nos momentos em que tinha crises ao analisar o *corpus* deste trabalho.

Às coordenadoras de turno das escolas em que leciono, Valdete Azeredo e Adriana Amorin, por compreenderem os meus atrasos nos engarrafamentos após as

aulas no Fundão e por otimizarem, sempre que possível, os meus horários a fim de que me sobrasse um pouco mais de tempo, componente tão escasso na minha rotina dos últimos meses.

Às colegas do PROFLETRAS que se tornaram amigas e que fizeram parte desta trajetória de forma mais íntima, Aline Paixão, Daniele Moraes, Laura Cândida e Michele Pereira, pela generosidade amorosa, verdadeira e gratuita que demonstraram ao se disporem a trocar suas experiências e seus conhecimentos profissionais comigo.

À colega do PROFLETRAS, Michele Pereira, pela ideia do teste de verificação de uso das estratégias de indeterminação do sujeito e por me permitir utilizá-lo nesta pesquisa.

Ao casal de amigos Diana Castellani e Ricardo Polato pela ajuda sempre em momentos cruciais do Mestrado como na primeira disciplina, em que me auxiliaram na elaboração do vídeo de apresentação do projeto de pesquisa, e, nos momentos finais de conclusão desta dissertação, com a formatação de textos para o estudo dirigido.

Às professoras Angela Bravin e Mônica Orsini, pelos comentários norteadores durante o exame de qualificação e as valorosas contribuições bibliográficas, seja por meio do empréstimo de textos, seja através das indicações de teses e artigos para leitura.

À professora Maria Cecília Mollica, pela acolhida calorosa no início do curso e por acreditar na capacidade da primeira turma do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ.

À professora Marta Scherre pelos esclarecimentos acerca do assunto “saliência fônica” e por confiar em mim e me enviar seus arquivos com informações bastante relevantes sobre o tema.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras, por nos transmitirem todo o seu conhecimento e por nos tratarem, de forma tão respeitosa, como colegas de profissão.

Aos professores com os quais tive aulas nos ensinos Fundamental e Médio, na Graduação e na Especialização e que me inspiraram sempre a tentar melhorar a minha prática docente e a lutar contra o conformismo.

Àqueles que não desistiram de ser mestres e que o fazem com toda a garra e dignidade necessárias a fim de que nossa profissão contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa, apesar de todas as adversidades que enfrentamos.

À CAPES, por financiar esta pesquisa e permitir que o meu desejo de me tornar uma professora-pesquisadora se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À minha amiga Pilar Cordeiro Guimarães, por patrocinar emocionalmente a minha entrada no Mestrado e esta dissertação, já que sempre acreditou, antes que eu mesma acreditasse, ser possível que eu chegasse aqui e por me apoiar sempre, desde a Especialização até o Mestrado.

À minha mãe, Geralda Maria, pelo alicerce emocional e o suporte doméstico ao longo desta pesquisa e de toda a minha vida, por se privar de pequenos luxos com o intuito de investir no meu crescimento profissional, por abrir mão do seu radinho a fim de garantir o silêncio necessário para que eu pudesse me dedicar à redação deste texto e pela motivação ao longo de toda a minha trajetória profissional.

Ao meu namorado Flavio, por compreender o momento que eu estava vivenciando, por sofrer calado quando eu precisei me fazer ausente, pela imensa paciência e dedicação nos meus momentos de crise e de baixa autoestima e por sempre ser meu companheiro e cúmplice.

À minha orientadora, a fofa, querida e “ligada nos 220 volts”, professora Silvia Rodrigues Vieira, por todo carinho, pela imensa paciência e pelos conhecimentos transmitidos ao longo de todo o PROFLETRAS. Conhecimentos que não foram apenas ligados à área de Letras e que levarei para toda a minha vida. Agradeço por ser o exemplo de profissional que desejo seguir e por ter me tirado do “grau zero” da pesquisa científica e me transformado em pesquisadora, ensinando-me o passo a passo de todo o processo sempre com tamanha dedicação, muito incentivo e respeito. Quero que saiba que você é “a minha fada com a varinha mágica”!

A Deus, sobretudo, por me manter sã e me dar força e coragem para concluir esta pesquisa e seguir com a minha tarefa de ensinar.

O giz, em sua mão, mais parecia um pedaço de varinha mágica de fada, explicando os mistérios.

(Bartolomeu Campos de Queirós)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. REVISÃO DA LITERATURA: A INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO.....	19
1.1. O sujeito indeterminado segundo a tradição normativa.....	19
1.2. O sujeito indeterminado nos materiais usados na escola da pesquisa.....	26
1.2.1. No livro didático.....	26
1.2.2. Nos cadernos de apoio pedagógico elaborados pela Secretaria Municipal de Educação –SME/RJ.....	30
1.3. O sujeito indeterminado conforme a abordagem linguística.....	33
1.3.1. Resultados científicos: a indeterminação no âmbito da fala.....	37
1.3.2. Resultados científicos: a indeterminação no âmbito da escrita.....	40
2. ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO: A PESQUISA VARIACIONISTA.....	46
2.1. Conceitos fundamentais.....	46
2.2. Aspectos metodológicos.....	50
2.2.1. Descrição do contexto da pesquisa: a Escola Municipal.....	50
2.2.2. Testes de verificação de uso das estratégias de indeterminação do sujeito.....	52
2.2.2.1. O instrumento empregado.....	52
2.2.2.2. Procedimentos para análise.....	54
2.2.3. Tratamento da regra variável: as estratégias de indeterminação do sujeito.....	55
2.2.3.1. Descrição do <i>corpus</i> : os artigos de opinião.....	55
2.2.3.2. Procedimentos da pesquisa.....	56
2.2.3.3. Descrição das variáveis.....	58

a) A regra variável: estratégias de indeterminação.....	58
b) As variáveis independentes.....	61
2.3. Análise dos resultados sociolinguísticos.....	68
2.3.1. Testes.....	69
2.3.1.1. Distribuição dos dados pelas estratégias de indeterminação do referente.....	74
2.3.2. Os artigos de opinião.....	80
2.3.2.1. Distribuição dos dados pelas variáveis: resultados gerais.....	80
2.3.2.2. Análise estatística multivariada: as variáveis relevantes.....	96
2.4. Sistematização dos resultados.....	100
3. PROPOSTA PEDAGÓGICA: ESTUDO DIRIGIDO.....	103
3.1. Fundamentos teóricos para a proposta pedagógica.....	103
3.1.1. O ensino de Gramática: três eixos (VIEIRA, 2014).....	103
3.1.2. Os contínuos de variação (BORTONI-RICARDO, 2004).....	115
3.2. O estudo dirigido proposto.....	116
3.3. O que esperamos deste estudo dirigido?.....	148
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
ANEXOS.....	163

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

TABELAS:

Tabela 1: Distribuição das estratégias de indeterminação do referente nos testes de verificação.....	75
Tabela 2: Distribuição das estratégias de indeterminação do referente nos testes de verificação – gênero/sexo masculino.....	78
Tabela 3: Distribuição das estratégias de indeterminação do referente nos testes de verificação – gênero/sexo feminino.....	79
Tabela 4: Distribuição geral das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião.....	81
Tabela 5: Distribuição geral das ocorrências de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião conforme o gênero/sexo dos informantes.....	88
Tabela 6: Distribuição das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião conforme o gênero/sexo do informantes.....	89
Tabela 7: Distribuição dos tempos e modos verbais em relação ao percentual de ocorrências de estratégias de indeterminação do sujeito.....	90
Tabela 8: Distribuição das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião conforme o tipo de construção verbal.....	92
Tabela 9: Distribuição das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião conforme a transitividade verbal.....	92
Tabela 10: Distribuição das estratégias de indeterminação do sujeito conforme os tipos de oração.....	93
Tabela 11: Distribuição das estratégias de indeterminação conforme os graus de indeterminação do sujeito.....	94
Tabela 12: Aplicação da variante <i>você</i> nos artigos de opinião conforme a variável grau de indeterminação.....	96
Tabela 13: Aplicação da variante <i>você</i> nos artigos de opinião conforme o gênero/sexo dos informantes.....	97
Tabela 14: Aplicação da variante <i>nós</i> nos artigos de opinião conforme os graus de indeterminação.....	98
Tabela 15: Aplicação da variante <i>nós</i> nos artigos de opinião conforme o gênero/sexo dos informantes.....	98

GRÁFICOS:

Gráfico 1: Distribuição geral das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião (em percentual).....81

Gráfico 2: Distribuição da forma pronominal *nós* (expressa/não expressa) nos artigos de opinião (em percentual).....84

QUADROS:

Quadro 1: Quadro-resumo sobre a indeterminação.....	24
Quadro 2: Variável tempo e modo verbais.....	63
Quadro 3: Variável transitividade verbal.....	64
Quadro 4: Variável tipo de oração.....	65
Quadro 5: Variável grau de indeterminação.....	68

INTRODUÇÃO

O curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), implantado em âmbito nacional a partir de 2013, levou seus alunos-professores a diversas reflexões sobre sua prática docente a fim de modificá-la sempre com o intuito de melhorá-la.

Em uma das disciplinas desse curso, intitulada Gramática, variação e ensino, pudemos discutir e refletir acerca do ensino de Gramática a partir de uma proposta inovadora que articula três eixos de ensino (cf. VIEIRA, 2014), a saber: (i) ensino de Gramática como atividade reflexiva articulando atividades de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico, (ii) ensino de Gramática como recurso para a construção do sentido do texto e (iii) ensino de Gramática para o domínio da variação linguística.

Além dessa concepção geral sobre o ensino de Gramática, que exigiu o conhecimento de diversas referências a ela relacionadas, pudemos refletir acerca de postulados teóricos diversos, como os referentes aos conceitos de norma, gramática, variação, a proposta de concepção da variação em contínuos linguísticos, entre outros tópicos. Assim, com base nessa fundamentação teórica, buscamos escolher o tema linguístico a ser pesquisado e pensar em uma maneira de trabalhá-lo em sala de aula, de forma a articular esses conceitos. Desta forma, ao verificarmos a pouca quantidade de trabalhos sobre a indeterminação do sujeito e as limitações corriqueiras quanto a sua abordagem no contexto escolar, esse foi o tema escolhido.

Analisando alguns trabalhos científicos que versam sobre o tema e também alguns textos redigidos por alunos, notamos que há uma diferença latente entre o tratamento dado para o assunto pelas gramáticas e livros didáticos, e a realidade dos eventos linguísticos escolares, sobretudo nos textos dissertativo-argumentativos.

Verificamos que há estratégias de indeterminação usadas pelos alunos que não são contempladas pelas gramáticas tradicionais e também não são descritas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Entre algumas dessas estratégias, podemos citar o uso de formas nominais generalizantes como *uma pessoa, um indivíduo, um ser humano, geral, neguinho, o pessoal*; das formas pronominais *você, a gente, ninguém, alguém*; de

Ø + verbo na terceira pessoa do singular sem qualquer referência a um agente, dentre outras.

Como as diversas estratégias de indeterminação do sujeito são consideradas formas alternantes no Português do Brasil, em estudos sociolinguísticos, tratando-se esse fenômeno, portanto, de um fenômeno variável, procedemos, primeiramente, para a elaboração deste presente trabalho, a uma pesquisa sociolinguística variacionista com base na observação da produção escolar, a fim de verificar: (i) que estratégias de indeterminação são usadas pelos alunos do nono ano da rede pública de ensino que estão concluindo o Ensino Fundamental, fazendo uma espécie de diagnóstico da realidade da classe em que se desenvolveu a pesquisa, e (ii) se a escola vem sendo bem-sucedida na tarefa de ensinar as estratégias de indeterminação do sujeito referendadas pela Gramática Tradicional.

Para essa pesquisa inicial, fizemos o levantamento de dados em artigos de opinião produzidos pelos alunos e aplicamos um teste específico de verificação de uso de estratégias de indeterminação do sujeito, com o intuito de conhecer, por meio dos dois instrumentos de coleta de dados empregados nesta pesquisa, em que contextos linguísticos poderiam ocorrer tais estratégias.

Com base nos resultados dos dados coletados e também na análise dos testes, pudemos reunir subsídios para constituir uma proposta pedagógica para alunos do Ensino Fundamental, mais precisamente do 9º ano, que ofereça a esses discentes a apropriação das formas de indeterminar o sujeito, produtivas em eventos linguísticos mais ou menos monitorados, no âmbito da fala e da escrita.

A proposta que aqui será apresentada busca oferecer atividades que articulem reflexões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas sobre tais estratégias, preferencialmente, partindo sempre do trabalho com os diversos gêneros textuais e, assim sendo, propiciando um trabalho com as variantes do fenômeno em questão. Objetivamos, portanto, trabalhar com os três eixos de ensino de Gramática já referidos.

Primeiramente, para desenvolver este estudo, faremos no primeiro capítulo uma revisão da literatura que versa sobre o tema, analisando como as principais gramáticas tradicionais abordam a questão e como definem, com flagrante inconsistência, o sujeito indeterminado. Em seguida, será feito um breve levantamento no livro didático e nas

apostilas usadas na escola pesquisada com o mesmo intento, haja vista ser esse o material sobre a questão da indeterminação do sujeito mais acessível aos alunos e aos professores dessa instituição de ensino. Como última etapa da revisão da literatura voltada para o tema a ser pesquisado, buscaremos verificar quais as contribuições que a abordagem científica traz acerca do assunto, posto que dispomos de artigos e dissertações dedicados ao estudo de outras estratégias de indeterminação não contempladas pela Gramática Tradicional, porém utilizadas por nossos estudantes.

Dando continuidade, exporemos no segundo capítulo os fundamentos teórico-metodológicos relativos à pesquisa diagnóstica de natureza variacionista: os conceitos básicos da teoria da Variação e Mudança e a metodologia utilizada na realização da pesquisa. Trataremos da descrição do contexto da pesquisa, relativo à escola pública da rede municipal localizada no bairro de Paciência, dos procedimentos para a aplicação dos testes e da atividade de produção do artigo de opinião. Explicaremos, ainda, de que forma foi realizada a composição do *corpus* com os dados coletados a partir da análise dos artigos de opinião produzidos por estudantes matriculados no nono ano do Ensino Fundamental. Ao fim desse capítulo, os dados adquiridos nos testes e nos artigos de opinião serão analisados, a fim de verificar se as hipóteses formuladas neste trabalho são confirmadas.

Após a análise desses dados, passaremos a discorrer no terceiro capítulo sobre o aporte teórico para o ensino de Gramática baseado nos três eixos que serão discutidos, bem como os três contínuos estabelecidos por Bortoni-Ricardo. Em seguida, apresentaremos o estudo dirigido aqui proposto e teceremos as considerações finais sobre a pesquisa empreendida.

Esperamos que esta dissertação possa contribuir com a proposta geral do PROFLETRAS de colaborar com a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, fundamentada, na medida do possível, pelos avanços científicos da área de Letras e Linguística.

1. REVISÃO DA LITERATURA: A INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO

Neste capítulo, será feita uma breve revisão acerca do conceito de indeterminação do sujeito, observando as principais gramáticas tradicionais. Ademais, discutiremos o conceito de sujeito indeterminado apresentado nelas, mostrando a imprecisão da definição desse tipo de sujeito, ao se misturarem os critérios semântico e sintático para defini-lo.

Em seguida, faremos uma revisão no livro didático adotado pela escola pesquisada e nos cadernos de apoio pedagógicos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro com o intuito de verificar se o assunto é tratado nesses materiais e de que forma é abordado.

Por fim, serão descritos, de forma breve, alguns trabalhos acerca do tema da indeterminação tanto no âmbito da fala quanto no da escrita, os quais consideram outras estratégias de indeterminação que não são validadas pela Gramática Tradicional, no entanto que serão levadas em conta na presente pesquisa.

1.1. O sujeito indeterminado segundo a tradição normativa

De modo geral, a Gramática Tradicional, doravante GT, trata do sujeito indeterminado como um dos cinco tipos de sujeito, quais sejam: simples, composto, oculto, indeterminado e oração sem sujeito/inexistente.

Assim, resolvemos observar a definição para cada um dos tipos de sujeito apresentada nas seguintes gramáticas, a saber: Cunha e Cintra (2001 [1985]), Rocha Lima (2003 [1972]) e Bechara (2004).

Constatamos, ao observá-las, que há uma mistura dos critérios semântico e sintático para definir as subcategorias em questão e também que não há uma hierarquia na organização desses critérios. Normalmente, para definir os três primeiros tipos de sujeito, os autores priorizam o critério formal/estrutural, atentando para a presença ou não da forma e, quando presente, para o número dos núcleos. Quando, porém, vão definir o sujeito indeterminado, costumam partir de uma definição semântica, mas centram a descrição em apenas dois tipos de estruturas formais, misturando, em certa medida, os dois critérios. A oração sem sujeito é concebida a partir da ausência de um referente, embora nem sempre essa noção esteja bem delimitada e detalhada.

Das gramáticas tradicionais mencionadas, uma delas, o dos autores Cunha e Cintra, trata do sujeito e seus cinco tipos, conforme mencionamos. Rocha Lima, entretanto, difere em certa medida dos autores em questão, pois não considera o sujeito oculto; ou melhor, considera-o, todavia denomina-o como sujeito do tipo determinado. Ao fazer isso, atenta para uma relevante diferença de natureza semântica, entre um sujeito de referência determinada e outro de referência indeterminada. Já o gramático Bechara, nas novas edições de sua gramática, como na que consultamos (2004), não faz distinção dos tipos de sujeito; apenas apresenta uma definição geral para o termo.

Passemos, agora, a observar as descrições de cada gramática sobre o tema e a tecer considerações a respeito.

Em Cunha e Cintra (2001 [1985], p. 122), encontramos como definição para sujeito a seguinte explicação: “o ser sobre o qual se faz uma declaração”. Embora não seja o objetivo específico do presente trabalho, cabe mencionar a impropriedade dessa definição, visto que se refere mais ao conceito de tópico do que efetivamente de sujeito (cf., a esse respeito, PERINI, 2010; DUARTE, 2007). Na realidade, a identificação de sujeito, que envolve uma série de parâmetros, depende do reconhecimento da primeira posição de argumento especificado em uma predicação, o que didaticamente costuma ser apontado a partir de testes de perguntas (O quê? Quê?) ao verbo e da possibilidade de concordância verbal.

Mais adiante, Cunha e Cintra afirmam que os sujeitos se classificam em simples (aquele que tem apenas um núcleo) e composto (aquele que tem mais de um núcleo), oculto (determinado [aquele que não está expresso na oração, mas pode ser identificado]), indeterminado (será visto com maiores detalhes em seguida) e oração sem sujeito (aquele em que o processo verbal em si não pode ser atribuído a nenhum ser).

A respeito do sujeito indeterminado, asseveram que este ocorre quando “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” (p. 128). Para sua realização, ainda conforme os estudiosos, o verbo da oração deve estar na terceira do plural ou na terceira pessoa do singular com o pronome *se*.

Os autores não discutem sobre o critério de o clítico *se* ser considerado indeterminador apenas com verbos que não sejam transitivos diretos. Eles vão abordar tal questão apenas no capítulo que trata dos pronomes, mais especificamente na seção que discute os valores do *se*. Nela, afirmam que o *se* pode ser considerado passivador;

no entanto, não dizem quando isso ocorreria e apenas apresentam dois exemplos de sentenças com esse caso.

Logo após, passam a falar do *se* como índice de indeterminação do sujeito. Nessa função, o *se* estaria junto à 3ª pessoa do singular de verbos intransitivos ou de transitivos tomados intransitivamente e citam dois exemplos, dos quais transcrevemos apenas um:

(01) *Martelava-se, serrava-se, acepilhava-se.*

Sem maiores explicações, passam, após essa breve descrição, a discutir a noção de oração sem sujeito.

Atentando-nos para a definição de Cunha e Cintra acerca dos sujeitos e seus tipos, percebemos que, para definir os três primeiros tipos, a gramática vale-se do critério mais estrutural, posto que, como já comentamos, as definições estão ancoradas na questão do núcleo (simples/composto) e no fato de estar expresso ou não na oração (sujeito oculto/determinado). No caso da oração sem sujeito, o conceito centra-se no fato de não haver relação de um ser com o processo verbal.

Quanto à definição de sujeito indeterminado, notamos que apenas o critério sintático não é suficiente para defini-lo. Ao afirmarem que “o verbo não se refere...”, poderíamos considerar uma definição ancorada no critério sintático, pois estaria trabalhando com a relação sujeito-verbo. Contudo, ao completarem a definição “... a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento.”, percebemos que necessitam valer-se de um critério semântico-discursivo, visto que atentam para o contexto significativo e comunicativo. Há, portanto, uma mistura de critérios para definir o sujeito indeterminado.

Além disso, usar o termo “pessoa” pode causar certa confusão e dificuldade de compreensão, como discutirão mais adiante Bravin (2012) e Perini (2013). Grosso modo, a confusão acontece porque o aluno pode entender o uso do vocábulo como se estivesse se referindo à pessoa discursiva ou à pessoa do mundo físico; logo, numa frase como

(02) *Quebraram a porta do banco.,*

o aluno poderia afirmar que há, sim, um sujeito do tipo oculto, já que podemos estabelecer a pessoa com a qual o verbo está combinando. O pressuposto básico seria o de que temos sempre três pessoas do discurso: 1ª, 2ª e 3ª do singular e plural. Pela terminação verbal, chegará facilmente à resposta de que o sujeito está oculto e como irá o professor sair-se desse imbróglio? Aqui, é preciso, então, que se considere que o que não se pode determinar é o referente, como afirma a definição de Cunha e Cintra.

Rocha Lima (2003 [1972]) apresenta definições semelhantes às de Cunha e Cintra para o termo sujeito e os tipos simples, composto, indeterminado (com pequenas diferenças) e oração sem sujeito.

Em relação ao sujeito usualmente identificado como oculto, o gramático, conforme já esclarecemos, não considera essa nomenclatura; no entanto, fala em sujeito do tipo determinado. Para ele, “é determinado, se identificável na oração – explícita ou implicitamente” (p. 235). Desse modo, fica contemplada a distinção determinado *versus* indeterminado, podendo haver “determinado” explícito ou implícito.

Na explicação para o que chamou de expedientes para indeterminar o sujeito, encontramos alguns pontos que, embora semelhantes, não são idênticos à proposta de Cunha e Cintra. Rocha Lima afirma que é possível fazê-lo da seguinte maneira:

- 1) Empregar o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência anterior ao pronome eles ou elas, e a substantivo no plural;
- 2) Usá-lo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que o verbo seja intransitivo, ou traga complemento preposicional (p. 235)

Percebemos, então, que o gramático tenta refinar a definição para o sujeito indeterminado ao afirmar “referência ao pronome *eles* ou *elas*, e a substantivo no plural”. Damo-nos conta de que há, em certa medida, nesses comentários de Rocha Lima, a consciência do que constitui um referente definido ou indefinido; no entanto, assim como ocorre nas demais gramáticas tradicionais, o autor acaba por não discutir o fato de que a indeterminação se dá pela falta de indicação da referência, no próprio texto ou no contexto externo.

Rocha Lima volta a tratar do assunto do *se* como índice de indeterminação no capítulo de sua gramática que trata da concordância verbal. Ao discutir o caso de voz passiva sintética, assevera que deve merecer atenção especial a concordância de verbo +

partícula *se* que ocorre em frases como “Alugam-se casas”. Nesse caso, há um substantivo representado, geralmente, por um ser inanimado que é o sujeito da frase e que, por isso, tem de concordar com o verbo (p. 390-391). Além disso, menciona o fato de que, nesses casos, o sujeito é sempre o paciente da ação verbal, o que caracteriza a voz passiva.

Por fim, reforça que em frases com nome no plural precedido de preposição, como em “Precisa-se de funcionários”, e também com verbos intransitivos, como em “Assim se vai aos astros”, o verbo deve ficar no singular. Em casos como esses, ressalta que se deixa completamente indeterminada a pessoa que pratica a ação.

Já o professor e gramático Evanildo Bechara atualmente define sujeito como sendo “uma noção gramatical, e não semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como corre com as noções de *agente* e *paciente*” (p. 410).

O autor não discorre sobre os tipos de sujeito, nem acerca do fenômeno da indeterminação em seção específica de sua gramática aqui analisada. No entanto, no capítulo denominado “Pronome”, mais especificamente na seção intitulada “O pronome *se* na construção reflexa”, Bechara discorre a respeito do *se* indeterminador.

O gramático afirma que o clítico pode assumir as seguintes funções: objeto direto, objeto indireto, complemento relativo e índice de indeterminação do sujeito. Após listá-las e exemplificá-las, Bechara discute nas observações finais como o *se* estendeu seu papel de índice de indeterminação do sujeito em frases com verbos intransitivos e transitivos indiretos até os verbos transitivos diretos:

o *se* como índice de indeterminação de sujeito – primitivamente exclusivo em combinação com verbos não acompanhados de objeto direto –, estendeu seu papel aos transitivos diretos (onde a interpretação passiva passa a ter uma interpretação impessoal: *Vendem-se casas* = ‘alguém tem casa para vender’) e de ligação (*É-se feliz*). A passagem deste emprego da passiva à indeterminação levou o falante a não mais fazer a concordância, pois o que era sujeito passou a ser entendido como objeto direto, função que não leva a exigir o acordo do verbo:

Vendem-se casas (=‘casas são vendidas’)→*Vendem-se casas* (=‘alguém tem casa para vender’)→*Vende-se casas* (p. 178).

Afirma, ademais, o autor que frases como “*Vende-se casas*.” ainda são de emprego antiliterário, embora já se verifiquem muitos exemplos dessas construções. Bechara ressalva também que “a genuína linguagem literária requer *vendem-se*”. No

entanto, ambas as sintaxes estão corretas e constituem apenas estágios diferentes de evolução, sendo a primeira uma modificação da segunda (p. 78).

Observe, agora, o quadro sintético a respeito das posições de cada um dos autores das gramáticas tradicionais aqui analisadas em virtude da questão da indeterminação do sujeito.

Quadro 1: Quadro-resumo sobre a indeterminação.

AUTORES	DEFINIÇÃO PARA SUJEITO INDETERMINADO	ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO	COMENTÁRIOS SOBRE O SE INDETERMINADOR/APASSIVADOR
CUNHA e CINTRA	Sujeito que ocorre quando 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.	1) Uso do verbo da oração na 3ª pessoa do plural; 2) Uso do verbo na 3ª pessoa do singular com o pronome <i>se</i> .	Discutem o <i>se</i> como indeterminador/apassivador no capítulo em que tratam dos pronomes. Afirmam que o <i>se</i> pode ser apassivador e também índice de indeterminação do sujeito. Nessa função, asseveram que o <i>se</i> estaria junto à 3ª pessoa do singular de verbos intransitivos ou de transitivos tomados intransitivamente.
ROCHA LIMA	Sujeito que ocorre se não pudermos ou não quisermos especificá-lo.	1) Emprego do verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência anterior ao pronome eles ou elas, e a substantivo no plural; 2) Emprego do verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula <i>se</i> , desde que o verbo seja intransitivo, ou traga complemento preposicional.	No capítulo em que trata da concordância verbal, afirma que deve merecer atenção especial a concordância de verbo + partícula <i>se</i> que ocorre em frases como “Alugam-se casas”. Nesse caso, há um substantivo representado, geralmente, por um ser inanimado que é o sujeito da frase e que, por isso, tem de concordar com o verbo. Nesses casos, o sujeito é sempre o paciente da ação verbal, o que caracteriza a voz passiva. Reforça que em frases com nome no plural precedido de preposição como em “Precisa-se de funcionários” e também com verbos intransitivos como em “Assim se vai aos astros”, o verbo deve ficar no singular. Em casos como esses, ressalta que se deixa completamente indeterminada a pessoa que pratica a ação.

BECHARA	Diferentemente dos demais autores, não trata do sujeito indeterminado como integrante específico de uma tipologia de sujeitos.	Como não define o sujeito indeterminado, também não discute sobre as maneiras de indeterminá-lo.	Embora não defina sujeito indeterminado e nem discuta as estratégias para fazê-lo, considera que o clítico <i>se</i> vem sendo usado atualmente como índice de indeterminação do sujeito até mesmo em construções passivas. Segundo ele, tais construções devem ser enxergadas como “estágios diferentes de evolução”.
----------------	--	--	--

Como vimos ao analisar o quadro anterior e, conforme afirma Duarte (2013 [2007], p. 195), de modo geral, as gramáticas tradicionais acabam por usar os critérios formal e semântico para categorizarem os tipos de sujeito, sem hierarquizar as características de um âmbito ou de outro. Para definir o sujeito indeterminado, quando se faz isso, não fica suficientemente clara a questão de que a indeterminação se dá em virtude da indefinição do referente externo, o que pode ocorrer tanto em sujeitos expressos quanto em sujeitos não expressos. Essa limitação fica patente quando verificamos que levam em conta apenas duas maneiras de indeterminar o sujeito: (i) a que privilegia a omissão do sujeito em construções com verbos na terceira pessoa plural e (ii) a que se constrói utilizando o clítico indeterminador *se*.

Sobre a discussão de o clítico *se* ser considerado ora apassivador ora indeterminador, apenas Bechara apresentou uma explicação que diverge do que é apregoadado pela GT. Os demais autores distinguem o clítico *se* indeterminador do *se* apassivador, levando em conta que ocorreria ou deveria ocorrer a concordância do verbo transitivo direto na voz passiva com o sujeito paciente. Assim, em frases como

(03) *Aluga-se apartamentos.*,

consideram que o termo “apartamentos” é o sujeito da frase e que estaria sendo desrespeitada a concordância gramatical. No entanto, essa frase pode ser interpretada de duas maneiras, como vimos em Bechara e como será retomado na **Seção 1.3** deste trabalho.

Na seção a seguir, apresentaremos a maneira como o livro didático adotado pela escola pesquisada aborda a questão do sujeito indeterminado e teceremos comentários a respeito dessa abordagem.

1.2. O sujeito indeterminado nos materiais usados na escola da pesquisa

1.2.1. No livro didático

O livro didático, em muitas ocasiões, é o único referencial teórico-descritivo a que professores e alunos tem acesso. Por essa razão, analisamos o livro didático da coleção que foi adotada pela escola em que esta pesquisa foi empreendida a fim de verificar de que forma o assunto indeterminação do sujeito é abordado. A obra analisada foi elaborada pelos autores Cereja e Magalhães (2012) para o oitavo ano, nível de escolaridade em que o tema é tratado.

No primeiro capítulo do livro, denominado “O Humor nosso de cada dia”, que consta na primeira unidade da obra, é abordado o tema da indeterminação do sujeito (cf. **Anexo I**). Os autores não realizam antes uma revisão sobre sujeito e já começam a tratar da questão na seção intitulada “A língua em foco: o sujeito indeterminado”. Eles partem de um exercício de identificação de um sujeito do tipo desinencial que consta em uma tirinha, para, em seguida, definirem o termo sujeito indeterminado.

Tal exercício se apresenta dividido em três questões que se desdobram em subitens. Para chegar à noção de indeterminação, os autores levantam um questionamento que teria como resposta, como já dissemos, um sujeito desinencial. Assim, ao fazer o aluno identificar um sujeito desse tipo, buscam encaminhar o raciocínio do aprendente para a próxima pergunta, em que a resposta será “verbo na terceira pessoa do plural com sujeito não mencionado anteriormente”, o que sabemos tratar-se de uma forma de indeterminar o sujeito, conforme o próprio livro irá salientar posteriormente.

A partir daí, começam os autores a conceituar o sujeito indeterminado. Segundo a definição que consta na obra, há apenas duas formas de se construir o sujeito indeterminado, e essas seriam as formas já examinadas aqui anteriormente. Com o intuito de aclarar sua explanação, apresentam-se dois exemplos de sujeito indeterminado com verbo na terceira pessoa do plural e três exemplos com verbo na terceira do singular mais o pronome *se*. Os autores fazem questão de enfatizar que “o

pronome **se**, nesse caso, recebe o nome de **índice de indeterminação do sujeito**” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 28).

Além disso, consta, ainda, no material teórico, uma espécie de boxe cujo objetivo é desfazer a dúvida entre o sujeito desinencial e o indeterminado. Valendo-se de uma tirinha, os autores afirmam que “em um enunciado sem informações complementares (...), o sujeito não é desinencial, pois, em casos assim, o locutor não sabe ou não quer identificar quem praticou a ação” (p. 28).

Em seguida, é apresentado um novo bloco de exercícios, desta vez com outro gênero textual, nesse caso, o gênero poema. Esse bloco é constituído de três exercícios, sendo que apenas um deles apresenta subitens. Nessas três atividades propostas, segue-se a mesma linha dos exercícios anteriores, propondo-se perguntas de exploração de conteúdos gramaticais acerca da teoria descrita na própria obra sobre o sujeito indeterminado. Há apenas uma questão de interpretação, que não trata do assunto indeterminação do sujeito, sendo esta de fácil resolução.

Dando continuidade, são propostos dois exercícios de reescritura de frase ora usando a indeterminação com a estratégia de “terceira do plural”, ora usando a indeterminação com a de “terceira do singular + pronome se”.

Mais uma tirinha é apresentada com três exercícios, sendo os dois primeiros novamente constituídos de questões que tratam dos sujeitos desinencial e indeterminado; e um terceiro, com dois itens, que propõe ao aluno a tarefa de passar as falas de dois personagens da tirinha, construídas em linguagem coloquial, para o que os autores chamam de “norma-padrão-formal”.

Apresenta-se uma nova seção no capítulo, intitulada “O sujeito indeterminado na construção do texto”. Nela, os autores utilizam novamente o gênero tirinha. Nessa seção, chama a nossa atenção o fato de os autores terem encontrado material que discuta a questão da concordância em frases com a estrutura “verbo + *se* + sujeito ou objeto indireto”, conforme pode ser observado na tirinha reproduzida a seguir.



A partir dessa tirinha, são propostas, predominantemente, questões sobre o tema do sujeito indeterminado, que não exigem do aluno grandes reflexões, pois têm como intuito apenas aferir conhecimentos de GT que, muito provavelmente, já foram apresentados na obra. Tais questões abordam temas como transitividade, concordância verbal, distinção do *se* como índice de indeterminador do *se* apassivador.

Seguem-se mais quatro atividades na seção intitulada “Semântica e discurso”. Dessa vez, o gênero textual adotado é o anúncio. Nessa seção, as perguntas versam sobre as características do gênero textual abordado e, outra vez mais, os autores exploram a habilidade do aluno em identificar o sujeito indeterminado em uma das sentenças do anúncio.

Até as quatro atividades anteriores, os autores abordam o assunto da indeterminação alternando gêneros textuais; contudo, sempre o tratando a partir de perguntas que remetem à teoria gramatical por eles apresentada. Ao analisarmos a atividade cinco da obra, verificamos que a descrição teórica da estrutura em si não é priorizada, já que tal atividade irá explorar, fundamentalmente, o caráter semântico relacionado ao chamado sujeito indeterminado.

A atividade mencionada tem início com uma explicação a respeito do emprego do sujeito indeterminado. Os autores asseveram que “seu emprego é muito comum em situações em que o falante, tem, por algum motivo, a intenção de não se referir a uma pessoa específica.” (p. 32) e ilustram essa explicação com uma situação em que isso pode ser verificado.

Em seguida, são apresentados três textos com sujeito indeterminado e, em vez do tradicional comando solicitando que o aluno identifique qual o tipo de sujeito que há nas frases, os autores pedem que os aprendentes, considerando cada contexto, identifiquem a intenção do falante ao empregar esse tipo de sujeito.

Os referidos contextos em questão são: deixar os colegas de uma turma curiosos e constranger um dos colegas da turma; não se comprometer diante dos colegas e provocar suspense. Com essa última atividade, encerra-se o assunto da indeterminação no referido capítulo.

Tivemos o cuidado de observar as outras unidades que completam a obra em questão. Aferimos que, em nenhum dos outros onze capítulos que a complementam, o assunto indeterminação do sujeito volta a ser trabalhado, o que nos mostra, em relação à apresentação do conteúdo em questão, que esta é feita de modo estanque e sem ser retomada ao lado de outros conteúdos gramaticais.

Também observamos o livro didático do nono ano, período em que decidimos testar o estudo dirigido elaborado no presente trabalho, por ser o período que encerra uma etapa de ensino, no caso, o Ensino Fundamental. Ao fazê-lo, constatamos que não há na obra voltada para o nono ano qualquer revisão proposta acerca da temática da indeterminação.

No âmbito geral, podemos concluir, ao observarmos o livro didático utilizado pelos discentes na escola objeto da pesquisa, que a descrição do tema aqui examinado é, em linhas gerais, a mesma que consta nas gramáticas tradicionais analisadas.

Além disso, os autores propõem exercícios que também exploram o tema de forma predominantemente tradicional. Sob a máscara do trabalho com diferentes gêneros textuais, como tirinha, poema e anúncio, continuam fazendo mais do mesmo. Muito provavelmente se valeram de três tirinhas distintas com o objetivo de tornar agradáveis e dinâmicas as atividades propostas; contudo, sempre as empregaram como pretexto para a realização de atividades em que a questão da indeterminação do sujeito era trabalhada de forma mecânica, quase sempre explorando a metalinguagem, não permitindo que o aluno pudesse refletir sobre o tema estudado ou tivesse acesso a gêneros textuais em que outras estratégias de indeterminação do sujeito, aquelas não referendadas pela GT, ocorrem.

Em nossa apreciação, os autores falharam, ainda, ao deixarem passar a oportunidade de explorar o tema sob o âmbito da variação linguística, pois apresentaram apenas o sujeito indeterminado aos discentes segundo as estratégias tradicionais, não os preparando para situações cotidianas da fala e da escrita. Além disso, propuseram apenas uma única atividade de cunho epilinguístico, que foi a última, impossibilitando uma reflexão mais detalhada sobre o tema.

Por fim, vale ressaltar ainda que, em seção que consta no manual do professor, os autores afirmam que há conceitos de gramática normativa discutíveis e que carecem de uma revisão urgente por parte dos especialistas. No entanto, asseveram que, devido à falta de “outro modelo consensual, melhor e mais bem-acabado”; optam por trabalhar com as categorias consagradas, tentando, sempre que possível, segundo eles, levar o aluno a atentar para a incoerência do modelo gramatical ou estimular o professor a fazer a crítica desse modelo.

1.2.2. Nos cadernos de apoio pedagógico elaborados pela Secretaria Municipal de Educação–SME/RJ

Além do livro didático, os alunos da escola em que esta pesquisa foi realizada têm como suporte teórico os cadernos pedagógicos, implementados a partir de 2009, juntamente com uma série de descritores, orientações e avaliações externas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, doravante SME. Assim sendo, consideramos relevante que esse material fosse analisado.

Analizamos os quatro cadernos pedagógicos enviados pela SME para os quatro bimestres letivos de 2014 e endereçados às turmas de oitavo ano, ano em que, conforme já mencionamos, o assunto sujeito indeterminado é apresentado. Examinamos de forma criteriosa cada um deles; todavia, não encontramos qualquer explicação acerca do tema ou até mesmo alguma atividade em que o assunto fosse discutido ou exercitado.

No caderno pedagógico elaborado para o primeiro bimestre, percebemos que havia um gênero textual que fora o mais discutido na apostila, a crônica. Partindo desse gênero, o material aproveita para apresentar certa teorização sobre linguagem informal, tempos verbais, efeitos de sentido, diferenciação entre fato e opinião, elementos que constituem uma narrativa, diferença entre assunto e tema, elementos de coesão, variação no uso da língua, intertextualidade e textos de base argumentativa e narrativa.

O material indicado para o primeiro bimestre letivo busca também trabalhar com outros gêneros textuais e também discutir questões neles envolvidas. Assim, apresenta ao aluno um poema de Adélia Prado, em que discute a questão da diferença entre fato e opinião; cartazes, em que se exploram as diferenças entre linguagem verbal e não verbal. Valendo-se do gênero tirinha, discorre sobre a questão do implícito e, por fim, ensina o discente a fazer a leitura de um gráfico.

Observando o caderno pedagógico para o segundo bimestre letivo, percebemos que busca ampliar o conhecimento dos aprendentes em relação aos gêneros textuais já estudados, posto que o material trabalha com os gêneros anteriormente mencionados. Retoma o gênero crônica para, novamente, discutir a questão da intertextualidade. Faz uso de três letras de música para discutir aspectos como a identificação do eu poético e a noção de tempo verbal, sugerindo, inclusive, que o professor aprofunde a temática dos verbos discutindo com seus alunos os modos imperativo e subjuntivo. Aborda novamente a questão da linguagem verbal e não verbal em duas tirinhas, para, em seguida, apresentar vários gêneros textuais que costumam ter como suporte os jornais. Dessa forma, são apresentados também a notícia e os elementos básicos de sua estrutura, a reportagem, fazendo uma contraposição entre suas características e as do gênero anteriormente visto, no caso, a notícia. Apresenta-se também o gênero entrevista, lembrando a diferença entre fato e opinião. Discorre, ainda que brevemente, sobre os gêneros charge, tirinha, propaganda, sua linguagem e a persuasão, e termina apresentando mais um gênero e suas características, neste caso o conto.

Fica flagrante, na listagem dos conteúdos abordados no material do segundo bimestre, a excessiva abordagem do tema gênero textual, visto em si mesmo, sem a desejável inter-relação com os elementos gramaticais, semânticos e formais, que o constituem e caracterizam.

O material do terceiro bimestre não nos causa surpresa em relação aos gêneros textuais abordados. Parte-se inicialmente do gênero canção para discutir os conceitos de verso e estrofe. Em seguida, apresenta-se o gênero diário para falar sobre a linguagem característica nesse gênero, a linguagem coloquial, segundo a apostila.

Prossegue-se abordando, mais uma vez, o gênero crônica em momentos diferentes da apostila. O poema também é acionado e, dessa vez, discutem-se os recursos expressivos da linguagem, como inversão sintática e metáfora. As definições referentes a soneto, rima, versos branco e livre também são mencionadas. Gêneros como letra de canção, crônica, quadrinhos e campanhas publicitárias são novamente acionados sob o intuito de se trabalhar questões de interpretação baseadas em textos. Por fim, aborda-se o conto e seus elementos, e trata-se de alguns elementos de coesão.

Para o último bimestre letivo de 2014, o material didático da SME sugere uma gama menor de gêneros textuais a serem trabalhados pelo professor. Inicia-se a apostila com uma tirinha a partir da qual se discutem, mais uma vez, as noções de linguagem verbal e não verbal. Em seguida, são apresentadas letras de canções e sugeridas

questões de interpretação acerca dessas. Usa-se um conto de Drummond, para abordar novamente os elementos estruturais que compõem esse gênero textual. Em seguida, ainda aproveitando sentenças do gênero referido, conceituam-se os tipos de discurso e sugerem-se exercícios.

Novamente, aborda-se a distinção entre fato e opinião. Usa-se outro conto para trabalhar, mais uma vez, os elementos da narrativa. São apresentados quatro poemas e uma letra de música onde se percebe a intenção de ensinar o aluno a compreender a divisão de um poema e estrofes, além de reconhecer figuras de linguagem como a metáfora e a comparação.

Finalizando a apostila, abordam-se os textos teatrais bem como suas características. Os alunos são apresentados aos elementos característicos da estrutura e da linguagem do texto teatral escrito.

Como vimos, após analisarmos as apostilas dos quatro bimestres letivos de 2014, a SME parece bastante preocupada em ofertar a seus alunos um contato com os mais diversos gêneros textuais, em especial os que se encontram no suporte jornal. Embora não deixe explicitamente recomendado o trabalho com a sintaxe, destacamos que a proposta da Secretaria, ao que parece, procura ir ao encontro dos postulados que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo, portanto, uma proposta que valoriza o trabalho voltado para a leitura e produção textual de diversos gêneros textuais, em que o ensino de Gramática figuraria como meio – embora bastante indireto e implícito – e não como fim.

Após essa constatação, procuramos pelas orientações curriculares de 2014. Perguntamos à coordenadora pedagógica da escola, que não soube responder se existiam orientações específicas para aquele ano. Realizamos, ainda que informalmente, uma pesquisa com dez colegas, também professores de Língua Portuguesa da SME, e apenas um deles soube dar uma informação correta a respeito de tais orientações. Na ocasião, tomamos conhecimento, através desse único colega que soube responder a respeito, que não havia orientações curriculares para o ano de 2014 e que prevaleciam as orientações revisadas para o ano de 2013.

Tivemos acesso a essas orientações em consulta ao site da SME. Observando-as, percebemos que há oito objetivos a que os docentes devem procurar se ater. Tais objetivos se dividem em subitens a serem atingidos pelos alunos. Os objetivos versam sobre competências a serem alcançadas e praticamente todas as orientações giram em torno do trabalho com um grande número de gêneros textuais; identificação de

variedades linguísticas, sobretudo, diferenciando a linguagem coloquial da formal; mecanismos de coesão, dentre outros. Não há sequer uma menção direta à questão do trabalho com os termos de oração e até mesmo da classificação de sujeito.

No objetivo denominado “Escrever com maior propriedade, gêneros discursivos diversos, adequados ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção”, é possível que os docentes talvez possam enxergar uma sugestão implícita para o trabalho com os termos da oração. Nele, encontramos como subitem o comando “Reconhecer e empregar as relações morfossemânticas das diferentes classes de palavras e a função que a palavra/expressão pode exercer no texto”, o que poderia englobar, ainda que indiretamente, o trabalho com os termos da oração e os tipos de sujeito.

Como não há nada específico nas orientações da SME sobre o tema em debate neste trabalho e devido à própria dificuldade que tivemos para ter acesso às orientações da Secretaria, pudemos perceber que o professor detém de certa liberdade para ensinar ou não determinados conteúdos, o que, por um lado, é positivo, pois permite-lhe selecionar o que trabalhar em sala de aula e a maneira como irá fazê-lo. Por outro lado, pode acabar prejudicando os alunos, posto que talvez sejam privados de aprenderem certos temas de Língua Portuguesa bastante relevantes para as suas vidas. Sem dúvida, o foco no desenvolvimento de habilidades, que tem norteado as orientações pedagógicas, privilegia, como já dissemos, um trabalho conforme as orientações que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

1.3. O sujeito indeterminado conforme a abordagem linguística

Alguns estudiosos e linguistas se ativeram à questão da indeterminação do sujeito e discutiram a fundo questões que a GT e o material didático nem sempre abordam com a profundidade ou a adequação necessárias.

Para apreciarmos o quadro tradicional de tratamento do sujeito indeterminado, podemos nos apoiar na apreciação geral que fazem alguns linguistas. Duarte (2013 [2007], p. 195) aponta incongruências na definição apresentada pela GT para o sujeito indeterminado, ao confrontar essa definição com os cinco tipos de sujeito estabelecidos pela GT, conforme já frisamos. Segundo a pesquisadora, trata-se de uma noção semântica cuja classificação só faria sentido se o sujeito indeterminado fosse colocado

em oposição ao sujeito determinado, que, segundo ela, constitui um sujeito que tem referência definida no contexto discursivo.

A autora vai além e propõe uma classificação para o sujeito que se basearia em dois critérios, a saber: (a) quanto à forma (estrutura), o sujeito poderia vir expresso ou não expresso; e (b) quanto à referência (seu conteúdo, valor semântico), o sujeito pode ter referência definida, indefinida ou não ter referência.

Nessa proposta de classificação, o sujeito indeterminado seria verificado, portanto, em todos os casos que se enquadrassem no sujeito de referência indefinida, conforme ilustram os exemplos a seguir apresentados pela pesquisadora:

(04) *Roubaram as rosas do jardim.*

(05) *Precisamos de ordem e progresso.*

(06) *Não usa mais máquina de escrever.*

(07) *Vende apartamento.*

(08) *Eles estão assaltando nesse bairro.*

(09) *A gente precisa de ordem e progresso.*

(10) *Você vê muito comércio no centro.*

Bravin dos Santos (2012), ao discorrer sobre os aspectos que poderiam dificultar a compreensão das formas de indeterminação por parte dos alunos, afirma que um desses aspectos diz respeito aos critérios utilizados para conceituá-las.

A autora observa a definição dada por Cunha e Cintra, já mencionada anteriormente, e afirma que eles associam o sujeito indeterminado à noção de pessoa, termo ambíguo e que pode gerar certa confusão por parte dos aprendentes.

Segundo Bravin dos Santos, o termo *pessoa* poderia ser entendido como indivíduo ou como pessoa gramatical. Dessa forma, ficaria estabelecida uma correspondência entre a realização linguística do sujeito indeterminado e o indivíduo que pratica a ação do verbo, e os estudantes poderiam confundir o sujeito gramatical com o sujeito humano.

A pesquisadora cita Duarte (2013 [2007], p. 195), já mencionada anteriormente nesta seção, ratificando o que aponta esta: “a noção de sujeito indeterminado é semântica, cujo traço é o de referência indefinida, podendo se realizar por meio de formas não expressas e expressas”.

Afirma, também, que neste ponto recai outro aspecto da dificuldade de compreensão dos alunos. A GT descreve apenas estruturas com verbos em que o lugar do sujeito não se encontra preenchido, sugerindo, portanto, que esse contexto seja marca da indeterminação; porém, como afirma Duarte, há maneiras de se indeterminar o sujeito através do uso de formas expressas.

Bravin dos Santos assevera, ainda, que Duarte não menciona, na listagem apresentada anteriormente, a forma de indeterminar constituída por “verbo na 3ª pessoa do singular + *se*”, pois trata desse caso de forma particular ao discutir o caráter passivo ou indeterminador do clítico.

Voltemos à frase “Aluga-se apartamentos.” da **Seção 1.1** Para Duarte (2013 [2007], p. 197), toda construção com “se” (apassivador ou indeterminador) tem o argumento externo indeterminado. Portanto, em “Aluga-se apartamentos”, não considera ser uma construção passiva e estar inadequada em virtude do suposto desvio da concordância, conforme apregoam as demais gramáticas tradicionais, que discutimos.

A autora não faz distinção entre o *se* passivador e indeterminador, classificando, assim, todos os casos de estruturas formadas dessa maneira como estrutura de indeterminação, interpretação com a qual Bravin dos Santos concorda.

Examinamos, também, a obra *Gramática do Português Brasileiro*, de Mário Perini. Perini (2013, p. 83) também discute o fenômeno ora estudado, partindo da definição para os termos “determinação” e “indeterminação”.

Segundo ele, trata-se do fenômeno que consiste em entender mais ou menos esquematicamente a referência de um sintagma. Desse modo, concebe a indeterminação como uma categoria escalar, gradual. Citando o sintagma *esse menino louro*, o autor identifica-o como determinado, porque fornece ao receptor meios de identificar a pessoa em questão. No entanto, segundo o autor, a forma *menino*, sem determinante, seria menos determinada, porque ao usá-la, estamos falando dos meninos em geral, conforme ilustra o exemplo:

(11) ***Menino dá muito trabalho.***

Perini afirma que, quanto menos individualizada for a referência, mais **indeterminado** (grifo do autor) será o sintagma respectivo. Demonstra, ainda, que há graus de indeterminação que são marcados gramaticalmente pelas línguas. O autor

afirma ser o Português bastante rico neste particular, pois oferece diversos recursos de indeterminação, que permitem uma variedade notável de “nuances de significado” (p. 83).

Considera que a indeterminação do sujeito se exprime através de recursos sintáticos e lexicais. Além dos recursos já citados por Duarte (2013 [2007]) e ratificados por Bravin dos Santos (2012), o autor acrescenta o uso de sintagmas nominais sem determinante além dos demais SNs, que em geral restringem a referência a seres humanos como *a pessoa, o sujeito, o cara*, como mostram os exemplos (12) e (13)

(12) *Criança suja muito o chão.*

(13) *O sujeito toma droga e ameaça quebrar tudo.*

O linguista não entra no mérito da discussão acerca do *se* como indeterminador ou como apassivador.

Já Bagno (2013), em *sua Gramática de bolso do Português Brasileiro*, diferentemente de Perini, Duarte e Bravin dos Santos, não trata especificamente da indeterminação do sujeito e suas variantes; no entanto, aborda a questão da voz passiva sintética, ponto em que discorda da GT. Para ele, não há esse tipo específico de voz passiva no Português Brasileiro, mas apenas a forma de voz passiva na forma analítica (p. 213).

Afirma, ainda, que “a ideia de uma “passiva sintética” ou “passiva pronominal” é resultante de “um equívoco de análise dos gramáticos antigos, que extrapolaram a função reflexiva do *se* para contextos em que ela não tinha cabimento.” Segundo ele, os professores devem parar de exigir que os alunos façam a concordância em estruturas como (14),

(14) *Aqui se fazem docinhos ótimos.,*

posto que não há nessa sentença caso de passividade. Há, então, um sujeito explícito, *se*, considerado por ele como semanticamente indeterminado, agente de um verbo transitivo direto, *fazer*, cujo objeto é *uns docinhos ótimos*. Diante desses casos, afirma o autor que o professor deve explicar a origem dessa concordância indevida e por que a linguística moderna rejeita a análise tradicional. Ressalta, ainda, a necessidade de se enfatizar que,

em muitas ocasiões, a concordância indevida rompe com a coesão e a coerência do texto.

Embora esse aspecto específico não constitua o tema central do presente trabalho, julgamos relevante mencioná-lo, tendo em vista que, em consonância com essa interpretação sobre as estruturas com *se*, não diferenciaremos no tratamento dos dados a partícula apassivadora do chamado índice de indeterminação do sujeito. Partiremos do pressuposto de que, independentemente da interpretação adotada, ocorre a indeterminação do referente, o que é suficiente para a observação das ocorrências.

Como vimos, há um descompasso entre o que assevera a GT e o que os estudiosos apontam a respeito da matéria indeterminação do sujeito. O principal ponto de divergência ocorre em relação ao uso dos critérios semântico e formal, de modo a hierarquizar o plano do sentido (referência) e o plano da expressão (forma). Assim, passa-se a contemplar outras formas de indeterminar o referente e também as diversas formas de fazê-lo, expressas ou não.

Outra clara contribuição dos estudos científicos diz respeito à própria concepção de indeterminação, mais claramente definida em termos semântico-discursivos, incluindo a gradação implicada nesse conceito, como destaca Perini.

Por fim, o reconhecimento da indeterminação nas chamadas estruturas tradicionais de voz passiva sintética também é ponto relevante no avanço das pesquisas envolvendo o tema.

1.3.1. Resultados científicos: a indeterminação no âmbito da fala

Embora não haja, até onde vai nosso conhecimento, muitos trabalhos que buscaram investigar o fenômeno variável da indeterminação no âmbito da fala, apresentamos, a seguir, os resultados gerais quanto ao uso das estratégias variáveis observados em alguns dos trabalhos a que tivemos acesso.

Cunha (1993), em sua dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, investigou o fenômeno da indeterminação pronominal do sujeito no âmbito da fala utilizando-se de dezoito gravações do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta – Rio de Janeiro (NURC). Essas gravações foram distribuídas por ambos os gêneros/sexos dos informantes e por três faixas etárias distintas também igualmente distribuídas (25 a 35 anos, 36 a 55 anos e 56 anos em diante).

Primeiramente, os 2.318 dados coletados foram analisados seguindo a linha teórica da Análise do Discurso e, depois, a Teoria da Variação Laboviana.

Cunha observou as seguintes construções indeterminadoras no referido *corpus*: *se* apassivador ou indeterminador, Ø + verbo na terceira pessoa do plural, Ø verbo na terceira pessoa do singular, pronome *ele(s)*, *você(s)*, *a gente*, *nós* e *eu*.

Após essa etapa, a pesquisadora seguiu dois caminhos em seu estudo: uma abordagem chamada de qualitativa, em que analisou o fenômeno quanto ao papel desempenhado pelos pronomes (anáfora e dêixis) e os conceitos da indeterminação, que perpassam o campo da determinação, diversos graus e funções diferenciadas; e outra tida como quantitativa, em que se ateve ao fenômeno a partir de dez variáveis, tidas como gramaticais (tipos de oração e tempo verbal), discursivas (tipo de elocução, gêneros discursivos, grau de indeterminação, tamanho do grupo, mudança de referente e forma antecedente) e sociais (gênero/sexo e faixa etária).

Em seguida, Cunha empreendeu um tratamento estatístico com os dados obtidos, realizando análises ternárias e binárias, fazendo cruzamentos entre as variáveis, quando foi possível. Feito isso, a pesquisadora chegou à conclusão de que as variantes pronominais *nós*, *você* e *a gente* são sensíveis aos condicionamentos linguísticos, especialmente as formas antecedentes, e sociais, como a faixa etária. Percebeu, ainda, que a variação *nós* e *a gente* também ocorre quando os pronomes são indeterminados, havendo, porém, contextos que propiciam a escolha de uma e não de outra forma.

Setti (1997), em dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Paraná, realizou uma pesquisa sociolinguística variacionista em que se dedicou ao estudo da indeterminação no âmbito da fala nas três capitais da Região Sul do país.

A pesquisadora constituiu seu *corpus* por meio de setenta e duas entrevistas, sendo vinte e quatro de cada capital da região, que fazem parte do banco de dados do Projeto Variação Linguística Urbana da Região Sul – VARSUL.

O perfil dos entrevistados foi estipulado da seguinte maneira: trinta e seis informantes do gênero/sexo masculino e outros trinta e seis do gênero/sexo feminino divididos em dois grupos etários diferentes (o primeiro variando de vinte e cinco a cinquenta anos e o segundo, acima dos cinquenta) e três faixas de escolaridade distintas (a primeira, correspondente ao primário ou curso elementar; a segunda, ao Ensino Fundamental, e a terceira, ao Ensino Médio).

Tendo por base Menon¹ (1994), elencou doze estratégias de indeterminação, a saber: *a gente, eles, eu*, formas nominais, *nós, se, tu, você(s)*, voz passiva sem agente (VPSA), voz passiva sintética (VPSSINT), Ø + verbo na terceira pessoa do singular, Ø + verbo na terceira pessoa do plural.

Em seu estudo, Setti concluiu que as maiores ocorrências de variantes de indeterminação encontradas no *corpus* do VARSUL se referiam a verbo na 3ª pessoa do plural, *a gente, você* e *tu*. As variantes com menores frequências foram *vocês* e a voz passiva sintética, o que, segundo a estudiosa, denota que tal estratégia deve estar caindo em desuso na língua oral.

A pesquisadora inferiu, também, que os pronomes pessoais estão tendo suas funções ampliadas na modalidade falada, como é o caso dos pronomes de primeira e segunda pessoas do singular. Segundo os resultados, esses pronomes estão sendo amplamente usados, não só como expressão dos interlocutores, mas também como indeterminadores do sujeito.

Por fim, concluiu que há uso efetivo de outras variantes na indeterminação do sujeito, não apenas as citadas pela GT e que o tipo de discurso (grau de formalidade, número de interlocutores) também influencia na escolha das variantes, além dos fatores sociais.

Encontramos, ainda, outro estudo variacionista a respeito de uso das estratégias de indeterminação na fala, dessa vez vinculado a dados da Região Nordeste. Ponte (2008), por meio de um *corpus* constituído por entrevistas realizadas pelo Projeto Vertentes, da Universidade Federal da Bahia, tratou de verificar também que estratégias são usadas pelos habitantes das comunidades rurais afro-brasileiras baianas.

Ponte catalogou dez tipos de estratégias em seu estudo, a saber: *a gente, nós, você, eles, Ø + verbo na 3ª pessoa do plural, Ø + verbo na 1ª pessoa do plural, Ø + verbo na 3ª pessoa do singular, o pronome de tratamento senhor* e os pronomes pessoais *eu e ele*.

A pesquisadora concluiu que a variante *a gente* foi a mais utilizada, com 47% das ocorrências, seguida pela forma Ø + verbo na 3ª pessoa do singular, com 25%. A terceira estratégia mais utilizada pelos falantes do Português popular do interior do

¹ A pesquisa de Setti baseia-se nos pressupostos de Odete Menon que se encontram na tese de Doutorado intitulada *Analyse sociolinguistique de l'indétermination du sujet dans le portugais parlé au Brésil, à partir des données du NURC/SP, 1994*.

estado da Bahia foi o pronome *você*, que obteve nove pontos percentuais. Das estratégias restantes, nenhuma ultrapassou o índice de 6%.

Observando o impacto das variantes linguísticas e extralinguísticas sobre as ocorrências do *corpus*, Ponte verificou que a forma antecedente, variante que concerne à relação de interdependência apresentada por variantes no discurso, foi a principal variável favorecedora do emprego de todas as estratégias observadas, sempre sendo selecionada em primeiro ou segundo lugar. Cabe ressaltar que a forma antecedente também é formada pelas estratégias de indeterminação do sujeito.

Assim como em Setti (1997), Ponte concluiu que há uso efetivo de outras variantes na indeterminação do sujeito diferentes das propostas pela GT e constatou que não ocorreu, na fala popular em questão, o uso da estratégia \emptyset + verbo na 3ª pessoa do singular + *se*. Segundo a autora, o uso dessa variante padrão para a indeterminação do sujeito é nulo na fala popular do interior do Estado da Bahia.

1.3.2. Resultados científicos: a indeterminação no âmbito da escrita

Além dos trabalhos já mencionados no âmbito da fala, alguns pesquisadores também se dedicaram ao estudo da indeterminação na modalidade escrita, seja para tratar da evolução do fenômeno no tempo (CAVALCANTE, 1999; VARGAS, 2010), seja para descrever os usos na escrita contemporânea, no caso escolar e acadêmica (BRAVIN DOS SANTOS, 2003; MOURÃO, 2013; SPANGLER, 2014; BRAVIN DOS SANTOS, 2014).

Cavalcante (1999) investigou o fenômeno da variação na escrita de textos jornalísticos dos séculos XIX e XX, perfazendo os períodos de 1848 até 1998. A pesquisadora usou como pressupostos metodológicos os princípios da Sociolinguística Quantitativa e também a Teoria de Princípios e Parâmetros.

Os textos selecionados por Cavalcante foram classificados como mais formais (editoriais e opinião) e menos formais (crônicas), nos quais a pesquisadora objetivava verificar se a norma culta praticada nos jornais acompanha as prescrições da GT e, ainda, se as mudanças na modalidade oral constatadas por Duarte (1993, 1995) já teriam reflexos na modalidade escrita.

Após a análise dos dados, Cavalcante chegou à conclusão de que há mais estratégias de indeterminação nesses gêneros textuais do que as consideradas pelas GT.

No material analisado, ela observou, também, a presença das formas pronominais *nós*, *a gente*, *você* e *eles* (expressos).

Em relação aos gêneros textuais analisados, a autora constatou a competição entre o uso de *se* e *nós* em todos os períodos estudados. Ficou esclarecido que os editoriais eram mais conservadores, pois, como destaca, são um tipo de texto mais formal; por isso um padrão normativo mais condizente com as prescrições da GT. De forma diferente se comportaram as crônicas, já que, por serem um tipo de texto mais informal, facilitaram a introdução de novas formas de indeterminar.

De modo geral, o estudo de Cavalcante aponta para um enrijecimento da norma, já que a estratégia de indeterminação com o uso de *se* predomina em todos os tipos de gênero textual. Entretanto, não pode ser ignorada a introdução, discreta, de outras formas de indeterminação nesses gêneros, mas especialmente nas crônicas, como *nós*, *a gente* e *você*.

Outro trabalho também lido para este estudo e que se ateu à questão da indeterminação no âmbito da escrita foi a pesquisa de Mestrado de Vargas (2010). Em seu trabalho, A pesquisadora conjuga as teorias de Princípios e Parâmetros à Teoria da Variação e Mudança para realizar um estudo diacrônico acerca das estratégias pronominais de indeterminação do sujeito, valendo-se da mesma amostra analisada por Duarte (1993), constituída de peças teatrais dos séculos XIX e XX.

Vargas computou 958 ocorrências de usos de estratégias de indeterminação divididas em sentenças finitas, em número muito maior, e não finitas, em número muito menor.

A pesquisa, que investigou a relação entre as estratégias de indeterminação e a expressão do sujeito, concluiu, em relação às sentenças finitas, que há uma preferência pelos sujeitos plenos de referência arbitrária e também verificou o início da tendência ao preenchimento dos sujeitos arbitrários em sentenças não finitas. Ademais, constatou a infiltração de formas de indeterminação que apareceram no sistema em decorrência do processo de mudança em progresso em direção ao preenchimento cada vez maior do sujeito, pelo qual o Português passa. Nos sujeitos de referência arbitrária em sentenças finitas, a preferência, até a década de 1950, era pelo uso do *se* indefinido e pela 3ª pessoa do plural, quadro que se transformou após esse período.

Como podemos perceber, os estudos diacrônicos apresentam resultados que evidenciam a ampliação das estratégias de indeterminação do sujeito ao longo do tempo, o que, por sua vez, se relaciona à redução do uso de clíticos, às alterações

ocorridas no quadro pronominal, com a entrada de *a gente* e de *você*, e a consequente expansão de seus usos, já que cada vez mais se empregam sujeitos preenchidos no Português Brasileiro.

Bravin dos Santos (2003), em investigação sincrônica, realizou uma pesquisa variacionista com textos de alunos do Ensino Médio, divididos conforme a seguinte organização discursiva: cartas, dissertação, narração e descrição. A pesquisadora investigou em seu *corpus*, constituído de sentenças finitas, o uso das estratégias de indeterminação descritas por Duarte (1995), além da combinação verbo + *se*.

A autora obteve os seguintes resultados a partir da análise dos seus cento e cinquenta e três dados: 59% de uso da estratégia *nós* (expresso/não expresso), 28% de uso da estratégia verbo na terceira pessoa do plural, representada também por meio do pronome *eles*, 8% das ocorrências constituídas de verbo + *se*, 4% das ocorrências de uso da forma *você* e apenas 1% de uso da forma *a gente*.

A pesquisa concluiu que a preferência pelo uso da estratégia *nós* (expressa/não expressa) revela, por um lado, a utilização de uma estratégia em via de desaparecimento na língua falada (cf. Duarte [1995]) e, por outro, a escolha de uma estratégia que não apresenta a formalidade do uso do *se*. Mostra, também, que já se pode verificar a lenta infiltração nos textos escritos de *você* e *a gente* como forma de indeterminação. Por fim, ressalta que o baixo percentual de uso da forma *a gente* revela a rejeição a essa estratégia na escrita e o reconhecimento por parte do aluno de seu caráter informal.

Mourão (2013), em trabalho de curso do Mestrado em Letras Vernáculas da UFRJ, analisou também o fenômeno da indeterminação em cem redações dissertativo-argumentativas. Essas redações foram extraídas do *corpus* “Rio Acadêmico Escolar”, organizado por Rodrigues-Coelho & Vieira (2010), às quais foram atribuídos conceitos variando entre 0,5 (mínimo) e 2,0 (máximo) para o quesito “padrão culto escrito”.

O *corpus*, constituído de trezentos e vinte e nove ocorrências de uso de estratégias de indeterminação, apresentou como resultado: 41.3% de uso de sintagmas nominais, 33.4% de uso da 1ª pessoa do plural (expressa/não expressa), 16.1% das ocorrências de uso de verbo na terceira pessoa do singular + *se* indeterminador, considerados apenas os verbos não transitivos diretos, como propõe a GT, e pequena ocorrência de uso da forma *você*, não tendo sido o percentual divulgado por Mourão.

Com base nos resultados, a pesquisadora afirma que a pressão normativa da escola recupera, sim, o uso dos clíticos para a indeterminação dos sujeitos, ainda mais

se compararmos com os 8% encontrados na fala culta carioca por Duarte (1995). Ressalta, ainda, a necessidade de que se faça um estudo qualitativo analisando as ocorrências de uso da voz passiva como estratégia de indeterminação, a fim de que se possam tirar outras conclusões sobre seu uso.

Spangler (2014), em monografia de conclusão de Bacharelado, investigou o tema da indeterminação do sujeito em redações do mesmo *corpus* utilizado no estudo de Mourão, incluindo o mesmo quantitativo de redações, distribuídas também pelo conceito recebido no quesito padrão culto.

Para tanto, contabilizou duzentos e quatro ocorrências de uso de variantes da indeterminação do sujeito, sendo que, destas, obteve os seguintes resultados: 38.2% de uso da forma *nós* (expressa/não expressa), 31.4% de verbo na 3ª pessoa do singular + *se*, 18.1% de formas nominais, 6.4% da estratégia \emptyset + verbo na 3ª pessoa do plural, 4.4% de *você* e 1.5% de \emptyset + verbo na 3ª pessoa do singular. Vale ressaltar que Spangler não fez distinção entre *se* apassivador e *se* indeterminador, como fez Mourão.

Por fim, Spangler afirma que é possível verificar as estratégias de indeterminação do sujeito preferidas pelos estudantes do Ensino Médio na escrita de textos argumentativos por meio de um contínuo. O contínuo estabelecido pela pesquisadora mostra que, na escrita de redações avaliadas em concursos, não ocorre simplesmente a expressão das formas recomendadas tradicionalmente como preferenciais, nem a incorporação das formas típicas da fala, consideradas normalmente como informais ou impróprias à escrita formal, conforme ilustra a figura a seguir:

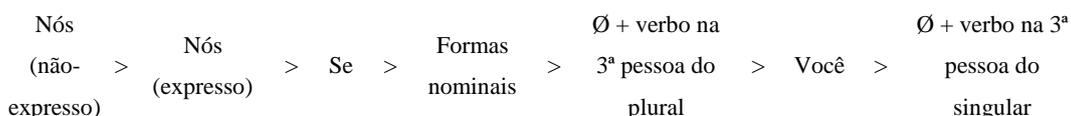


Figura 1. Contínuo relativo à produtividade das estratégias de indeterminação nas redações de vestibular

Diante do que foi exposto acerca da pesquisa de Spangler, é possível inferir que o meio escolar, ainda que parcialmente, faz incorporar formas tidas como prestigiosas, como o *se*, ao lado de *nós*, que configura uma forma mais neutra, e faz diminuir o uso de formas associadas à informalidade na fala, como *você*, por exemplo.

Bravin dos Santos (2014) realizou um estudo variacionista em que analisou cento e vinte artigos publicados em doze periódicos produzidos pela Editora da

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – EDUR. A pesquisadora buscou levantar os contextos e condicionamentos dos usos de estratégias de indeterminação nesses artigos com o intuito de verificar a hipótese de que a escrita acadêmica se apropria ou não de estruturas com *se* de transitividade direta, com ou sem concordância, para realizar o sujeito de referência arbitrária, estando em competição com outras estratégias de indeterminação.

Considerou, inicialmente, cinco estratégias de indeterminação: verbo na 1ª pessoa do plural, Ø + verbo na terceira pessoa do plural, as formas pronominais *a gente* e *você*, e as construções com *se*, tendo tomado como valor de aplicação a primeira variante.

Os resultados obtidos por Bravin dos Santos em seu experimento mostram que 50% dos dados da amostra realizam a indeterminação do sujeito por meio da 1ª pessoa do plural, enquanto os outros 50% apresentam estruturas com *se*, o que, segundo a pesquisadora, demonstra uma clara competição entre as duas formas na escrita formal.

Ao contrastar os resultados em relação ao condicionamento extralinguístico, verificou que as áreas de conhecimentos relativas às Ciências Humanas usavam preferencialmente a forma 1ª pessoa do plural, enquanto as áreas relativas às chamadas “Ciências exatas, terra e vida” optaram pela estratégia constituída da estrutura verbo + *se*.

A pesquisa discute, ainda, a questão dos graus de indeterminação que estaria relacionada à possibilidade de recuperação do referente no contexto discursivo.

Por fim, a autora aponta a existência de um hiato entre o que a escola apresenta ao aluno e o que de fato se realiza na linguagem em uso, destacando que há um desafio para a instituição em relação ao ensino das construções com *se*. Bravin dos Santos aponta, como caminho para a escola trabalhar o fenômeno em questão, a proposta de contínuos de Bortoni-Ricardo (2004). Assim, a variação dentro das estratégias de indeterminação poderia ser compreendida através da adoção de um parâmetro de monitoração linguística distribuído em uma linha contínua.

Como pudemos perceber, tanto os trabalhos no âmbito da fala quanto os que tratam da modalidade escrita sinalizam a existência de outras formas de indeterminar que a GT e os materiais utilizados na escola costumam ignorar. Notamos, também, que há certos fatores presentes no fenômeno da indeterminação – relacionados a sua definição e sua natureza semântica escalar – que não podem deixar de ser discutidos, a fim de que o professor possa realizar um trabalho produtivo ao abordar esse conteúdo,

com os diversos efeitos de sentido obtidos em situações comunicativas diversas. No que se refere à regra variável em questão, fica patente a relevância do contínuo fala-escrita na produtividade das estratégias em questão.

2. ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO: A PESQUISA VARIACIONISTA

Neste capítulo, serão discutidos alguns pressupostos básicos da Sociolinguística Variacionista que serviram de referencial teórico para a análise dos dados obtidos em testes de verificação e em *corpus* de redações escolares, que caracteriza a primeira etapa desta pesquisa. Além disso, serão apresentadas a descrição do contexto da pesquisa, a escola em que o trabalho se desenvolveu, as etapas da investigação e os resultados obtidos na análise sociolinguística variacionista das ocorrências. Essa etapa foi fundamental na investigação, visto que permitiu traçar um diagnóstico das estratégias de indeterminação dominadas pelos estudantes, o que subsidiou a elaboração da segunda parte deste trabalho, o estudo dirigido a respeito do tema da indeterminação do sujeito a ser aplicado em sala de aula.

2.1. Conceitos fundamentais

A Sociolinguística Variacionista (cf. MOLLICA; BRAGA 2013 [2004], p. 09) constitui uma das áreas científicas de desenvolvimento dos estudos linguísticos que se preocupa em estudar a língua em uso no meio das comunidades de fala, voltando sua atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais.

Assim, conforme essa área científica, interessa a concepção de língua em atividade social, não configurada como una e homogênea, mas como inerentemente plural e variável. Nesse sentido, sua constituição engloba basicamente formas diversas que servem à comunicação dentro de uma comunidade de fala. A Sociolinguística considera em especial, como objeto de estudo, exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente.

Em texto inaugural da área da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 1968), fica definido como pilar básico o princípio da heterogeneidade ordenada, segundo o qual a língua é constituída de um conjunto de regras variáveis, regulado por fatores condicionadores que atuam de forma sistemática e previsível.

A heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, conforme nos explica Naro (*in* MOLLICA; BRAGA 2013 [2004], p. 15), não é aleatória, mas regulada por um conjunto de fatores:

tal como existem condições ou regras que obrigam o falante a usar certas formas (a casa) e não outras (casa a), também existem condições ou regras dinâmicas que funcionam para favorecer ou desfavorecer, variavelmente e com pesos específicos, o uso de uma ou outra das formas em cada contexto. Isto pressupõe que, na língua, variantes podem estar em competição, no sentido de que ora pode ocorrer uma, ora pode ocorrer outra.

A variação linguística, como um fenômeno universal, pressupõe a existência de regras variáveis, compostas de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Entende-se por regra variável, o conjunto de duas ou mais maneiras distintas de se dizer algo, transmitindo o mesmo significado referencial em um mesmo contexto linguístico. A caracterização de uma regra variável parte de duas premissas básicas quanto à natureza das variantes: ter o mesmo valor de verdade, um mesmo significado básico, e figurar em mesmo contexto estrutural.

Além de estabelecer que a variação é inerente a todas as línguas, um dos pressupostos básicos da Sociolinguística é o de que em todos os sistemas linguísticos existirão formas linguísticas em variação; no momento em que uma forma variante suplanta a outra, tem-se o processo de mudança linguística. Sendo assim, a variação é parte essencial do processo de mudança.

A Teoria da Variação e Mudança interessa-se, portanto, em responder algumas questões que expliquem o fenômeno da variação e da mudança e seus condicionamentos. Para tanto, um de seus princípios básicos, o Princípio do Uniformitarismo, consiste na prática do reconhecimento e da comparação dos fenômenos linguísticos antigos mediante a observação dos processos presentes, de modo que variação e mudança constituem tópicos absolutamente integrados e inter-relacionados. Tal princípio se torna de suma relevância para os pesquisadores da área de Letras à medida que se coloca como condição preliminar fundamental para a reconstrução do passado a partir do presente, bem como um expediente de uso do passado de modo a estabelecer uma possível explicação para os fatos linguísticos do presente.

Como já dissemos, um sistema linguístico é mutável e, portanto, passível a sofrer variação. Logo, o fenômeno da mudança é uma consequência inevitável nas línguas naturais verificada no presente de um processo de variação contínua, que inicia sua implementação no passado. Assim, faz-se necessário pontuarmos outra premissa

variacionista, a qual preconiza que toda mudança pressupõe variação, embora nem toda variação concorra, necessariamente, em mudança linguística.

Os autores da Teoria da Variação e Mudança formularam, ainda, cinco problemas/questionamentos que uma teoria adequada da mudança deveria saber responder: (i) o problema dos fatores condicionantes ou das restrições; (ii) o problema da transição (iii) o problema do encaixamento; (iv) o problema da avaliação (v) e o problema da implementação.

O primeiro problema, denominado de problema dos fatores condicionantes ou das restrições, consiste, grosso modo, numa investigação a fim de verificar o que favorece ou restringe as mudanças em um determinado fenômeno linguístico.

Já o problema da transição diz respeito ao estabelecimento de um percurso para verificar como a transição ocorre, se por estágios discretos ou num *continuum*.

O terceiro problema, no entanto, baseia-se num princípio da corrente estruturalista que determina que uma mudança linguística só poderá ser compreendida se for considerada sua inserção no sistema linguístico que a afeta. Procura mostrar como se encaixa cada aspecto em mudança na língua como um todo, quais seriam a natureza e a extensão desse encaixamento, como essa mudança se encaixaria na matriz linguística.

O quarto problema, o problema da avaliação, investiga as reações conscientes e inconscientes dos falantes frente à mudança, a fim de saber se tal mudança é avaliada por eles de forma positiva, negativa ou neutra.

Por fim, o último problema, o problema da implementação, procura verificar o motivo que gerou uma mudança em um determinado momento e/ou lugar e não em outro.

Vale destacar que todos os problemas mencionados não estão dissociados, mas inter-relacionados, fazendo com que se tenha uma visão mais integrada da mudança.

Dos problemas apresentados, interessam-nos mais particularmente dois deles: o problema dos condicionamentos ou das restrições (o que favorece ou desfavorece uma variante) e o problema da avaliação – aquele que diz respeito à atitude social frente às variantes, o que implica a atribuição de prestígio ou desprestígio nos diversos contextos sociais e consoante o contínuo fala-escrita (umas variantes consideradas mais prestigiosas para a escrita, por exemplo), como já explicamos.

Labov (1972), com base no nível de consciência que o falante tem sobre determinada variável, distingue três tipos de variantes que também nos interessam: os estereótipos, os marcadores e os indicadores.

Os estereótipos são traços socialmente marcados de forma consciente, a ponto de serem estigmatizados. A presença de estereótipos pode afetar a evolução linguística, visto que pode conduzir à mudança rápida e à extinção da forma estigmatizada. Salientamos, porém, que a avaliação das variantes pode ser diferenciada por comunidade de fala, de modo que podem ter um prestígio que varia de grupo para grupo, podendo ser positivo para alguns e negativo para outros.

Os marcadores correlacionam-se às estratificações sociais e estilísticas e podem ser diagnosticados em testes subjetivos. São traços linguísticos social e estilisticamente estratificados, embora o julgamento nem sempre seja consciente. A atribuição do prestígio ou desprestígio à variante está relacionada, sobretudo, ao grau de monitoração ou atenção que o falante dispensa ao enunciado. Os resultados de alguns testes têm mostrado que, apesar de os falantes diagnosticarem certos usos como “feios” ou “errados”, isso não significa que não fazem uso deles. Muitas vezes, esse uso se dá inconscientemente. Quando em situação controlada, determinada variante pode vir a ser evitada ou implementada, a depender da avaliação que se faz do caso.

Por fim, os indicadores são elementos linguísticos sobre os quais haveria pouca força de avaliação, podendo haver diferenciação social de uso dessas formas correlacionada à idade, à região ou ao grupo social, mas não quanto a motivações estilísticas decorrentes de avaliação no plano da consciência. Em outras palavras, indicadores são traços socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, de modo que não se submetem a julgamentos sociais conscientes.

Uma vez que consideramos os testes de verificação de uso das estratégias de indeterminação do sujeito situações um pouco mais espontâneas do que a produção dos artigos de opinião, desejamos verificar, na presente pesquisa, se os alunos farão uso de formas estereotipadas ou não, já que essas situações mais espontâneas poderiam favorecer o uso de formas diversas, inclusive as consideradas desprestigiadas em contextos monitorados.

Além disso, ainda com relação aos testes de verificação (cf. **Subseção 2.2.2**), nosso objetivo principal é o de realizar um levantamento de todas as estratégias de indeterminação de um referente, tomando em consideração que esse seria o significado básico partilhado por todas as estruturas criadas pelos alunos no nível da sentença.

Para a análise variacionista dos dados (cf. **Subseção 2.2.3.1**) a partir da produção textual dos estudantes, em artigos de opinião, levantamos todas as estratégias de indeterminação do sujeito encontradas e, para a análise quantitativa das ocorrências,

consideramos como fenômeno variável a indeterminação do sujeito e como variantes todas as estratégias empregadas pelos alunos: eles (expresso/não expresso), verbo na terceira pessoa do singular + *se*, \emptyset + verbo na terceira pessoa do singular, pronomes, como *nós* (expresso/não expresso), *você*, *a gente*, *eu*, os indefinidos *alguém*, *ninguém* e *todo*, e, ainda, formas nominais de referência indefinida, como *a pessoa*, *o indivíduo*, por exemplo.

Além de verificarmos quais estratégias de indeterminação são usadas pelos participantes deste experimento, estabelecemos certas hipóteses, já que tencionamos aferir que fatores condicionantes favorecem ou desfavorecem o uso de determinada estratégia de indeterminação. Também desejamos mensurar se há estratégias que são melhor avaliadas por parte dos alunos do que outras, já que o contexto empregado da produção textual se refere a uma situação em que eles em alguma medida sentem que estão sendo avaliados. Queremos aferir em que medida eles avaliam determinadas estratégias como sendo eficientes ou não para serem usadas em um texto que será lido por um professor, ainda que esse texto possa ser uma suposta reprodução do que eles usariam na fala (no caso dos testes).

Cumprido, por fim, mencionar que, nesta pesquisa, utilizamos o Programa Goldvarb-X, importante aporte metodológico da Sociolinguística, uma vez que mostra a produtividade do fenômeno no *corpus* estudado, além de definir as condições que favorecem ou restringem as variações e/ou mudanças, como se detalhará adiante.

2.2. Aspectos metodológicos

2.2.1. Descrição do contexto da pesquisa: a Escola Municipal

A presente pesquisa foi realizada com cento e cinquenta discentes matriculados no Ensino Fundamental municipal, divididos em quatro turmas de nono ano, sendo setenta e cinco adolescentes do sexo masculino e setenta e cinco do sexo feminino.

A unidade escolar municipal em que esses alunos estudam localiza-se na Zona Oeste do Rio de Janeiro, no bairro de Paciência. No ano de 2014, quando esta pesquisa foi realizada, a escola dispunha de nove turmas de nono ano, totalizando trezentos e vinte e nove alunos cursando essa série escolar.

A localidade onde a escola está situada tem como vizinhos os bairros de Santa Cruz, Cosmos, Campo Grande e ainda o município de Nova Iguaçu. É atravessada pela Avenida Brasil, a principal via de acesso ao Centro da cidade e também pela Avenida

Cesário de Melo, uma importante via de transportes urbanos que liga Santa Cruz a Campo Grande e possui uma das estações ferroviárias mais antigas do país.

A população do bairro de Paciência, segundo dados do último censo do IBGE, é de aproximadamente noventa e cinco mil habitantes, sendo distribuída em trinta e três mil domicílios e uma área territorial de 2.741,80 hectares. Desse total de habitantes, 36.4% representam o percentual constituído por jovens com idades variando entre quinze e vinte nove anos que habitam o bairro.

Existem vinte e cinco escolas municipais em Paciência. Dessas vinte e cinco escolas municipais, apenas sete oferecem Ensino Fundamental para o segundo segmento, entre as quais se encontra a instituição que serviu de contexto à pesquisa, conforme informações do *site* da SME (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>).

A unidade escolar em que esta pesquisa foi empreendida funciona em horário parcial, em dois turnos, oferecendo também curso Regular Noturno para adultos e adolescentes a partir dos quinze anos de idade. Além de atender a turmas regulares entre o sexto ao nono ano de escolaridade, a escola oferece classes especiais como turmas do Programa Aceleração 3, para adolescentes com defasagem em idade/série; uma turma de Classe Especial, para alunos com alguma dificuldade de aprendizagem; e uma turma denominada Nenhum Jovem a Menos, que também atende a adolescentes em defasagem idade/série.

A instituição de ensino possui uma quadra coberta, material desportivo, quatorze salas de aula, uma sala de leitura equipada com aparelho de televisão e DVD, além de um acervo de livros considerável, porém pouco acessível aos alunos, pois, frequentemente, a sala encontra-se fechada.

À época da aplicação desta pesquisa, a escola possuía em seu quadro de gestores dois professores da casa, sendo a diretora geral professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental e o diretor adjunto, professor de História do segundo segmento. Além disso, havia também uma coordenadora pedagógica, professora de Ciências que pertence ao quadro de professores da instituição. Apesar de a equipe ser de profissionais atuantes na casa, percebemos que não havia um trabalho integrado e contínuo dos professores nas disciplinas ministradas.

Os estudantes matriculados nessa unidade escolar, com idades variando entre dez e dezesseis anos, são oriundos de diversos subbairros, desde a localidade conhecida como “Venda de Varanda”, nos limítrofes entre Santa Cruz e Pedra de Guaratiba, até a comunidade do Conjunto Habitacional Gouveias, nas fronteiras com o bairro de Cosmos.

Em algumas dessas localidades citadas, os moradores têm de enfrentar o problema do tráfico de drogas cuja consequência é a realização constante de operações policiais, que, por diversas vezes, fecham algumas das escolas das imediações. Além da questão do tráfico, lidam também com a ação de milicianos, responsáveis pelo controle do transporte alternativo e pela exploração de serviços ilegais como eletricidade, gás e televisão a cabo.

Na localidade conhecida como Nova Jersey, que fica situada dentro do bairro de Paciência, onde reside um grande número de alunos que estudam na escola pesquisada, há um grupo de milicianos que atua no local e que, inclusive, já chegou a interferir no funcionamento da instituição escolar e em alguns conflitos entre alunos que ali já ocorreram.

O bairro de Paciência é um bairro de classe média baixa. Nos anos 2010, foi considerado como 112º colocado entre cento e vinte seis regiões analisadas na cidade do Rio de Janeiro em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano. Sua infraestrutura em relação à prática do lazer cultural é considerada precária, já que não dispõe de cinemas, teatros, bibliotecas, museus, galerias de arte, centros culturais. Essa ausência de opções de lazer torna o espaço escolar uma das poucas ou talvez a única oportunidade que esses jovens têm de ter acesso a bens culturais.

2.2.2. Testes de verificação de uso das estratégias de indeterminação do sujeito

2.2.2.1. O instrumento empregado

Como já dissemos na introdução, para construirmos uma espécie de diagnóstico da variedade dominada pelos alunos quanto ao fenômeno estudado, resolvemos verificar, primeiramente, antes de propormos a elaboração dos artigos de opinião, que estratégias de indeterminação os discentes usam sem que se mencionassem as regras gramaticais muitas vezes impostas em sala de aula acerca do tema. Assim, a partir de

uma atividade proposta por uma colega do PROFLETRAS² durante as aulas da disciplina Gramática, variação e ensino; decidimos aplicar um teste contendo três perguntas, com o intuito de verificar que estratégias de indeterminação do referente surgem no registro de alunos do Ensino Fundamental quando se confrontam com situações de fala em que devem empregar generalizações pelo fato de desconhecerem o agente, não desejarem se comprometer ou não comprometer o outro, objetivarem manter o suspense ou o segredo a respeito do responsável por determinada situação.

Desta forma, procedeu-se à aplicação dos testes de verificação. A atividade foi aplicada pela própria docente que realiza esta pesquisa em duas turmas e por outros dois colegas da disciplina Língua Portuguesa que colaboraram com o experimento da docente nas demais classes. Embora não tenha sido possível aplicar o experimento na totalidade das turmas que contribuíram com esta pesquisa, as etapas foram realizadas segundo as mesmas diretrizes nas quatro turmas.

Primeiramente, foram separados dois dias letivos, um para a realização do teste e outro para a produção de artigos de opinião. No primeiro dia, como exercício final de aula, propusemos aos alunos, por escrito, as três questões que constam no teste.

Na primeira delas, solicitamos a eles que relatassem em uma frase como contariam para a turma que o ventilador da classe, que estava quebrado, fora consertado. Deixamos claro para os discentes que eles não sabiam quem havia consertado o aparelho.

Na segunda questão, solicitamos que dissessem como contariam à professora que um colega havia apagado o quadro enquanto ela saía de sala para falar com o diretor. Ressaltamos para os estudantes que eles não desejavam denunciar o colega infrator à professora.

Por fim, no terceiro questionamento, pedimos aos discentes que respondessem como contariam aos colegas de classe que um deles havia tirado dez no teste de Língua Portuguesa, mantendo o suspense, sem revelar o nome do felizado. Eis a proposta na íntegra:

² A aluna do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ Michele Pereira da Silva, durante os preparativos de um seminário a respeito do tema da indeterminação do sujeito, teve a ideia do teste de verificação de uso das estratégias de indeterminação do sujeito como sendo a primeira atividade a ser realizada com os discentes para trabalhar o tema. A ideia do teste foi gentilmente cedida por ela a fim de ser usada como atividade para coleta de dados desta pesquisa e também como um dos exercícios do estudo dirigido elaborado. Embora coletemos estratégias de indeterminação do referente no teste, conforme será explicado mais adiante, optamos por manter o nome original do teste que foi dado pela colega.

Imagine as seguintes cenas:

a) Você chega à sua sala de aula e percebe que o ventilador que estava quebrado foi consertado. Você não sabe quem consertou, mas quer contar a novidade para sua turma. Como você dirá isso?

b) Você está em sala de aula copiando a matéria que está no quadro. A professora vai ao corredor atender o diretor e um colega seu apaga o quadro. Você vai ao corredor contar isso à professora. Você sabe quem foi, mas não quer denunciar seu colega à professora. Como você dirá isso a ela?

c) Você vê na lista da professora que um de seus colegas tirou dez 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? Escreva como você diria isso.

Como se pode observar, trata-se de atividade escrita para o registro daquilo que seria falado pelo estudante em uma situação natural de diálogo entre ele e uma professora com quem eles têm certo grau de intimidade, embora distinto da relação que têm com os colegas ou familiares. Desse modo, entendemos que se trata de gênero que não propicia alto grau de monitoração, mas também não é totalmente espontâneo e informal, devido ao perfil do interlocutor (professora), do contexto (sala de aula) e da modalidade (registro escrito de enunciado a ser falado, sendo um ponto intermediário e não extremo do perfil quanto ao contínuo de oralidade-letramento, proposto por Bortoni-Ricardo, 2004). Ainda assim, acreditamos ser um instrumento adequado para o conhecimento das estratégias de indeterminação que são do domínio dos estudantes em situações de fala, semiformais a informais.

2.2.2.2. Procedimentos para a análise

Aplicados os testes nas quatro turmas, estes foram reunidos e tiveram todas as suas respostas ou ausências de respostas para cada uma das três situações contabilizadas.

Em seguida, levamos em consideração apenas como respostas válidas e, portanto, contabilizadas para a nossa pesquisa, as sentenças que tinham o referente indeterminado. Sentenças que fugiram ao comando e não ofereceram alguma estratégia de indeterminação foram desprezadas da quantificação feita.

Assim, elencamos os tipos de estratégias de indeterminação usadas para cada situação dada no teste. Os resultados serão vistos adiante, na **Seção 2.3** em que constará a análise dos dados.

2.2.3. Tratamento da regra variável: as estratégias de indeterminação do sujeito

2.2.3.1. Descrição do *corpus*: os artigos de opinião

Os alunos participantes do experimento em questão, todos eles estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, já haviam estudado o gênero textual artigo de opinião ao longo do segundo bimestre de 2014 durante os meses de maio e junho.

Utilizamos duas aulas para conseguir coletar os dados da presente pesquisa, conforme já dissemos. Na primeira aula, realizada no mês de novembro, os alunos responderam ao teste de verificação de uso das estratégias de indeterminação.

Na aula seguinte, imediatamente após a realização do teste, o gênero artigo de opinião foi retomado através de uma exposição oral da professora e dos professores que colaboraram com esta pesquisa. Assim, foi construído um conceito para o gênero artigo de opinião.

Dando continuidade, ainda nessa segunda aula, foi entregue em uma folha xerocada um artigo de opinião escrito pelo jornalista Elio Gaspari (cf. **Anexo II**) que aborda a questão da maioria penal. O artigo foi lido em sala e debatido com os alunos.

Em seguida, os alunos foram divididos em dois grupos, sendo um grupo contra a redução da maioria penal e outro, a favor. Os grupos tiveram quinze minutos para discutir entre si. Terminado o tempo para a discussão entre os grupos, tiveram de apresentar, por meio de um representante, seus argumentos contra ou a favor do tema em questão.

Como etapa final, foi pedido que redigissem o artigo de opinião, posicionando-se contra ou a favor a respeito do tema discutido. O tema foi escolhido pelo fato de (i) ter influência direta na vida deles, posto que os adolescentes participantes desta

pesquisa têm idades variando entre quatorze e dezesseis anos, faixa etária que pode ser a mais afetada caso haja a redução da maioridade penal; e (ii) por ser um assunto de interesse geral bastante comentado na sociedade atualmente.

2.2.3.2. Procedimentos da pesquisa

O presente estudo, nesta primeira etapa de investigação sociolinguística, pretende investigar que estratégias de indeterminação do sujeito são utilizadas pelos alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental na escola descrita. Para tanto, dois tipos de procedimentos foram adotados, como já esclarecemos: (i) aplicação de testes de verificação de uso das estratégias de indeterminação do sujeito; e (ii) elaboração de artigos de opinião. Ambos os procedimentos foram desenvolvidos com alunos matriculados no nono ano do Ensino Fundamental, conforme já salientamos.

Na amostra constituída pelos testes, serão quantificadas todas as estratégias de indeterminação do referente empregadas. Já na amostra formulada através dos artigos de opinião, contabilizaremos todas as estratégias de indeterminação do sujeito que foram utilizadas.

Vale esclarecer os critérios utilizados, na presente pesquisa, para identificar o fenômeno ora estudado. Optamos por tratar, de forma criteriosa, as ocorrências de indeterminação nos testes de verificação e nos artigos de opinião de forma distinta. Na amostra dos testes de verificação de uso das estratégias de indeterminação, identificamos as ocorrências como casos de indeterminação do referente, já que os alunos, tendo sido convidados a construir textos em que indeterminassem um agente, nem sempre o fazem pelo constituinte sujeito; há casos, por exemplo, em que o efeito da indeterminação é alcançado pela omissão do agente da passiva. Na amostra constituída pelos artigos de opinião, só foram coletados casos de indeterminação do sujeito, visto que o objetivo dessa etapa da pesquisa era o de analisar os condicionamentos das variantes, realizando efetivamente uma análise de regra variável. Desse modo, as construções observadas nessa parte do trabalho foram identificadas como estratégias de indeterminação do sujeito.

No primeiro instrumento utilizado, podemos mapear as preferências dos alunos em cada situação criada. Trata-se de cenas que levam obrigatoriamente ao uso de uma estratégia de indeterminação. Desse modo, fica garantida a abordagem contrastiva dos resultados, visto que toda a turma está exposta ao mesmo estímulo.

Quanto à análise das redações produzidas pelos referidos alunos, conforme proposta encaminhada pela professora, será empreendida uma pesquisa de natureza variacionista, que se vale de todos os dados de indeterminação do sujeito coletados, codificados segundo algumas variáveis que possam influenciar o fenômeno e quantificados com o auxílio do Programa Goldvarb-X para uma análise multivariada preliminar.

Primeiramente, os dados obtidos em ambos os instrumentos serão submetidos a uma abordagem quantitativa das ocorrências encontradas, de modo a verificar se há, em termos qualitativos, alguma especificidade quanto ao tipo de estratégia empregada em cada caso. Em seguida, com base nos dados quantitativos, pretendemos testar hipóteses de natureza linguística e extralinguística que permitam compreender o funcionamento da regra variável na produção escolar.

A quantificação geral dos dados, seja nas respostas aos testes, seja nos artigos de opinião, permitirá avaliar as formas alternantes dominadas pela classe, de modo que poderão ser respondidas as seguintes questões investigativas: (i) quais são as estratégias de indeterminação dominadas pelos estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental?; (ii) eles empregam outras estratégias além das referendadas pela GT?; (iii) os estudantes utilizam em maior ou menor grau estruturas inovadoras de indeterminação do sujeito, como é, por exemplo, o caso do pronome *você*?; (iv) eles utilizam-se de uma das estratégias de indeterminação do sujeito referendada pela GT, “verbo na 3ª pessoa do singular + pronome *se*”?; e (v) há diferenças entre as estratégias empregadas nos testes de verificação e as empregadas nos artigos de opinião?

Para aferir as motivações relacionadas ao uso das estratégias de indeterminação do sujeito, realizamos, a partir das ocorrências dessas estratégias nos artigos de opinião, uma análise preliminar do comportamento da regra variável com base em recursos providos pelo Programa Goldvarb-x. Por meio dessa análise, buscamos apenas descrever as principais tendências verificadas nas redações escolares do 9º ano do Ensino Fundamental em análise, estatisticamente apontadas pela seleção de grupos de fatores relevantes ao condicionamento do fenômeno.

Como se trata apenas de uma pesquisa panorâmica para diagnosticar as estratégias empregadas pelos alunos, foi realizada inicialmente a análise dos dados quantitativos em termos de frequência bruta e percentual, de modo a aferir a distribuição geral das ocorrências pela variável dependente e por cada contexto controlado pelos grupos de fatores independentes.

Levantadas as frequências gerais, foram realizadas apenas duas rodadas multivariadas para complementar a análise e verificar as tendências estatísticas em relação às variantes que foram empregadas³: uma que teve como valor de aplicação uma forma pronominal mais inovadora, *você*, em contraposição às demais, configurando uma regra binária, e outra que teve como valor de aplicação a forma mais neutra, a variante *nós*, contra as demais.

Os resultados providos pela análise da distribuição de dados dos artigos de opinião, conforme já salientamos, e, ainda, pela análise multivariada dos dados desse mesmo instrumento de pesquisa, com pesos relativos, permitiram à pesquisa sociolinguística responder, de modo geral, à seguinte pergunta: quais são os fatores linguísticos e extralinguísticos que interferem no condicionamento da regra variável de indeterminação do sujeito? Para responder a essa questão, foram controlados alguns grupos de fatores e formuladas algumas hipóteses para a investigação. Na seção a seguir, são explicitadas as variáveis controladas.

2.2.3.3. Descrição das variáveis

a) A regra variável: estratégias de indeterminação

As gramáticas tradicionais, de modo geral, consideram que o quadro dos pronomes pessoais do Português é constituído de um paradigma que opõe seis formas distintas (eu, tu, ele, nós, vós, eles), sendo sempre possível recuperar o sujeito oculto por meio das desinências verbais. Em geral, desconsideram duas formas pronominais, que sofreram um processo de gramaticalização, encontradas no uso da língua: *você* e a *gente*.

A primeira é geralmente considerada uma forma de tratamento, e não uma forma pronominal de 2ª pessoa, ao passo que a segunda não costuma ser sequer mencionada, talvez, pelo fato de que alguns dessas gramáticas tradicionais a considerem própria da linguagem informal.

Assim, a respeito da indeterminação do sujeito, a abordagem da GT também não leva em conta essas formas pronominais como expedientes para a indeterminação,

³ Embora fosse objetivo inicial realizar análise multivariada tomando a estratégia verbo na 3ª pessoa do singular + *se* como valor de aplicação, o experimento não foi possível devido à escassez de dados dessa variante nos artigos de opinião produzidos pelos estudantes (apenas três ocorrências).

diferentemente do que vem sido verificado em trabalhos científicos, inclusive em alguns dos já citados aqui.

No *corpus* investigado no presente trabalho, esperamos encontrar ocorrências dessas formas pronominais que têm se mostrado produtivas para indeterminar, como atestam os trabalhos aqui descritos.

O controle da regra variável permitiu mapear qualquer estratégia de indeterminação do sujeito utilizada. Para a análise multivariada, consideramos como constitutivas da variável dependente as estratégias de indeterminação do sujeito encontradas no material investigado.

A seguir, elencamos a totalidade das estratégias com alguns exemplos:

i) Verbo na terceira pessoa do singular + se

Essa estratégia, a segunda referendada pela GT para indeterminar o sujeito, ocorre, ainda segundo a própria GT, apenas com verbos que não sejam transitivos diretos. Nesta pesquisa, optamos por considerar, assim como os trabalhos anteriores de Bravin dos Santos (2003, 2014) e Cavalcante (2006), dentre outros, também as construções com verbos transitivos diretos, que, segundo a classificação tradicional, são consideradas construções de voz passiva. Assim, entendemos que, independentemente da transitividade verbal, ocorre a indeterminação referencial, constituindo a voz passiva um dos recursos formais para sua expressão.

(15) *...precisa-se reconhecer a necessidade de que se um jovem tem maturidade para roubar ou praticar algo contra a lei, terá a mesma capacidade de ser punido conforme a lei.*

ii) Eles (expresso/não expresso)

A estratégia com a forma pronominal *eles* expressa chamou-nos a atenção, já que não costuma ser tão comum o seu uso. É provável que tenha ocorrido porque os alunos participantes desta pesquisa têm pouco domínio das regras da escrita na variedade culta da língua. Aqui consideramos também a estratégia \emptyset + verbo na terceira do plural, já que encontramos poucos dados dessa variante considerada pela GT como sendo uma das duas maneiras de indeterminar o sujeito, e por isso julgamos ser melhor amalgamá-la à variante eles (expressa).

(16) *Eles pensam que os idosos irão estar seguros com policiamento.*

(17) *Essa é a minha opinião porque **devem** reduzir a maioria penal.*

iii) **Você**

Esta estratégia, que muitas vezes é considerada típica da fala, também foi empregada em algumas ocorrências do *corpus* desta pesquisa. Destaca-se por ser uma forma considerada inovadora de indeterminação do sujeito, usada até mesmo em textos publicados na imprensa.

(18)... *dói quando **você** vê seu melhor amigo do jardim de infância virar um marginal.*

(19) ***Você** não precisa virar um “jovem infrator” para que tenha tudo que quiser.*

iv) **Nós (expresso/não expresso)**

Optamos por considerar as ocorrências da estratégia “nós”, tanto com o pronome expresso quanto não expresso, já que foi possível percebermos um grande número de ocorrências dessa estratégia na escrita, de maneira semelhante ao que conclui Cavalcante (1999). Assim, a estratégia referida já é bastante aceita pela sociedade, posto que é comumente usada até mesmo em redações de vestibulares como o Enem (cf. SPANGLER, 2014).

(20) *É muito triste **nós** vemos constantemente notícias de jovens e adolescentes como eu, fazendo tudo que um adulto faz.*

(21) ***Vivemos** numa sociedade em que o jovem pode tomar uma grande decisão pro nosso país que é votar e não responder pelos próprios atos?*

v) **Os pronomes indefinidos *alguém, ninguém e todo***

Esta estratégia, embora não seja descrita pela GT como uma das formas de indeterminar o sujeito, foi usada com bastante frequência em nosso *corpus*.

(22) *...ninguém corre atrás ninguém luta, para mim um jovem que tem coragem de matar uma pessoa tem coragem de assumir seus erros.*

(23) *...deveriam procurar na escola se **alguém** está com porte de arma ilegal, ou até mesmo com porte de droga.*

vi) Formas nominais

Também consideramos as formas nominais como estratégias de indeterminação do sujeito, visto que encontramos diversas ocorrências desse tipo em nosso *corpus*.

(24) *As pessoas têm que aprender o certo e o errado.*

(25) *Muitas pessoas estão revoltadas com o fato de que uma pessoa só pode ser presa depois dos dezoito anos, ...*

vii) Eu

O emprego do pronome de primeira pessoa do singular foi verificado apenas em dois artigos de opinião coletados, sendo um deles produzido por um menino e o outro por uma menina. A estratégia em questão merece registro justamente por ir contra as nossas expectativas em relação a esta pesquisa.

(26) *Eu só posso votar pra tentar mudar isso com 16, ...*

(27) *Mas eu posso matar, estuprar e roubar desde sempre.*

b) As variáveis independentes

Sabemos que as variáveis, tanto as linguísticas quanto as não linguísticas não agem isoladamente, mas operam num conjunto complexo de correlações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes (cf. MOLLICA in MOLLICA; BRAGA 2013 [2004], p. 28). Assim, resolvemos considerar como variáveis independentes os seguintes grupos de fatores: gênero/sexo, tipo de construção verbal, tempo e modo verbais, transitividade verbal, tipo de oração e grau de indeterminação.

Em relação aos primeiro grupo de fatores, de natureza extralinguística, salientamos que a amostra analisada é constituída por setenta e cinco artigos de opinião elaborados por alunos do nono do Ensino Fundamental, bem como outros setenta e cinco artigos de opinião elaborados por alunas também do nono ano do Ensino Fundamental, totalizando cento e cinquenta artigos. Desse modo, codificamos as ocorrências em função do gênero/sexo do informante, masculino ou feminino.

Não se pode desconsiderar da análise da dimensão social da variação e da mudança linguística o fato de que a maior ou menor ocorrência de certas variantes, principalmente as que se envolvem na questão forma padrão/forma não padrão e o processo de implementação de mudanças estejam associados ao fator gênero/sexo do falante e à forma de construção social dos papéis que homens e mulheres exercem na sociedade, conforme salienta Paiva (in MOLLICA; BRAGA 2013 [2004], p. 33).

Assim sendo, estabelecemos como um dos grupos de fatores o gênero/sexo dos informantes, tencionando verificar, por exemplo, se os meninos farão mais uso de estratégias inovadoras do que as meninas, se essas formas serão usadas por ambos os grupos na mesma proporção, ou, ainda, se um gênero/sexo faz mais uso de uma forma do que o outro.

A respeito da segunda variável independente, identificada como tipo de construção verbal, controlamos se as estruturas verbais envolvidas eram do tipo simples, como em (28), ou composto, como ocorre em (29), isto é, se configuravam formas verbais simples ou perífrases.

(28) *Com isso, **teríamos** justiça para todos.*

(29) *...mas na adolescência já **podemos decidir** quem seremos.*

Como hipótese, consideramos controlar esse grupo de fatores, posto que, conforme Spangler (2014), supomos que perífrases com os verbos *poder* e *dever* podem influenciar na escolha da estratégia de indeterminação verbo na 3ª pessoa do singular + *se*, já que parece se tratar de formas cristalizadas.

Dando continuidade à análise das variáveis independentes de natureza linguística, ainda observando os verbos envolvidos nas sentenças em que tratamos do

fenômeno da indeterminação do sujeito, controlamos o grupo de fatores tempo e modo verbais. Elencamos os seguintes tempos e modos verbais a serem observados no quadro abaixo com exemplos retirados do *corpus*.

Quadro 2: Variável tempo e modo verbais.

TEMPO E MODO VERBAIS	EXEMPLOS
Presente do indicativo	(30) ... <i>amanhã eu estou livre.</i>
Pretérito perfeito do indicativo	(31) ... <i>se foi capaz de cometer o seu erro...</i>
Pretérito imperfeito do indicativo	(32) ... <i>quando éramos crianças...</i>
Futuro do presente do indicativo	(33) ... <i>estaremos contribuindo para o aumento de crimes e assassinatos em nosso futuro e de nossos filhos e netos.</i>
Futuro do pretérito do indicativo	(34) <i>Eles deveriam fazer o julgamento do jovem por crime...</i>
Presente do subjuntivo	(35) <i>Não me venha me dizer que...</i>
Pretérito imperfeito do subjuntivo	(36) ... <i>se fizesse algum erro grave como matar ou roubar...</i>
Futuro do subjuntivo	(37) ... <i>se liberarem a redução da maioridade penal pra da mais responsabilidade para o jovem..."</i>
Infinitivo	(38) ... <i>nós vermos constantemente notícias de jovens e adolescentes como eu,...</i>

Essa variável, de acordo com as pesquisas realizadas, influenciaria a utilização de formas indeterminadoras. Dentre os tempos e modos verbais, o presente do indicativo, dado seu caráter não marcado e generalizante, seria o mais usado em situações de fala com sujeito de referência indeterminada, como atestam Menon (1994) e Setti (1997). Assim, objetivamos verificar se essa hipótese será confirmada e com

quais formas alternantes os tempos em questão se combinam.

No que tange à questão da transitividade verbal, tivemos o cuidado de verificar se as sentenças observadas eram constituídas por verbos dos seguintes tipos: intransitivos; transitivos dos tipos direto, indireto, relativo ou circunstancial (considerando o quadro classificatório proposto por Rocha Lima); bitransitivos ou de ligação.

Quadro 3: Variável transitividade verbal.

TRANSITIVIDADE VERBAL	EXEMPLOS
Verbo intransitivo	(39) <i>eles sofre muito por que lá a comida é ruim...</i>
Verbos transitivos (direto, indireto, relativo ou circunstancial)	(40) ... <i>vendem</i> drogas... (41) ... <i>se todos concordassem</i> comigo.. (42)... <i>ela pode lidar</i> com as consequências...
Verbo bitransitivo	(43) ... <i>se decem</i> mais oportunidades para eles...
Verbo de ligação	(44) ... <i>deveriam ser</i> presos...

Ao controlarmos essa variável, procuramos verificar se há influência desta na escolha do uso de uma ou de outra variante selecionada para indeterminar o sujeito.

Desejamos apurar se existirão mais casos de uso do clítico *se*, por exemplo, com verbo transitivo direto do que com indiretos ou intransitivos, posto que, como sabemos, é comum o fato de a concordância do sujeito com o verbo, conforme apregoa a GT, não acontecer nesses tipos de estrutura quando combinadas com verbos transitivos diretos.

Levamos em conta, também, o tipo de oração de cada ocorrência de estratégia de indeterminação analisada. Assim, constatamos os seguintes fatores: oração absoluta, oração principal ou coordenada assindética, oração coordenada sindética e oração

subordinada.

Ao considerarmos como grupo de fatores o tipo de oração, levamos em conta o que postulou Cunha (1993, p. 35) ao afirmar que a existência desse grupo se baseia “não em hipótese, mas na necessidade que sentimos de controlar o tipo de oração para mais adiante saber se ela evidencia alguma particularidade do fenômeno”.

Assim, objetivamos aferir essa variável a fim de tentarmos mensurar se há alguma relação entre o seu uso e as escolhas das estratégias de indeterminação por parte dos participantes da amostra pesquisada. Foram considerados os seguintes tipos de oração:

Quadro 4: Variável tipo de oração.

TIPO DE ORAÇÃO	EXEMPLOS
Oração absoluta	(45) <i>Hoje, no Brasil só a partir dos 18 anos você responde pelos seus atos infracionais.</i>
Oração principal ou coordenada assindética	(46) <i>...Na minha opinião enquanto for aparti dos 18 anos não teremos muito punição e senpre teremos menores infratores nas ruas do Rio e de todo o país.</i> (47) <i>Não vamos mais nos sujeitar a esse tipo de coisas, somos um povo só então vamos lutar pela redução da maior penal.</i>
Oração coordenada sindética	(48) <i>Pessoas vivem e morrem por culpa de um ser humano que dá desgosto à família.</i>
Oração subordinada	(49) <i>Se você sabe que terá que pagar pelos seus atos após os dezoito, com certeza sabe que agora que você é definido pelo governo uma criança quem</i>

	<i>terá que pagar tal preço será seus responsáveis.</i>
Oração reduzida de infinitivo	(50) <i>É um tanto ruim você encontrar em cada esquina, vala e bueiros um cachorro morto.</i>

Por fim, como última variável independente para ser analisada, estabelecemos a questão dos graus de indeterminação em cada ocorrência de sujeito indeterminado. Sabemos, segundo Perini (cf. **Seção 1.3**), que a indeterminação constitui uma categoria escalar, gradual. Desta maneira, as estratégias que atendem às escalas de indeterminação são classificadas em graus.

Para Cunha (1993, p. 31), a indeterminação do sujeito possui “uma escala, em que a indeterminação cresce à medida que deixam de existir elementos no contexto que permitam a interpretação do pronome”. Haveria então, segundo Cunha, três graus de indeterminação: indeterminação parcial com elo de referência explícita, em que os pronomes se relacionam com um item lexical do texto; indeterminação parcial com elo de referência implícita, em que a referência do pronome é depreendida pelo contexto sem que haja um item lexical presente; e a indeterminação completa, em que não há relação com nenhum item ou relação anafórica.

Ponte (2006), também já mencionada nesta pesquisa, aborda, assim como Cunha, a questão dos graus de indeterminação, dividindo-os em quatro níveis: genérico, em que a pessoa utilizada pelo falante engloba qualquer pessoa do discurso; parcialmente definido, em que o sujeito sem referência anterior explícita refere-se a um grupo sem contornos definidos, mas implícito do discurso; específico indefinido, em que o praticante da ação não se pode ou não se quer determinar; e um nível mais específico, o do Eu ampliado, representativo de casos em que há alternância dos pronomes *nós* e/ou *a gente* e o pronome de 1ª pessoa *eu* e em que se verifica a utilização de *nós* e *a gente* com referência à primeira pessoa do singular.

Bravin (2014) também estabelece uma escala de graus de indeterminação em seu artigo em que discute os desafios para a escola em relação à complexidade do ensino de construções com verbos transitivos diretos + a partícula *se*. A pesquisadora, ao controlar

a relação sujeito indeterminado de uma oração com seu referente, considerou três graus de indeterminação, a saber:

O grau de indeterminação 1 que ocorreria, quando temos a indeterminação completa, ou seja, a indeterminação sem a possibilidade de recuperação do referente dentro do contexto, o que seria verificado na primeira menção da ocorrência.

Já a indeterminação parcial, cujo grau de indeterminação é 2, aconteceria quando, num determinado trecho, o referente se encontra distante da forma indeterminadora.

O grau de indeterminação 3, o terceiro e último dos graus estabelecidos, refere-se a um grau mínimo de indeterminação; trata-se de contextos em que há proximidade entre a ocorrência de indeterminação e seu referente.

Com base nos pressupostos adotados pelas três pesquisadoras anteriormente mencionados, estabelecemos quatro graus de indeterminação, a saber: (i) grau de indeterminação em que há a presença da primeira pessoa do singular inclusa em um grupo; (ii) grau de indeterminação em que se consegue particularizar um grupo de pessoas; (iii) grau de indeterminação em que se percebe um grupo de pessoas, porém esse grupo não pode ser delimitado, particularizado e (iv) grau de indeterminação plena, em que não se consegue recuperar qualquer referente. Assim, dos quatro graus escalonados, nos três primeiros teríamos uma indeterminação do tipo parcial com possibilidade de delimitação do referente e no último, uma indeterminação de grau máximo, sem possibilidade de recuperação do referente.

Formulamos como hipótese para esse grupo de fatores que, para o grau de indeterminação plena, seja empregada a construção verbo na terceira pessoa do singular + *se* e até mesmo o uso do pronome *você*, opções que acreditamos costumam ser preferidas quando não se deseja evidenciar o referente ou dar pistas sobre sua natureza. Além disso, parece uma consequência natural do critério de codificação dos dados o uso da forma pronominal *nós* em relação ao primeiro grau de indeterminação mencionado.

Quadro 5: Variável grau de indeterminação.

GRAU DE INDETERMINAÇÃO	EXEMPLOS
Grau de indeterminação em que há a presença da primeira pessoa do singular inclusa em um grupo	(51) <i>Não vamos mais nos sujeitar a esses tipos de coisas,</i>
Grau de indeterminação em que se consegue particularizar um grupo de pessoas	(52) <i>Para mim, as pessoas devem ser presas aos 15 anos,...</i>
Grau de indeterminação em que se percebe um grupo de pessoas, porém esse grupo não pode ser delimitado, particularizado	(53) <i>Eles deveriam fazer o julgamento do jovem por crime...</i>
Grau de indeterminação pleno	(54) <i>... quando se trata de um pequeno delito eu não acho que uma pessoa que talvez não tenha ainda uma opinião formada possa responder por um ato falho...</i>

Após elencarmos as variáveis independentes, apresentaremos, na próxima seção, os resultados concernentes aos testes e aos artigos de opinião observados na presente pesquisa.

2.3. Análise dos resultados sociolinguísticos

Nesta seção, buscamos apresentar uma espécie de diagnóstico dos usos preferenciais da turma de nono ano analisada quanto ao emprego de estratégias de indeterminação do sujeito.

Para tanto, expomos os resultados referentes à expressão da indeterminação do referente obtidos com base nos testes de verificação dos usos (**Subseção 2.3.1**) e também os resultados referentes à expressão da indeterminação do sujeito obtidos com base nos artigos de opinião (**Subseção 2.3.2**).

Em relação aos testes, chamamos a atenção para o fato de que nesses figuraram recursos gramaticais diversos para a omissão do referente espontaneamente formulados pelos alunos nas respostas (reproduzindo o que usariam em determinadas situações de fala).

Quanto aos artigos de opinião, após a coleta e codificação das ocorrências de estratégias de indeterminação do sujeito, realizamos rodadas com o Programa Goldvarb-X, numa análise variacionista preliminar do fenômeno, e pudemos observar os índices quantitativos mostrados pelo programa.

É importante ressaltar a importância do conhecimento da realidade linguística do aluno para o sucesso de qualquer empreendimento pedagógico. Foi com base nesse diagnóstico que fundamentamos a elaboração inicial do estudo dirigido sobre o importante tema da indeterminação do sujeito.

2.3.1. Testes

Realizados os testes de verificação de usos das estratégias de indeterminação do sujeito, contabilizamos, para as três situações dadas, um total de trezentas e trinta respostas válidas, produzidas por cento e cinquenta alunos do nono ano, sendo setenta e cinco de informantes do gênero/sexo masculino e setenta e cinco do gênero/sexo feminino.

Listamos, a seguir, as ocorrências de respostas para as três situações oferecidas no teste aplicado. Ressaltamos, aqui, que só consideramos como resposta válida e, portanto, contabilizada para as questões, as sentenças que os discentes construíram usando uma estrutura que efetivamente deixasse o referente agente indeterminado, mote dessa enquete. As respostas que não se enquadravam nesse padrão, ilustradas adiante, ou as questões sem respostas foram descartadas.

Para a Situação 1, obtivemos maior número de respostas válidas, o que pode ser justificado pelo fato de o aprendente não se comprometer ao respondê-la, por ter total desconhecimento do agente envolvido na situação. Além disso, é interessante salientar que, em boa parte das respostas não consideradas válidas para essa situação (apenas dezenove do total de cento e cinquenta), os alunos criaram um sujeito determinado. Tais respostas, conforme já salientamos, não foram consideradas; porém, cremos que seja válido apresentar algumas delas:

(55) *O Washington que trabalha na escola consertou o ventilador.*

(56) *A escola mandou consertar o ventilador.*

(57) *O cara que conserta o ventilador consertou o ventilador da nossa sala.*

Na primeira sentença, um dos alunos criou uma sentença em que o nome Washington integra o sintagma que exerce a função de sujeito; trata-se de uma pessoa bastante conhecida por eles, posto que o referido senhor trabalha na escola fazendo pequenos serviços de pintura e até mesmo consertos em aparelhos elétricos. Percebemos que o aluno faz questão de deixar explícito que não se trata de um “Washington” qualquer, haja vista o fato de que o substantivo próprio mencionado vem acompanhado pelo artigo definido *o* e que, após o uso do nome, foi inserida uma oração subordinada adjetiva restritiva (*que trabalha na escola*).

Já na segunda sentença, outro aprendente valeu-se de diferente sintagma nominal, elaborado sem o uso de um nome próprio, com o intuito de determinar o sujeito de sua frase. Dessa maneira, o sintagma “a escola” assumiu o papel de sujeito determinado ao ser apresentado como o responsável específico pelo conserto do ventilador. No último exemplo, temos mais um sintagma nominal “o cara”. Em uma primeira análise, até poderíamos ter dúvidas quanto à determinação desse sujeito, devido ao caráter generalizante do sintagma. No entanto, o uso da oração restritiva “que conserta o ventilador”, logo após o núcleo do sintagma, desfaz essa hipótese e define o referente do sujeito da sentença.

Observando os dados da Situação 2, contabilizamos um total de cento e quatorze respostas válidas. Em relação às trinta e seis não válidas, diferentemente do que aconteceu na Situação 1, notamos que, talvez por crerem que se tratava de um questionamento de cunho ético, muitos dos discentes fizeram questão de ressaltar que iriam denunciar o colega que havia cometido a infração e prejudicado os demais. Desse modo, tais alunos recusaram realizar uma estratégia de indeterminação, porque julgaram que se tratava de caso que merecia a explicitação do agente, como ilustram algumas dessas respostas:

(58) *Revelaria o nome do aluno que apagou o quadro.*

(59) *O colega ali, ele apagou o quadro.*

(60) *Falaria para a professora, porque isso é criancice.*

Para a última situação dada, a de número três, obtivemos um total de apenas oitenta e cinco respostas válidas, o menor número obtido, comparando as três situações. Analisando as respostas não válidas, notamos que, assim como na Situação 2, quando os alunos tinham conhecimento do autor da ação, eles apresentavam certa dificuldade em indeterminar o sujeito. Elencamos, agora, algumas das respostas que não foram consideradas para essa situação e integram, portanto, o conjunto das sessenta e cinco não válidas:

(61) *Falando o primeiro nome do aluno ou aluna.*

(62) *Conto pro próprio colega que tirou dez.*

(63) *Eu ia falar com cada um dos meus colegas.*

Após essas primeiras observações acerca das respostas que não foram consideradas, cabe uma reflexão de natureza pedagógica quanto ao contexto de utilização de estratégias indeterminadoras. Como tradicionalmente as gramáticas tradicionais propõem, o uso da indeterminação do sujeito refere-se às situações em que se desconhece ou se quer omitir o agente relacionado ao evento. Desse modo, as respostas dos alunos aos testes constituem uma ótima oportunidade para o desenvolvimento de uma atividade reflexiva a respeito do tema.

Constituindo a própria aplicação do teste uma atividade linguística, há que se aliar a ela uma atividade epilinguística que permita avaliar os motivos pelos quais alguns alunos optaram por uma estratégia indeterminadora e outros, pela expressão de um sujeito determinado. Por meio dessas atividades, será possível construir o conceito de indeterminação do sujeito aplicado aos contextos sociocomunicativos que favorecem seu emprego e, ainda, sistematizar esse conteúdo, por meio da metalinguagem minimamente necessária. Por esse motivo, o próprio teste constitui uma das atividades do estudo dirigido proposto no **Capítulo 3** da presente dissertação.

Feitos esses esclarecimentos, apresentamos as ocorrências válidas para as três situações dadas. Como se poderá observar na exemplificação a seguir, trata-se de uma diversidade de formas e construções, tradicionalmente contempladas como estratégias de indeterminação ou não, para cumprir o comando proposto. Nesse sentido, cabe observar que, em algumas delas, há graus maiores ou menores de indeterminação do referente-sujeito ou, ainda, há outros mecanismos de omissão do agente que não se relacionam à posição de sujeito.

(i) Situação do ventilador que fora consertado

a) \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural

(64) *Consertaram o ventilador.*

b) Pronome indefinido *alguém*

(65) *Alguém consertou o ventilador.*

c) Forma nominal

(66) *Uma pessoa consertou o ventilador.*

(67) *Um baka consertou o ventilador*

(68) *Um funcionário consertou o ventilador.*

(69) *Uma alma bondosa consertou o ventilador.*

d) Paciente/tema como sujeito de construção predicativa / Voz passiva analítica sem o agente exposto

(70) *O ventilador foi consertado.*

(71) *O ventilador tá consertado.*

e) Paciente/tema como sujeito de oração ativa

(72) *O ventilador está bom.*

(73) *O ventilador está funcionando.*

(74) *O ventilador consertou.*

(ii) Situação do quadro que fora apagado por um colega de classe

a) Ø + verbo na terceira pessoa do plural

(75) *Apagaram o quadro.*

b) Pronome indefinido *alguém*

(76) *Alguém apagou o quadro.*

c) Forma nominal

(77) *Um dos seus queridinhos apagou o quadro.*

(78) *Um idiota apagou o quadro.*

(79) *Um aluno cujo o nome eu não vou revelar apagou o quadro.*

(80) *Um de seus alunos apagou o quadro.*

d) Paciente/tema como sujeito de voz passiva analítica sem o agente expresso

(81) *O quadro foi apagado.*

e) Paciente/tema como sujeito de oração ativa

(82) *O quadro sofreu avarias.*

(iii) Situação da descoberta de um colega que tirou dez no teste de Língua Portuguesa

a) Pronome indefinido *alguém*

(83) *Alguém tirou dez no teste de Português.*

b) Forma nominal (construções constituídas de sintagma nominal como sujeito)

(84) *Uma pessoa tirou dez no teste de Português.*

(85) *Uma pessoa da turma tirou dez no teste de Português.*

(86) *Um de vocês tirou dez no teste de Português.*

(87) *Uma das pessoas mais esforçadas tirou dez no teste de Português.*

(88) *Um amigo nosso tirou dez no teste de Português.*

(89) *Uma pessoa muito inteligente e esperta tirou dez na nossa turma.*

(90) *Nosso colega tirou dez em português.*

Embora raramente encontremos gramáticas tradicionais e/ou livros didáticos relacionando o uso da voz passiva, por exemplo, ao tema da referência indefinida, é fundamental refletir sobre o fato de que, na realidade, a semântica indeterminadora pode ser alcançada por uma diversidade maior de recursos expressivos, e não apenas com o mecanismo próprio e específico da indeterminação do sujeito.

Em outras palavras, quando a atividade proposta na sala de aula põe o foco na obtenção de recursos expressivos para a indeterminação do referente, e não exclusivamente em um tipo específico de expediente gramatical que cumpra esse papel, o sujeito, é possível alargar a reflexão sobre a criatividade linguística, confirmando o que Franchi (2013 [2006], p. 88) propõe para o ensino, ao conceber que a gramática constitui

(...) o estudo das condições linguísticas da significação. É uma resposta sistemática e, quanto possível, explícita, à questão fundamental a que já nos referimos neste texto e no início deste item: por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam!

Observado o perfil das estratégias empregadas pelos alunos em cada uma das situações propostas, passamos, na seção seguinte, à análise dos resultados, com base no total de respostas válidas produzidas por nossos informantes, buscando interpretar o que os dados revelam.

2.3.1.1. Distribuição dos dados pelas estratégias de indeterminação do referente

Na **Tabela 1**, podem ser observados os índices absolutos e percentuais de estratégias empregadas em cada situação e na totalidade dos dados.

Tabela 1: Distribuição das estratégias de indeterminação do referente nos testes de verificação.

Estratégias empregadas	Situação do ventilador que fora consertado	Situação do quadro que fora apagado por um colega de classe	Situação do colega que tirou dez no teste de Língua Portuguesa	TOTAL
Ø + verbo na 3ª pes. do plural	72/131=54.9%	62/114=54.3%	0/85= 0%	134/330=40.6%
<i>Alguém</i>	10/131=7.6%	17/114=14.9%	33/85=31.1%	60/330=18.1%
Forma nominal	11/131=8.3%	31/114= 27.1%	52/85=68.8%	94/330=28.4%
Construção predicativa/ Passiva analítica	26/131=19.8%	03/114=2.6%	0/85=0%	29/330=8.7%
Paciente/tema sujeito da oração (ativa)	12/131=9.1%	01/114=0.8%	0/85=0%	13/330=3.9%

Os resultados mostram, de modo geral, que: (i) é variado o número de construções utilizadas pelos alunos para a expressão indeterminadora do referente; (ii) das duas estratégias tradicionalmente aceitas pela GT, apenas a da terceira pessoa do plural aparece entre as respostas, não tendo sido registrada qualquer ocorrência de verbo na terceira pessoa do singular mais *se*; (iii) o conhecimento do referente parece ser fator determinante para que ocorram diferenças na escolha das estratégias; nesse sentido, a ausência da estratégia de indeterminação constituída de Ø + verbo na terceira pessoa do plural, uma das referendadas pela GT, na Situação 3, em que se tem conhecimento do referente, parece significativa.

Para compreender melhor o uso das estratégias em cada caso, passamos a descrever o que ocorreu em cada uma das três situações controladas.

Observando os índices para a Situação 1, percebemos que houve um emprego expressivo da estratégia constituída por Ø + verbo na terceira pessoa do plural, totalizando mais da metade das ocorrências (54.9%). Ao que parece, isso confirmaria a hipótese de que, quanto mais o falante desconhece o referente, mais ele tende a usar estratégias mais generalizantes, como é o caso das construções com verbo na 3ª pessoa do plural (ou, ainda, como seriam, por exemplo, *a gente, todas as pessoas*, entre outras estratégias).

Ainda para essa mesma situação, a segunda estratégia mais utilizada (19.8%) foi a que consiste no emprego da voz passiva analítica. O emprego dessa construção nos

mostra que o falante, por desconhecer o agente – nesse caso, quem consertou o ventilador –, optou por construir uma sentença em que o foco da informação se tornou o tema ou paciente, que passou a ser codificado como sujeito da oração, sem a explicitação do agente da passiva.

Reafirma-se, aqui, a relevância de ampliar o tema da indeterminação para além dos limites da posição sintática de sujeito, de modo a trabalhar os recursos expressivos a serviço das necessidades semântico-discursivas.

Em terceiro plano, figuram, com índices semelhantes, as estratégias do foco no paciente/tema em oração ativa (9.1%), que também omite o referente agente, do emprego de formas nominais (8.3%) ou, ainda, do pronome *alguém* (7.6%).

Para a Situação 2, os alunos também optaram, em sua maioria, pelo uso da estratégia com \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural (54.3%), não por desconhecerem o referente nesse caso, mas, ao que tudo indica, por evitarem se comprometer ao revelá-lo. No entanto, houve expressivo índice de uso das formas nominais (27.1%), o que pode denotar que, quando se conhece o referente, se opta também por relatar a situação com um sintagma nominal generalizante, de referência em alguma medida indefinida, preenchendo o lugar de agente. Esse preenchimento preserva, nesse caso, a noção de indivíduo/pessoa, que, entretanto, não pode ser revelado/(-a).

Ademais, a terceira estratégia mais utilizada para a Situação 2 foi a do emprego do pronome *alguém*, totalizando 14.9% das ocorrências, o que ratifica o fato de que os alunos focalizem a existência de um agente, embora, como já dissemos, não se pretenda determiná-lo.

Em último lugar, com pouca produtividade (apenas quatro ocorrências), apareceram as estratégias em que o foco recai no paciente/tema do processo em questão, seja pelo uso da voz passiva (2.6%), seja pelo uso da voz ativa (0.8%).

Verificando os índices referentes à Situação 3, observamos que, diferentemente das Situações 1 e 2, não houve qualquer ocorrência de \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural. Buscando constatar a especificidade do contexto em questão, percebemos que, nesse caso, os discentes detinham total conhecimento do referente, cujo feito em nada merecesse ser omitido, visto que se trata de tirar nota máxima em uma avaliação. Por outro lado, percebemos que a Situação 3 foi a que apresentou a escolha predominante da forma nominal (68.8%), contra pouco mais de 31% de uso da forma pronominal *alguém*.

Ao que tudo indica, o grau menor de indeterminação que se pretende imprimir a determinada situação faz o indivíduo optar por estratégia que evoque mais diretamente o ser a que se refere, como é o caso de uma expressão nominal ou do uso de um pronome que expressamente remete a “alguém”.

Observando muitas das formas nominais e até mesmo o pronome indefinido *alguém*, usados pelos alunos como respostas para a Situação 3, percebemos que se trata de construções com modificadores:

(91) *Uma pessoa que vocês conhecem tirou dez.*

(92) *Uma das nossas colegas tirou dez no teste de português.*

(93) *Alguém aqui da turma tirou dez no teste de português.*

Em (91), o aluno deixa claro que se trata de uma pessoa a quem os colegas conhecem. Em (92), a construção com núcleo nominal apresenta também modificador, como é o caso de “uma das nossas”, modificador que evoca um referente ligado ao contexto situacional em que está envolvida a pessoa que fala. Por fim, em (93), temos “aqui” e “da turma”, todos modificadores usados para restringir ainda a semântica indeterminadora nessas sentenças, o que só ratifica o que dissemos anteriormente.

Por fim, podemos, ainda, avaliar a não ocorrência de algumas estratégias de indeterminação citadas na literatura sobre o tema e/ou registradas em materiais analisados por outros pesquisadores.

Em relação à ausência da estratégia de indeterminação verbo na terceira pessoa do singular + pronome *se*, que não ocorreu em qualquer das três situações, podemos, de um lado, confirmar resultados de outros estudos, como os da fala brasileira, que evidenciam que não se trata de construção efetivamente vernacular.

Embora a referida estratégia não seja a esperada para as situações mais espontâneas, poderia ser registrada alguma ocorrência da variante por se tratar de atividade escolar, meio em que se espera a introdução de novas formas gramaticais, sobretudo as da escrita mais monitorada.

Assim, de outro lado, podemos constatar que a escola, ao menos até o nível fundamental, parece ter pouca ou nenhuma influência em transmitir tal estratégia para os contextos criados nos testes de verificação de usos da indeterminação do referente.

Por fim, chama atenção o fato de que estratégias nominais ou pronominais que são observadas na fala corriqueira dos alunos, como *geral*, *neguinho*, *você*, por exemplo, não tenham sido verificadas nos testes, já que a proposta da atividade conduziria a formas alternantes próprias de situações de fala, bem menos formais do que as esperadas para a redação de artigos de opinião. Ainda assim, tais usos não ocorreram. Isso pode ter acontecido porque, mesmo sendo uma produção menos monitorada, os alunos supostamente já têm o conhecimento de que tais estratégias são de cunho mais informal e que, portanto, não deveriam ser usadas em contexto escolar.

Para concluir a análise dos resultados dos testes, optamos por verificar também a distribuição dos dados por gênero/sexo dos informantes, de modo a observar qualquer eventual influência externa ao condicionamento do fenômeno. Nas **Tabelas 2 e 3**, elencamos, respectivamente, os valores absolutos e percentuais encontrados nos testes respondidos pelos meninos e pelas meninas.

Tabela 2: Distribuição das estratégias de indeterminação do referente nos testes de verificação – gênero/sexo masculino.

QUESTÕES	Situação do ventilador que fora consertado	Situação do quadro que fora apagado por um colega de classe	Situação do colega que tirou dez no teste de Língua Portuguesa	TOTAL
Ø + verbo na 3ª pes. do plural	36/65= 55.3%	30/51=58.8%	0/46=0%	66/162=40.7%
<i>Alguém</i>	05/65=7.6%	07/51=13.7%	19/46=41.3%	31/162=19.1%
Forma nominal	05/65=7.6%	13/51=25.4%	27/46=58.6%	45/162=27.7%
Construção predicativa/passiva analítica	15/65=23.0%	0/51=0%	0/46=0%	15/162=9.2%
Paciente/tema sujeito da oração (ativa)	04/65=6.1%	01/51=1.9%	0/46=0%	05/162=3.0%

Tabela 3: Distribuição das estratégias de indeterminação do referente nos testes de verificação – gênero/sexo feminino.

QUESTÕES	Situação do ventilador que fora consertado	Situação do quadro que fora apagado por um colega de classe	Situação do colega que tirou dez no teste de Língua Portuguesa	TOTAL
Ø + verbo na 3ª pes. do plural	36/66= 54.5%	32/63=50.7%	0/39=0%	68/168=40.4%
<i>Alguém</i>	05/66=7.5%	10/63=15.7%	14/39=35.8%	29/168=17.2%
Forma nominal	06/66=9.0%	18/63=28.5%	25/39=64.1%	49/168=29.1%
Construção predicativa/passiva analítica	11/66=16.6%	03/63=4.7%	0/39=0%	14/168=8.3%
Paciente/tema sujeito da oração (ativa)	08/66=12.1%	0/63=0%	0/39=0%	08/168=4.7%

Ao confrontarmos as **Tabelas 2 e 3**, podemos perceber que a diferença entre os alunos quanto ao gênero/sexo não parece ser fator determinante na questão dos resultados, posto que as estratégias de indeterminação e os percentuais de uso de cada uma delas foram muito semelhantes. As poucas situações em que se verifica qualquer diferença também são limitadas em termos quantitativos, visto que se referem a um pequeno número de dados.

Nesse sentido, chama a atenção o fato de que as meninas se valeram da estratégia de uso da voz passiva analítica para as Situações 1 e 2, ao passo que os meninos só o fizeram para a Situação 1. De um lado, reafirma-se a interpretação que já fizemos quanto ao uso dessa estratégia nas situações em que se desconhece o referente, visto que tanto meninos quanto meninas fazem largo uso do recurso. De outro lado, o fato de, na Situação 2, haver o registro da estratégia apenas na produção das meninas parece irrelevante, por se tratar de apenas três ocorrências.

Vale salientar, também, que as meninas usaram em dobro a estratégia de indeterminação em que o tema assume a posição de sujeito da oração, para a Situação 1, se comparado com o número de ocorrências utilizadas pelos meninos. No entanto, o quantitativo refere-se a apenas oito ocorrências.

Da observação do comportamento dos dados quanto ao gênero/sexo, não se encontraram evidências de que essa variável possa ser efetivamente relevante no que tange aos resultados dos testes.

2.3.2. Os artigos de opinião

2.3.2.1. Distribuição dos dados pelas variáveis: resultados gerais

Contabilizados e analisados os dados dos testes de verificação de uso de estratégias de indeterminação, passemos à análise das ocorrências coletadas nos artigos de opinião. Assim, apresentamos, primeiramente, um panorama com os resultados gerais da amostra para, em seguida (**Subseção 2.3.2.2**), proceder a uma análise multivariada segundo os grupos de fatores que foram selecionados pelo Programa Goldvarb-X, numa abordagem preliminar variacionista.

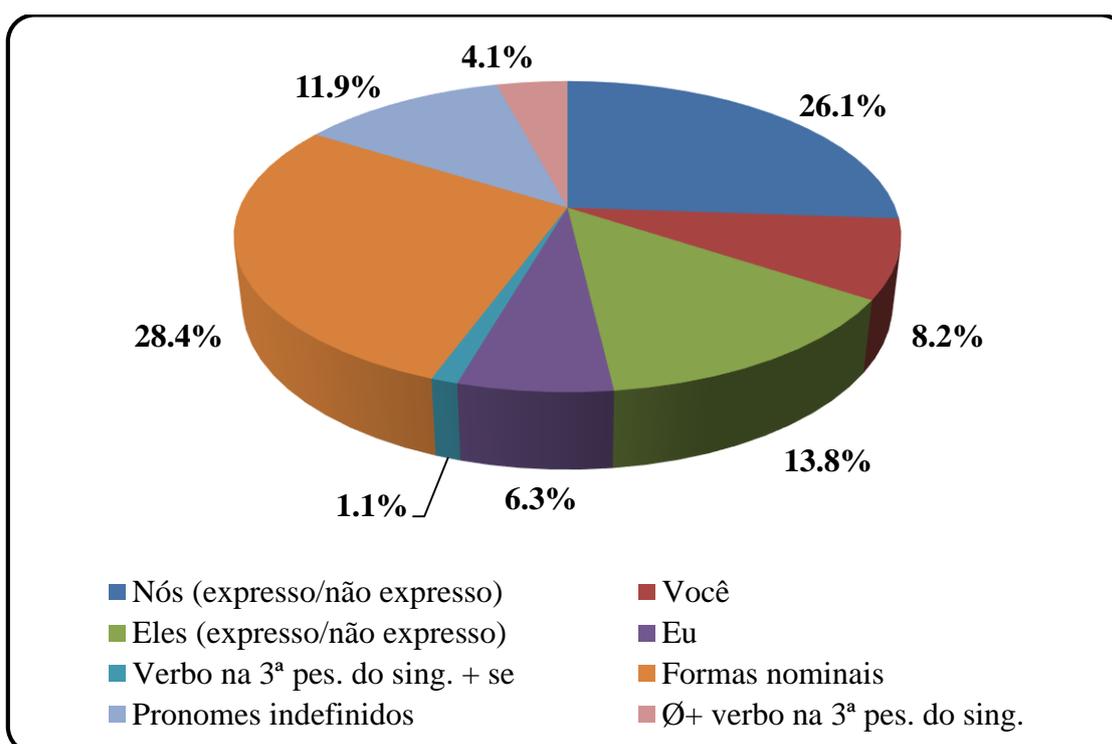
Conforme já esclarecido na metodologia do presente trabalho, interessam, nesta parte da investigação, as estratégias de indeterminação efetivamente do sujeito, de modo que se garanta a comparabilidade das estruturas em mesmo contexto sintático.

Na tabela e no gráfico a seguir, encontra-se representada a distribuição dos dados coletados nos artigos de opinião pelas estratégias de indeterminação do sujeito encontradas.

Tabela 4: Distribuição geral das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião.

Estratégias de indeterminação	9º ano	
	Valores absolutos	Valores percentuais
Nós (expresso/não expresso)	70/268	26.1%
Você	22/268	8.2%
Eles (expresso/não expresso)	37/268	13.8%
Eu	17/268	6.3%
Verbo na 3ª pes. do sing. + <i>se</i>	3/268	1.1%
Formas nominais	76/268	28.4%
Pronomes indefinidos	32/268	11.9%
Ø+ verbo na 3ª pes. do sing.	11/268	4.1%

Gráfico 1: Distribuição geral das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião (em percentual).



Os resultados mostram que duas estratégias de indeterminação, com índices muito aproximados, disputam o caráter de opção preferencial dos estudantes quanto à expressão de sujeito de referência indefinida: formas nominais (28.4%) e *nós* (26.1%).

O emprego das formas nominais figura como sendo a estratégia preferida dos alunos participantes desta pesquisa, totalizando 28.4% das ocorrências. Sendo essas expressões, via de regra, explícitas, o resultado vai ao encontro da tendência brasileira ao preenchimento do sujeito. Conforme atestam os resultados de Duarte (2007), o Português estaria, cada vez mais, se aproximando dos padrões de uma língua de sujeito preenchido, o que, como afirmam Duarte; Varejão (2013), confirmaria sua natureza de “língua pro-drop parcial”.

Muitas dessas formas nominais são constituídas pelo nome *pessoa*, seja essa forma usada no singular ou no plural, e acompanhada, por vezes, de modificadores. Outro vocábulo também bastante utilizado foi a forma nominal *mundo*. Além disso, verificamos, ainda, o emprego das formas nominais do tipo *um indivíduo* e *um imbecil*. Os exemplos a seguir ilustram as referidas formas nominais:

(94) *...porque 15 as pessoas já sabem muito bem do que esta fazendo e sabem bem responder bem as pessoas e advogado, juiz, etc...*

(95) *...na minha opinião, todo mundo deve pagar pelos seus atos independente da idade, ...*

(96) *Se um imbecil de 18 anos para cima come um ato inconstitucional ele é punido;...*

Observando os exemplos, podemos verificar que os discentes optaram por sintagmas nominais de caráter generalizante para construir suas sentenças com graus variados de indeterminação. Surpreendeu-nos a maior preferência pelo uso das formas nominais, ainda que seguida de perto pela estratégia de uso da forma pronominal *nós* (expresso/não expresso). O trabalho de Mourão (2013), que tomou por base um *corpus* formado por redações de vestibulares, no entanto, já atesta essa preferência, ao verificar que, dos trezentos e vinte e nove dados, houve 41.3% de uso dessa estratégia.

Logo após o uso das construções nominais, verificamos a preferência pela estratégia *nós* (expresso/não expresso) com um expressivo percentual de 26.1%. O resultado vai ao encontro dos dados de Bravin dos Santos (2003), que, em pesquisa empreendida com informantes do Ensino Médio, verificou o percentual ainda mais alto

de 59% de uso da estratégia *nós*, sendo esses dados coletados em noventa textos divididos nas seguintes tipologias: narrativo, descritivo e dissertativo-argumentativo.

Conforme Cunha e Cintra (2001, p. 283), o emprego da 1ª pessoa do plural pela correspondente do singular denomina-se “*plural de modéstia*”, e faz-se uso dessa estratégia “com a finalidade de evitar um tom impositivo ou muito pessoal de (...) opiniões”. Ao que parece, essa finalidade parece ter sido a motivação para a preferência de boa parte dos alunos pelo uso de *nós* (expresso/não expresso) em textos argumentativos, como nos exemplos a seguir:

(97) ... **nos** merecemos vida melhor sem bandidos.

(98) **nóis** não iríamos ter tantos assaltos como temos nos dias de hoje.

(99) **Temos** que reduzir a maioria penal, porque com dezesseis anos ele pode votar e com quatorze ele já pode entrar no mercado de trabalho como jovem aprendiz.

(100) Então, **devemos** reduzir para menos de 18 anos de idade, para ver se eles aprendem a não aprontar mais.

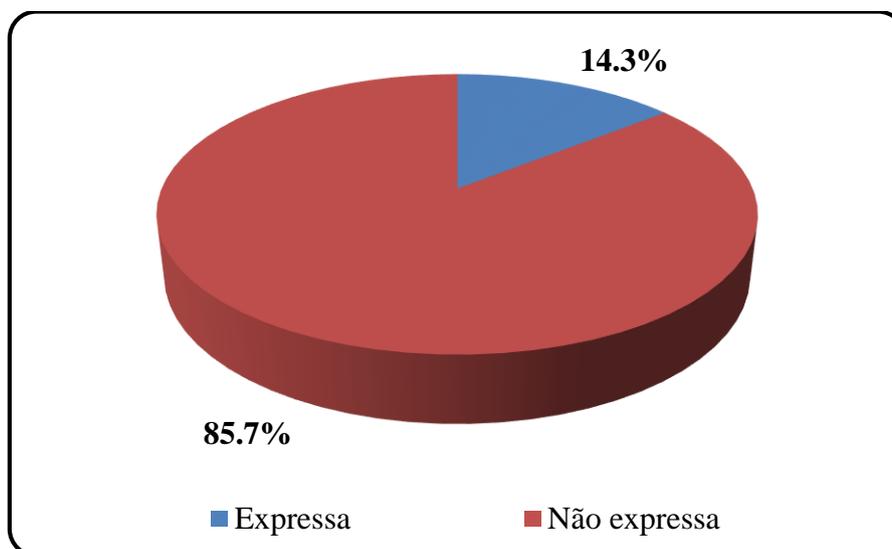
Notamos que o elevado índice de uso da forma pronominal *nós* (expresso/não expresso) se coaduna também com os resultados encontrados por Duarte (2007) ao analisar cartas e textos jornalísticos ao longo dos séculos XIX e XX. A pesquisadora afirma, em sua conclusão, que é possível verificar a ressurreição do pronome *nós*, forma que mantém o nível de formalidade necessário sem, contudo, trazer a complexidade de uso da estratégia verbo na terceira pessoa do singular + *se*.

Cabe ressaltar ainda, com relação ao uso da estratégia *nós*, a preferência pelo uso da forma não expressa nos artigos de opinião produzidos pelos alunos. De um universo de setenta ocorrências, contabilizamos o uso da forma não expressa em 85.7% da amostra, o que corresponde a sessenta ocorrências.

Já quanto ao uso da forma expressa, constatamos apenas dez ocorrências, o que corresponde a 14.3%. Ao que parece, essa preferência pela não explicitação do sujeito relaciona-se ao fato de se tratar da expressão da primeira pessoa – que exhibe comportamento diferenciado nos diversos estudos sobre o tema – sobretudo na modalidade escrita. Esse comportamento diferenciado reforça o pressuposto de que o traço de pessoa exerce forte influência na explicitação ou não do sujeito.

O gráfico a seguir ilustra os resultados ora descritos:

Gráfico 2: Distribuição da forma pronominal *nós* (expressa/não expressa) nos artigos de opinião (em percentual).



Outra estratégia que se mostrou acionada pelos alunos foi a de uso do pronome *eles* (expresso/não expresso) com 13.8% das ocorrências. A respeito da estratégia *eles* (expresso/não expresso), ressaltamos que o percentual apresentado engloba também os usos da estratégia referendada pela GT, Ø + verbo na 3ª pessoa do singular, que, por terem sido poucos, foram amalgamados a estratégia *eles* (expresso) conforme mencionamos na **Subseção 2.2.3.3**.

Os exemplos (101) (102) e (103) ilustram o uso da forma pronominal *eles* (expresso/não expresso).

(101)... se **liberarem** a redução da maioria penal pra da mais responsabilidade para o jovem teriam que liberar outros benefícios para o jovem,...

(102) **Eles** deveriam fazer o julgamento do jovem por crime e eu não falo de idade porque não depende da idade...

(103) Por que se deixar com 18 anos **eles** vão estar sempre aprontando e a culpa caindo para os responsáveis,...

A estratégia de indeterminação *você*, considerada inovadora, somou 8.2% das ocorrências de nosso *corpus*. Bravin dos Santos, também no trabalho já mencionado, observou 4% de ocorrências de *você* no *corpus* por ela controlado, o que, segundo a

autora, ilustra a hipótese de que vem ocorrendo uma lenta infiltração do pronome *você* como forma de indeterminação nos textos escritos, como ocorre em (104), (105) e (106)

(104) *Hoje, no Brasil só a partir de 18 anos **você** responde pelos seus atos infracionais.*

(105) *Na minha opinião, se **você** faz merda significa que aceitou pagar pela sua irresponsabilidade...*

(106) *Então, eu queria que reduzissem o penal de 18 para 16, sabe, porque **você** pode trabalhar com 14 e votar com 16, então, pode muito bem se responsabiliza pelos seus erros e pelos seus atos.*

Além das estratégias já elencadas, observamos o uso dos pronomes indefinidos como forma de indeterminar o sujeito, totalizando 11.9% das ocorrências, e o uso da estratégia denominada por Cavalcante (2007) como zero, somando 4.1% das ocorrências. Esta última foi registrada pela autora como uma possibilidade no Português do Brasil:

Ao lado da preferência pelos sujeitos pronominais preenchidos, ocorre, no entanto, uma outra característica que separa o PB do PE, relacionada justamente à categoria vazia na posição de sujeito: o PB permite sujeitos nulos de terceira pessoa do singular com um referente indeterminado (CAVALCANTE, p. 65).

Ademais, verificamos, ainda, o uso da forma pronominal *eu*, responsável por apenas 6.3% de ocorrências do *corpus*. Chamamos a atenção para o fato de que essa estratégia não costuma ser muito verificada nos trabalhos acerca do tema; contudo, como desejávamos fazer um retrato fiel das formas utilizadas pelos aprendentes concluintes do Ensino Fundamental participantes desta pesquisa, fizemos questão de registrá-la aqui, conforme já havíamos mencionado na **Subseção 2.2.3.3**:

(107) *Por exemplo, hoje **tenho** 17 anos amanhã faço 18 hoje mato 100 pessoas amanhã eu estou livre, então na minha opinião essa lei deve ser aplicada.*

(108) ***Eu** posso xingar minha professora, posso juntar meus amigos e estuprar a minha prima de 11 anos, posso assaltar que nada vai me acontecer.*

Por fim, vale ressaltar que uma das duas estratégias de indeterminação referendadas pela GT, a estratégia constituída pela estrutura verbo na terceira pessoa do singular +*se*, mostrou-se de fato não ser produtiva na escrita escolar, sobretudo no nível fundamental, alcançando o baixo percentual de 1.1%.

Em pesquisa já mencionada anteriormente, Bravin dos Santos (2003) obteve o parco percentual de 8% das ocorrências dessa estratégia, o que, segundo a autora, revela a marginalidade nos textos dos alunos quanto ao emprego da estrutura de indeterminação preconizada pelas nossas gramáticas. Ainda segundo a pesquisadora, o resultado ratifica a hipótese de que a representação do sujeito pronominal de referência arbitrária esteja passando por um período de mudança e que outras formas de indeterminação apareçam com mais frequência do que o uso da estratégia verbo + *se*.

Vargas (2010), em estudo diacrônico sobre as estratégias pronominais de indeterminação, constatou que, até a década de 1950, a preferência era realmente pelo uso de *se* indefinido e pela 3ª pessoa do plural. Já nas décadas seguintes, observou uma queda brusca do uso da estrutura indeterminadora constituída pelo clítico *se*.

De modo geral, os resultados da presente pesquisa ilustram a preferência dos alunos participantes dessa amostra pelo uso das seguintes estratégias: formas nominais, formas pronominais *nós* (expresso/não expresso), *você*, *eu*, \emptyset + verbo na 3ª pessoa do singular e pronomes indefinidos, já que essas estratégias em conjunto correspondem ao total de 85.1% da amostra.

Ademais, demonstram que a estratégia verbo na terceira pessoa do singular + *se* não é produtiva, sendo suplantada pelas outras, pelo menos na escrita de estudantes que ainda estão em processo de letramento.

Assim, os resultados, embora não apresentem toda a diversidade de pronomes que ocorre na fala vernacular, confirmam, de um lado, as várias opções do Português Brasileiro para a configuração de sujeitos de referência indefinida, que abrangem construções nominais e pronominais, sobretudo expressas; de outro, deixam ver, no fim do Ensino Fundamental, a aprendizagem de padrões típicos da modalidade escrita, como, por exemplo, o emprego de *nós* não expresso, que constitui uma estratégia intermediária entre as construções típicas da fala não monitorada, como *você*, por exemplo, e aquelas típicas da escrita altamente monitorada, como a forma pronominal *se*, presente em poucos dados do *corpus*, e ilustrado em (109).

(109) *Nos dias de hoje, a violência toma conta do país, não se pode viver tranquilamente como nossos pais e avós viveram um dia.*

Duarte (2007), ao comparar as ocorrências de sujeito indeterminado no âmbito na fala e na escrita de falantes letrados, destaca as diferenças entre ambas e o fato de que a escrita se mostra conservadora recuperando formas praticamente ausentes na fala.

Tratando especificamente do uso da construção verbo + clítico *se*, encontrada somente na escrita, a autora – embora tenha analisado um *corpus* constituído de dados produzidos por sujeitos letrados, enquanto o nosso é constituído pela escrita de estudantes em processo de letramento – pontua duas colocações que são bastante relevantes para que tentemos explicar as poucas ocorrências dessa estratégia de indeterminação.

Primeiramente, baseada em Kato (2005), que se vale da Teoria de Princípios e Parâmetros no âmbito da Linguística Gerativa, Duarte reflete sobre a forma como se incorporam, na aquisição dos parâmetros gramaticais, formas que aparentemente pertenceriam a “gramáticas” diferentes. Kato, considerando a existência de uma gramática nuclear, ao lado de uma periferia marcada, propõe um modelo explicativo para o que considerou a “gramática do letrado”.

Segundo a autora, formas de uma gramática em desuso, com valores opostos aos da gramática nuclear, podem estar numa periferia marcada e ser acionados durante o processo de escolarização ou ao menos de contato com meios letrados. Essas formas seriam, então, resíduos de mudança, armazenados por crianças expostas a alguns usos de outras gramáticas em convivência, como leituras de provérbios, versinhos, orações, contos. Assim, afirma que a gramática do letrado seria fixada de forma diferente da nuclear, mas com acesso a um conhecimento periférico à Gramática Universal: em vez de selecionar todas as propriedades de um parâmetro, o indivíduo selecionaria apenas uma delas.

O resultado desse processo seria a convivência de formas naturalmente adquiridas na convivência social e outras acionadas a partir desses contatos específicos típicos do letramento.

A segunda colocação diz respeito à aprendizagem e ao uso dessas estruturas advindas do letramento por parte dos usuários da língua. Duarte assevera que os alunos até tentam fazer uso das referidas estruturas, mas a produção resultante acaba por revelar a mescla dessas gramáticas. Ao analisar dados de redação de Vestibular, a autora encontrou evidências de absoluta falta de familiaridade dos estudantes com determinadas construções, de modo a produzirem padrões que não são compatíveis com a estrutura “letrada” nem com a “natural”.

No caso da presente pesquisa, a dificuldade dos alunos em fazer uso da construção verbo + *se* pode ser explicada pelo fato de esse clítico não ser natural na chamada gramática nuclear dos estudantes, mas ser introduzido via contato com letramento. Além disso, o clítico *se* pode assumir uma posição variável em relação ao verbo e acionar estruturas passivas de difícil aprendizagem para um falante brasileiro.

A seguir, apresentamos, ainda, o uso de estratégias de indeterminação nos artigos de opinião conforme o gênero/sexo dos informantes.

Tabela 5: Distribuição geral das ocorrências de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião conforme o gênero/sexo dos informantes.

Gênero/sexo	Valores absolutos	Valores percentuais
Masculino	123/268	45.9%
Feminino	145/268	54.1%

Observando a **Tabela 5**, percebemos que houve uma diferença pouco expressiva entre o uso das estratégias por parte dos meninos, totalizando 45.9% das ocorrências, contra 54.1% das ocorrências empregadas pelas meninas. Desse modo, observamos que tanto o gênero/sexo masculino quanto o feminino fazem uso de estratégias de indeterminação em seus textos escritos, principalmente quando se trata de textos pertencentes à tipologia dissertativo-argumentativa.

Observando, no entanto, o emprego de cada estratégia de indeterminação em virtude do fator gênero/sexo do informante, assim como fizemos para os resultados dos

testes, notamos certa divergência em relação à preferência por determinadas formas de indeterminar o sujeito. Vejamos os resultados na **Tabela 6**, a seguir:

Tabela 6: Distribuição das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião conforme o gênero/sexo do informantes.

Estratégias de indeterminação	Masculino	Feminino
Nós (expresso/não expresso)	12/123= 9.8%	58/145=40.0%
Você	16/123= 13.0%	6/145=4.1%
Eles (expresso/não expresso)	30/123=24.4%	7/145=4.8%
Eu	4/123=3.3%	13/145=9.0%
Verbo na 3ª pes. do sing. + <i>se</i>	1/123=0.8%	2/145=1.4%
Formas nominais	38/123=30.9%	38/145=26.2%
Pronomes indefinidos	20/123=16.3%	12/145=8.3%
Ø + verbo na 3ª pes. do sing.	2/123=1.6%	9/145=6.2%

Analisando os índices expostos na **Tabela 6**, percebemos duas situações curiosas que merecem comentários. O percentual de meninas que fazem uso da estratégia *nós*, não referendada pela GT, porém amplamente aceita como estratégia utilizada em artigos de opinião, é aproximadamente quatro vezes maior, totalizando 40.0% das ocorrências, do que o percentual masculino, apenas 9.8%. Todavia, em relação ao uso da estratégia *você*, a situação se inverte. Nesse caso, os meninos fazem uso dessa estratégia cerca de três vezes mais do que as meninas.

Essa diferença de comportamento quanto ao uso preferencial de determinadas estratégias pelos informantes devido ao gênero/sexo deles, não se deu, contudo, nos testes como já comentamos. Aliás, nesse instrumento, devido aos três questionamentos a serem respondidos, não caberia o uso de estratégias de indeterminação constituídas pelas formas pronominais *nós*, *você* e *eu*.

Ainda com relação à diferença comportamental comentada anteriormente, ressaltamos que está em conformidade com os pressupostos labovianos (LABOV, 1972) que afirmam que há a preferência feminina, se comparada ao gênero/sexo masculino, pelas formas linguísticas socialmente prestigiadas e sua maior resistência em

relação às inovações no âmbito da língua quando estas são interpretadas como menos padrão. Em se tratando de artigos de opinião produzidos em situação escolar, o uso das estratégias consideradas menos prestigiosas, como *você*, seria naturalmente evitado por mulheres, enquanto a forma *nós*, dada a aparente neutralidade quanto à avaliação desse uso, seria incorporada mais amplamente por elas, que, nesse caso, assumiriam um perfil inovador.

Após a análise dos resultados relativos à distribuição dos dados pelas formas alternantes da regra variável, passamos a observar a distribuição de cada uma das ocorrências quanto a cada uma das variáveis independentes, para verificar as estruturas em que ocorreu a expressão da indeterminação. Observamos cada um dos grupos de fatores elencados para a presente pesquisa antes da análise multivariada, realizada para aferir efetivamente aqueles que influenciaram ou não o emprego das formas referentes ao fenômeno variável analisado.

Na tabela a seguir, podemos observar o tipo de estrutura em que ocorre a indeterminação do sujeito em relação ao tempo e modo verbais.

Tabela 7: Distribuição dos tempos e modos verbais em relação ao percentual de ocorrências de estratégias de indeterminação do sujeito.

Tempos e modos verbais	Número de ocorrências/total de estratégias
Presente do indicativo	201/268=75.0%
Pretérito imperfeito do indicativo	14/268=5.2%
Futuro do pretérito do indicativo	10/268=3.7%
Futuro do presente do indicativo	11/268=4.1%
Pretérito imperfeito do subjuntivo	10/268=3.7%
Outras formas verbais (pret. perfeito do indicativo; pres. do subjuntivo; fut. do subjuntivo e infinitivo pessoal)	22/268=8.3%

Menon (1994) afirma que o tempo presente do indicativo é o tempo verbal mais utilizado em contextos de língua falada com sujeito indeterminado. A **Tabela 7** mostra que o mesmo ocorre na escrita, pois o tempo presente do indicativo é aquele que mais

registra as estruturas formadas por sujeito indeterminado, perfazendo um total de 75.0% das ocorrências do *corpus*. Além disso, cabe salientar que o tipo textual argumentativo, empregado no *corpus* constituído pelos artigos de opinião, costuma também favorecer o uso do presente do indicativo.

Sendo o presente do indicativo uma forma verbal atemporal (no sentido de que pode ser empregada em referência a eventos ocorridos em qualquer momento, antes, durante ou depois do momento do enunciado), é plenamente justificável que se verifique o maior número de dados de expressão da indeterminação nesse contexto, como em (110), (111), (112).

(110) *As pessoas têm que aprender o certo e o errado.*

(111) *... o mundo não está uma maravilha sabemos disso...*

(112) *... deveriam procurar na escola se alguém está com porte de arma ilegal, ou até mesmo com porte de droga.*

Formas verbais comprometidas com pontos específicos na linha de tempo, ao que tudo indica, combinam-se com referências mais determinadas do que indeterminadas.

Conforme ilustra a tabela a seguir, em relação ao grupo de fatores construção verbal, ambas as estruturas (formas simples ou perífrases) registram estratégias de indeterminação, o que pode ser verificado em relação ao equilíbrio dos resultados. Não foi possível, assim, traçar qualquer tendência particular na expressão da indeterminação quanto ao tipo de construção verbal controlado.

Tabela 8: Distribuição das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião conforme o tipo de construção verbal.

Estratégias de indeterminação	Forma simples	Perífrase
Verbo na 3ª pes. do sing + <i>se</i>	2/147=1.4%	1/121=0.8%
Você	14/147=9.5%	8/121=6.6%
Nós	38/147=25.9%	32/121=26.4%
Eles	16/147=10.9%	21/121=17.4%
Eu	6/147=4.1%	11/121=9.1
Formas nominais	45/147=30.6%	31/121=25.6%
Pronomes indefinidos	22/147=15.0%	10/121=8.3%
Ø + verbo na 3ª pes. do singular	4/147=2.7%	7/121=5.8%

Na próxima tabela, podem ser observados os resultados referentes ao grupo de fatores transitividade verbal.

Tabela 9: Distribuição das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião conforme a transitividade verbal.

Estratégias de indeterminação	Verbo intransitivo	Verbo transitivo direto	Verbo trans.ind./trans. circunstancial/trans. relativo	Verbo bitransitivo	Verbo de ligação
Nós	5/11=45.5%	45/177=25.4%	11/41=26.8%	4/6=66.7%	5/33=15.2%
Você	0%	15/177=8.5%	5/41=12.2%	0%	2/33=6.1%
Eles	0%	29/177=16.4%	2/41=4.9%	2/6=33.3%	4/33=12.1%
Eu	0%	14/177=7.9%	0%	0%	3/33=9.1%
Verbo na 3ª pes. do sing. + <i>se</i>	1/11=9.1%	0%	2/41=4.9%	0%	0%
Formas nominais	4/11=36.4%	45/177=25.4%	14/41=34.1%	0%	13/33=39.4%
Pronomes indefinidos	1/11=9.1%	21/177=11.9%	7/41=17.1%	0%	3/33=9.1%
Ø + verbo na 3ª pes. do sing.	0%	8/177=4.5%	0%	0%	3/33=9.1%

Ao verificarmos os índices da **Tabela 9**, concluímos que verbos transitivos diretos são aqueles que mais registram o uso de estratégias de indeterminação,

perfazendo um total de cento e setenta e sete ocorrências, o que corresponde a mais da metade de nossos dados coletados.

Em seguida, temos os verbos transitivos indireto, circunstancial e relativo, registrando quarenta e uma ocorrências da amostra.

Os verbos de ligação foram o terceiro tipo de verbo em que mais contabilizamos ocorrências, totalizando trinta e três ocorrências do universo de duzentos e sessenta e oito.

Quanto à transitividade, foi possível somente verificar que, verbos transitivos diretos favorecem ao uso de diversas estratégias de indeterminação do sujeito. Quanto aos demais tipos de verbos, não tivemos como estabelecer padrões particulares, tendo em vista o pequeno número de dados em cada caso.

Quando nos atemos ao sexto grupo de fatores, tipo de oração, verificamos que as orações principais ou coordenadas são aquelas com que mais se empregam as estratégias de indeterminação, com um total de cento e dezessete dos dados do *corpus*.

Ressaltamos, ainda, que as orações subordinadas, com oitenta e três ocorrências, e as orações coordenadas sindéticas, com cinquenta e seis ocorrências, também registram o uso de diferentes estratégias de indeterminação observadas neste estudo.

Tabela 10: Distribuição das estratégias de indeterminação do sujeito conforme os tipos de oração.

Estratégias de indeterminação	Oração absoluta	Oração principal ou coordenada assindética	Oração coordenada sindética	Oração subordinada	Oração reduzida
Nós	2/5=40%	33/117=28.2%	15/56=26.8%	19/83=22.9%	1/7=14.3%
Você	1/5=20%	5/117=4.3%	3/56=5.4%	12/83=14.5%	1/7=14.3%
Eles	1/5=20%	14/117=12%	8/56=14.3%	12/83=14.5%	2/7=28.6%
Eu	0%	10/117=8.5%	4/56=7.1%	3/83=3.6%	0%
Verbo na 3ª pes. do sing. + <i>se</i>	0%	2/117=1.7%	0%	1/83=1.2%	0%
Formas nominais	1/5=20%	32/117=27.4%	18/56=32.1%	24/83=28.9%	1/7=14.3%
Pronomes indefinidos	0%	14/117=12%	8/56=14.3%	8/83=9.6%	2/7=28.6%
Ø + verbo na 3ª pes. do singular	0%	7/117=6%	0%	4/83=4.8%	0%

Por fim, observamos o nosso último grupo de fatores, que trata do uso das estratégias de indeterminação quanto aos graus de indeterminação estabelecidos.

Tabela 11: Distribuição das estratégias de indeterminação conforme os graus de indeterminação do sujeito.

Estratégias de indeterminação	Indet. em que há a 1ª pessoa inclusa em um grupo	Indet. de grupo particularizado	Indet. de grupo não particularizado	Indet. plena (não se consegue recuperar o referente)
Nós	70/74=94.6%	0%	0%	0%
Você	0%	10/110=9.1%	1/23=4.3%	11/61=18.0%
Eles	2/74=2.7%	17/110=15.5%	13/23=56.5%	5/61=8.2%
Eu	0%	17/110=15.5%	0%	0%
Verbo na 3ª pes. do sing. + <i>se</i>	0%	0%	0%	3/61=4.9%
Formas nominais	0%	47/110=42.7%	9/23=39.1%	20/61=32.8%
Pronomes indefinidos	2/74=2.7%	15/110=13.6%	0%	15/61=24.6%
Ø + verbo na 3ª pes. do sing.	0%	4/110=3.6%	0%	7/61=11.5%

Consoante à **Tabela 11**, percebemos que a estratégia mais empregada em relação ao grau de indeterminação que inclui a 1ª pessoa foi, naturalmente, a de uso do pronome *nós* (expresso/não expresso), perfazendo quase a totalidade dos casos, com um percentual de 94.6% das ocorrências. Esse resultado demonstra que, quando um falante deseja fazer uma generalização em que se inclua num grupo, a estratégia preferida é a de uso da forma pronominal *nós*, conforme ilustram os exemplos (113) e (114):

(113) *Onde está quando mais precisamos?*

(114) ... *nóis não iríamos ter tantos assaltos como temos nos dias de hoje.*

Não podemos deixar de ressaltar que registramos, curiosamente, quatro ocorrências de graus de indeterminação que incluem a 1ª pessoa (eu + grupo) e que essas foram realizadas sem o uso da estratégia pronominal *nós*. Trata-se de casos particulares em que, na realidade, ocorreu, além da forma expressa ou não expressa de *nós*, a presença suplementar de um indefinido, como *nenhum* (ex. 115) ou *todos* (ex. 116), ou casos em que o discente, embora estivesse inicialmente se incluindo na referência, passa a tratar dos seres humanos em geral, preferindo a forma verbal de terceira pessoa do plural, como se atesta no exemplo (117).

(115) ... e também *nenhum de nós sabemos porque eles estão ali naquela situação.*

(116) *todos podemos ter do bom e do melhor, quando éramos crianças e fazia besteira a mãe não batia?*

(117) *Todos nós, humanos, já sabemos o que é certo e errado, se **fizerem** crimes não **fazem** inocentes.*

Caso o falante deseje se referir a um grupo particularizado, situação que consideramos instaurar um grau de indeterminação intermediário, os resultados de nossa amostra demonstram que opta pelo uso das formas nominais, totalizando 42.7% das ocorrências, como acontece em (118) e (119).

(118) ... aquela lei tinha que mudar de 18 para 14 porque nessa *idade **as pessoas já tem uma mentalidade avançada e já pode assumir seus erros.***

(119) ... *mais sei que não é **todo mundo** que concorda comigo mais e isso que eu acho se foi capaz de cometer o seu erro tenque ser capaz de pagar por eles.*

Contudo, se o falante deseja se referir a um grande grupo que não pode ser particularizado, chamado por nós de grupo de indeterminação total, lança mão de duas estratégias: uso do pronome *eles* (expresso/não expresso), totalizando 56.5% das ocorrências, ou uso das formas nominais, verificadas em 39.1% dos dados.

Esse resultado ilustra a premissa de que, quanto mais for difícil identificar o referente, mais o falante optaria pelo uso do verbo na terceira pessoa do plural, seja com sujeito preenchido ou não. Além disso, percebemos que o falante faz uso das formas nominais tanto quando se trata de um grau de indeterminação mais fraco, como foi o caso do resultado verificado no tipo grupo particularizado, quanto quando se trata de um grau de indeterminação de um grupo que não pode ser particularizado.

Por fim, ao observarmos o último grau de indeterminação, denominado pleno, em que não se pode recuperar o referente sob nenhuma hipótese, percebemos que três estratégias são as preferidas pelos falantes: uso de formas nominais (32.8%), seguido pelo uso dos pronomes indefinidos (24.6%) e uso do pronome *você* (18.0%), como ilustram os exemplos (120), (121) e (122) respectivamente:

(120) ***O mundo** liga muito para a Copa e esquecem da educação.*

(121) ... ***ninguém** poderá andar seguro nas ruas.*

(122) ***Você** não precisa virar um “jovem infrator” para que tenha tudo que quiser.*

Os resultados indicam que, quando o falante não deseja que se recupere o referente, costuma acionar também a estratégia *você*.

A seguir, considerando uma análise multivariada geral, foi possível aferir se o comportamento das estruturas de indeterminação descritas segundo a distribuição das ocorrências no *corpus* se confirmou como estatisticamente relevante.

2.3.2.2. Análise estatística multivariada: as variáveis relevantes

Após apresentarmos o panorama geral da amostra quanto à indeterminação do sujeito, observando cada grupo de fatores e sua possível influência no fenômeno variável, resolvemos nos ater exclusivamente às variáveis que o Programa Goldvarb-X nos sinalizou como relevantes no condicionamento do fenômeno. Para tanto, tivemos que eleger uma das variantes em relação à qual os resultados estatísticos fossem apresentados (o valor de aplicação) em contraposição às demais, configurando uma regra binária.

Primeiramente, consideramos como valor de aplicação a variante *você*, de modo que fizemos um contraponto dessa forma alternante em relação às demais. Nesse tipo de rodada, a aplicação do Programa Goldvarb-X indicou como relevantes apenas duas variáveis, uma estrutural, os graus de indeterminação do sujeito, e outra extralinguística, o gênero/sexo do informante.

A tabela a seguir nos mostra o comportamento dos graus de indeterminação do sujeito postulados na investigação quanto ao favorecimento da forma alternante *você*.

Tabela 12: Aplicação da variante *você* nos artigos de opinião conforme a variável grau de indeterminação.

Grau de indeterminação	Valor absoluto	Valor percentual	Peso relativo
Indeterminação plena	11/26	42.3%	.76
Indeterminação de grupo não particularizado	1/14	7.1%	.15
Indeterminação de grupo particularizado	10/48	20.8%	.46
Indeterminação em que há a presença da 1ª pessoa inclusa em um grupo	0/72	0%	-

Ao observarmos a **Tabela 12**, verificamos que, por ser o pronome *você* empregado como uma estratégia em que dificilmente se pode recuperar o referente, não houve ocorrências de uso dessa forma em relação ao grau de indeterminação em que há a presença da 1ª pessoa em um grupo, por se tratar de fator que privilegia naturalmente o uso da forma pronominal *nós*, como já demonstramos anteriormente.

Os resultados ilustram que o favorecimento da forma pronominal *você* se relaciona aos contextos de indeterminação plena, conforme comprova o peso relativo .76 para esse tipo de grau. Os demais fatores – os graus de indeterminação que consideramos intermediários, que seriam os de grupo não particularizado e grupo particularizado – constituem contextos desfavorecedores da forma pronominal *você*, perfazendo pesos abaixo de .50, com valores .15 e .46, respectivamente.

No que se refere ao condicionamento extralinguístico, observamos que o uso da estratégia *você* está relacionado ao gênero/sexo dos informantes.

Tabela 13: Aplicação da variante *você* nos artigos de opinião conforme o gênero/sexo dos informantes.

Gênero/sexo	Valor absoluto	Percentual	Peso relativo
Masculino	16/56	24.6%	.69
Feminino	6/95	6.3%	.36

Os resultados evidenciam que a forma *você* foi favorecida pelos informantes masculinos (.69), ao contrário do ocorrido com os dados produzidos por informantes do sexo feminino, desfavorecedores (.36) da referida variante. Os pesos relativos confirmam a tendência laboviana já apontada aqui, de que as mulheres não se mostram inovadoras quando se trata de variante sem prestígio social, o que ocorre com o uso de *você* na escrita formal.

Após analisarmos o valor de aplicação *você* e seus condicionamentos favoráveis, realizamos mais uma rodada multivariada com a amostra em questão, desta vez observando a variante *nós* – que constitui uma forma neutra, sem valoração negativa – contra as demais.

Primeiramente, podemos atestar que a forma pronominal ocorre exclusivamente nos contextos em que o falante deseja fazer uma generalização em que se inclua num grupo. Por esse motivo, observamos, na tabela a seguir, índice categórico de realização da forma *nós* em relação ao fator que inclua a referência à primeira pessoa. Trata-se,

portanto, de grau de indeterminação específico e limitado à expressão de primeira pessoa, conforme se mostrou anteriormente.

Tabela 14: Aplicação da variante *nós* nos artigos de opinião conforme os graus de indeterminação.

Graus de indeterminação	Valor absoluto	Percentual
Indeterminação em que há a presença da 1ª pessoa inclusa em um grupo	70/70	100%
Indeterminação de grupo particularizado	0/48	0%
Indeterminação de grupo não particularizado	0/14	0%
Indeterminação plena	0/26	0%

Na tabela a seguir, observamos o comportamento da variável gênero/sexo no caso da aplicação da variante *nós*.

Tabela 15: Aplicação da variante *nós* nos artigos de opinião conforme o gênero/sexo dos informantes.

Sexo	Valor absoluto	Percentual	Peso relativo
Homem	12/65	18.5%	.24
Mulher	58/95	61.1%	.68

Ao observarmos a **Tabela 15**, percebemos que a variante *nós*, atualmente uma estratégia de indeterminação largamente aceita e empregada nos meios de comunicação e até em concursos, foi mais utilizada pelos informantes do sexo feminino do que pelos do sexo masculino. Esse resultado sugere que a forma *nós*, supostamente neutra, vem preenchendo o espaço de maior prestígio na escrita escolar em fase de aprendizagem, no nível fundamental.

Terminada a etapa de apresentação e análise dos resultados obtidos por meio dos artigos de opinião, resta-nos o seguinte questionamento: será que o Ensino Médio, período em que se deve ampliar ou aprimorar os ensinamentos adquiridos no Ensino Fundamental, conseguirá implementar, na escrita escolar, as estratégias de indeterminação tidas como prestigiosas, em especial, a de uso de verbo na terceira

pessoa do singular + *se*? Embora os estudantes do Ensino Médio não sejam o foco desta pesquisa, esta pergunta se faz pertinente, posto que este trabalho se volta para a questão do ensino como um todo.

Pesquisando se havia trabalhos anteriores que já se dedicaram ao uso das estratégias de indeterminação no Ensino Médio, encontramos os seguintes resultados, que são interessantes para a presente reflexão.

Bravin dos Santos (2003), em trabalho já citado, que investigou o tema em noventa textos produzidos por alunos do Ensino Médio, encontrou 8% de ocorrências de uso da estratégia verbo na 3ª pessoa do singular + *se* em um *corpus*, conforme já mencionamos, constituído de cento e cinquenta e três ocorrências de uso das estratégias de indeterminação.

Mourão (2013), em trabalho de curso de Mestrado em Letras Vernáculas da UFRJ, analisou cem redações dissertativo-argumentativas extraídas do *corpus* “Rio Acadêmico Escolar”, organizado por Rodrigues-Coelho & Vieira (2010), às quais foram atribuídos conceitos variando entre 0,5 (mínimo) e 2,0 (máximo) para o quesito “padrão culto escrito”. O *corpus*, constituído de trezentos e vinte e nove estratégias de indeterminação, apresentou 16,1% das ocorrências de uso de verbo na terceira pessoa do singular + *se* indeterminador, considerados apenas os verbos não transitivos diretos, como propõe a GT. A esse respeito, Mourão afirma que a pressão normativa da escola recupera, sim, o uso dos clíticos para a indeterminação dos sujeitos, ainda mais se compararmos com os 8% encontrados na fala culta carioca por Duarte (1995), e ressalta ainda a necessidade de que se faça um estudo qualitativo analisando as ocorrências de uso dos clíticos.

Por fim, verificamos que Spangler (2014), em monografia de conclusão de Bacharelado, investigou o tema da indeterminação do sujeito em redações do mesmo *corpus* utilizado no estudo de Mourão, incluindo o mesmo quantitativo de redações, distribuídas também pelo conceito recebido no quesito padrão culto. Para tanto, contabilizou duzentos e quatro ocorrências de variantes da indeterminação do sujeito, sendo que, destas, 31,4% eram de uso de verbo na 3ª pessoa do singular + *se*. Vale ressaltar que Spangler não fez distinção entre *se* passivador e *se* indeterminador como fez Mourão.

Os três trabalhos e seus respectivos resultados para o uso da estratégia em foco só corroboram a hipótese de que a escola consegue introduzir parcialmente o uso do clítico *se*. No entanto, essa forma compete com outras estratégias e vem perdendo, ao

que parece, espaço para elas. A produtividade maior do clítico *se* de natureza indeterminadora em alguns dos estudos ora descritos pode estar relacionada ao objetivo das aulas do Ensino Médio em promover o domínio de estratégias impessoais na defesa de teses em textos dissertativo-argumentativos.

2.4. Sistematização dos resultados

Ao analisarmos de forma global os resultados dos testes de verificação e também do *corpus* constituído pelos artigos de opinião, é preciso que consideremos certos aspectos para a elaboração de nosso estudo dirigido.

O primeiro deles diz respeito ao amplo repertório que os alunos detêm para construir sentenças com sujeito indeterminado, ignorado pela escola. No que se refere particularmente à expressão do sujeito, nossos alunos, além de fazerem uso de estratégias referendadas pela GT, como é o caso de \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural, agrupada dentro da estratégia *eles* (expressa/não expressa), valem-se de estratégias não descritas pela GT, como o uso das formas nominais (com variados graus de indeterminação), das formas pronominais *nós* e *você*, e também das formas pronominais indefinidas *alguém*, *ninguém*, *todo*. Continuar ignorando esse repertório de formas indeterminadoras significa oferecer um ensino que não contempla todas as possibilidades criativas da língua “para significar” e que, portanto, menospreza os conhecimentos dos alunos.

O segundo aspecto diz respeito à escolha da estratégia de indeterminação e o conhecimento que o aluno tem ou não tem do referente em questão. Os testes indicam, por exemplo, que estratégia \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural é produtiva e usada pelos aprendentes quando estes não têm conhecimento algum do referente sujeito. Quando o contrário ocorre, valem-se preferencialmente das formas nominais, que, surpreendentemente, se mostraram largamente utilizadas tanto nos testes quanto nos artigos de opinião, ainda mais quando os estudantes têm certo conhecimento ou conhecimento total do referente sujeito.

O terceiro ponto diz respeito às estratégias de indeterminação utilizadas na fala, como “neguinho”, “geral”, “a gente”, que são consideradas por vezes informais e inadequadas em contextos mais monitorados. Nenhuma delas foi empregada pelos discentes, nem sequer nos testes que diziam respeito à situação de fala, o que demonstra que, mesmo ainda em processo de letramento, esses aprendentes já possuem certa noção de adequabilidade em relação às situações de uso monitorado da língua.

O quarto ponto a ser discutido se refere ao uso da forma pronominal *nós*. O representativo percentual de uso dessa estratégia demonstra que, ainda que a escola não a venha ensinando como forma de indeterminar o sujeito, está cada vez mais evidente que tem espaço garantido nos textos, principalmente, os do tipo dissertativo-argumentativo, conforme também atestaram os estudos sociolinguísticos anteriores ao presente trabalho. Dessa forma, essa estratégia precisa ser discutida e apresentada em sala de aula, de modo que os efeitos semânticos do emprego de formas pronominais possam ser reconhecidos pelos alunos de modo consciente.

O penúltimo ponto que não podemos deixar de comentar é a respeito da questão do uso das formas pronominais *alguém* e *ninguém* como formas de indeterminar, visto que tradicionalmente são classificadas como sujeito determinado (simples) quando aparecem em frases como em (123) e (124),

(123) *Ninguém* estudou para a prova.

(124) *Alguém* pegou o meu lápis.

Essas formas foram amplamente empregadas pelos alunos como estratégias de indeterminação, sobretudo nos testes. Isso só evidencia que o conceito de indeterminação do sujeito está atrelado ao valor semântico do referente e que o quadro tradicional de classificação de sujeitos não dá conta de distinguir o plano da expressão do plano da referência, como mostra Duarte (2007). Assim, é possível demonstrar que sujeitos “simples” do ponto de vista formal (expressos com um núcleo), como *alguém*, podem ser, do ponto de vista semântico, indefinidos (“indeterminados”).

Por fim, o reduzido uso da estrutura verbo na terceira pessoa do singular + *se*, levando-se em conta que essa estratégia nem foi empregada nos testes, nos mostra que os discentes devem pelo menos ser apresentados a essa construção no Fundamental, haja vista que ela poderá ser discutida e ampliada no Ensino Médio. Sobre essa questão, nosso pensamento vai ao encontro das palavras de Duarte (2013):

... não há dúvida de que devemos ensinar gramática no momento certo e da maneira certa. Esse momento seria a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, incluindo, a partir do Ensino Médio, informações e reflexões sobre a gramática de sincronias passadas para que o aluno possa mergulhar em fases anteriores da nossa literatura.

No caso da estratégia de indeterminação do sujeito que se vale do pronome *se*, é preciso atentar para seu produtivo uso na escrita culta não só literária, mas também jornalística e acadêmica. Desse modo, introduzir essa estratégia ao longo dos anos de escolarização implica tornar possível ao aluno o acesso a diferentes gêneros textuais da modalidade escrita, de modo a ampliar sua capacidade de leitura e escritura, nas situações sociais em que os usos menos típicos da fala vernacular sejam praticados.

3. PROPOSTA PEDAGÓGICA: ESTUDO DIRIGIDO

Neste capítulo, exporemos de forma sucinta os principais pontos da proposta de ensino de Gramática, baseada em três eixos, que foi criada no âmbito da disciplina Gramática, variação e ensino do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Para tanto, sintetizamos a descrição feita em Vieira (2014).

Em seguida, discorreremos também sobre os três contínuos de variação criados por Bortoni-Ricardo (2004), dos quais utilizaremos dois para embasar parte das atividades do estudo dirigido proposto na presente pesquisa.

Por fim, será apresentado o estudo dirigido com todas as atividades propostas descritas, bem como os objetivos e as justificativas formuladas para cada uma delas.

3.1. Fundamentos teóricos para a proposta pedagógica

3.1.1. O ensino de Gramática: três eixos (VIEIRA, 2014)

Um dos principais problemas, talvez o principal, que o professor de Língua Portuguesa enfrenta atualmente diz respeito ao ensino dos conteúdos gramaticais. Vieira (2014) afirma que os motivos para essa dificuldade são de natureza diversa:

- (i) ora mais relacionado ao tratamento teórico-descritivo dos temas linguísticos, por vezes desatualizado ou repleto de equívocos conceituais;
- (ii) ora relativos à suposta improdutividade do tratamento de temas gramaticais desvinculado da produção de sentidos ou do chamado efeito expressivo (o que remete à problemática da relação gramática e texto);
- (iii) ora, ainda, atrelado à abordagem inadequada de fenômenos variáveis (o que remete à relação gramática e variação, e encaminha à complexa área do ensino de norma(s) linguística(s)).

Os motivos para essas dificuldades enfrentadas pelos docentes de Língua Portuguesa perpassam concepções importantes e, por vezes bastante variadas, como, por exemplo, a própria noção de gramática.

O termo “gramática” pode ser entendido, por exemplo, como o conjunto de conhecimentos naturais de que o usuário da língua dispõe, ou, em outra perspectiva, como livro onde constam regras para o bom uso de uma língua. Em outras palavras, a gramática pode ser concebida, como afirma Neves (2011, p. 80) como um “mecanismo geral que organiza as línguas” e também como “disciplina”. Na qualidade de disciplina,

pode ser apresentada em diferentes vertentes, como, por exemplo, normativa, descritiva (esta, ainda, segundo várias linhas, estruturalista, funcionalista, formalista, dentre outras).

Dessa forma, é possível percebermos que a palavra “gramática” traz em si uma série de acepções, o que faz de sua compreensão algo tão complexo.

Diante dessa profusão de definições para o termo e do que se discute atualmente em relação ao ensino, os professores encontram-se confusos quanto a que gramática devem ensinar em suas aulas de aula. E as confusões não ficam somente no plano do estabelecimento de um conceito completo e funcional para o termo, entretanto acabam extrapolando para o plano do questionamento em torno de duas perguntas: (i) que gramática ensinar na escola? e (ii) é realmente funcional e necessário ensinar gramática?

Vários foram os estudiosos que nas últimas décadas se ativeram ao primeiro questionamento. Dentre eles, destacamos aqui três que também serão mencionados ao longo desta seção, a saber: Perini, Franchi e Neves.

A respeito do questionamento feito, Perini (2010) propõe que aquilo que desejamos, como professores,

é evidentemente uma boa gramática da língua (...). Uma formação gramatical intelectualmente sadia só pode ser atingida através de um exame racional e rigoroso do fenômeno da linguagem e da estrutura da língua, nunca através de princípios desconexos e, o que é pior, ministrados dentro de um esquema de autoridade. Mas isso pressupõe a existência de uma teoria gramatical que possa dirigir o esforço da análise e compreensão de funcionamento da língua (p. 19).

Verificamos, ao analisarmos as palavras do linguista, a necessidade de uma gramática que seja baseada na análise e compreensão do funcionamento da língua. Não está explícito aqui no trecho citado, no entanto, o pesquisador toca na questão de que nossas gramáticas normativas se baseiam em conceitos incompletos, por vezes inadequados, e em exemplos de uso da língua construídos nos séculos passados que não contemplam os usos correntes atuais.

Franchi (2006) também enfatiza a necessidade que têm os professores de um material adequado para trabalhar, sugerindo uma gramática que leve em conta os pressupostos linguísticos; além disso, responde também a nosso segundo questionamento:

Sei bem das dificuldades que enfrenta o professor para aprimorar os seus instrumentos descritivos e já fiz referência a isso: certamente não se pode colocar a desinformação gramatical a sua culpa e cargo. Mas é bom ter consciência de que, para superar a gramatiquice dos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa linguística (p. 73 e 74).

Intimamente ligada à questão gramatical, posto que a gramática também pode ser entendida como conjunto de normas que regulam uma língua, está a questão da definição do que seria norma linguística. Qual seria o conceito de norma que deveria ser adotado pelos professores? A esse respeito, o professor Faraco (2008) estabelece dois planos para fundamentar as concepções relacionadas à definição de norma que os docentes devem levar em conta, a saber: (i) o da descrição dos usos recorrentes e (ii) e o da idealização ou codificação abstrata.

A primeira concepção diz respeito àquilo que é considerado como normal, relativo ao plano de realização; já a segunda trata daquilo que é suposto como desejável, que costuma assumir natureza uniformizante ou normativa, configurando, assim, o plano da idealização.

Assim, Faraco estabelece, na esfera do que seria prestigioso, duas concepções que podem ser sistematizadas da seguinte forma:

(a) norma culta/comum/*standard* (plano da realização) – “consiste no conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (p. 73) ou, ainda, “na variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” (p. 75).

Grosso modo, trata-se de usos linguísticos socialmente prestigiados, vistos pelos falantes como pertencentes a uma variedade superior em relação às chamadas variedades populares. Pode-se aproximar a noção de norma culta à noção de normas urbanas de prestígio, segundo o PNLD.

(b) norma padrão (plano da idealização) – não corresponde a uma variedade da língua como a norma culta, mas se trata de “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (p. 75).

Consiste, em linhas gerais, em uma espécie de instrumento de coerção social em busca de um efeito unificador e como uma “referência supra-regional e transtemporal” (p. 80).

Estabelecida na segunda metade do século XIX, por uma elite letrada conservadora e baseada em modelo lusitano de escrita, esse padrão de língua artificial sofreu reações, o que começou a ganhar força no século XX com o movimento modernista, de modo que alguns gramáticos passaram a flexibilizar algumas dessas regras normativas, dando origem ao que Faraco intitula de *norma gramatical contemporânea*.

A norma gramatical seria aquela idealizada por filólogos renomados e codificada em gramáticas tradicionais, como gramáticas e dicionários, contemplando o que seria “o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* por esses gramáticos” (p. 81).

Devemos, ainda, levar em conta a afirmação de Faraco a respeito da não correspondência entre a norma culta e a norma gramatical ou mesmo a norma padrão. O pesquisador ressalta que os estudos sociolinguísticos realizados no país atestam isso. Ainda que a norma culta seja mais próxima da norma padrão, as forças inevitáveis que operam historicamente em prol da variação e da mudança geram um distanciamento entre essas duas normas.

Além dos conceitos anteriormente discutidos, o professor de Língua Portuguesa tem outra fonte bastante importante a considerar para pensar sua prática pedagógica: os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN.

Os PCN abordam questões relevantes para o trabalho do professor e já discutidas aqui, como a questão gramatical, norma e variação. Como o objetivo desta seção é discutir o ensino de Gramática, nos ateremos apenas à concepção de gramática mencionada no documento:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escrita, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (p. 27)

Notamos que o documento sugere que gramática constitui o conhecimento que o falante tem de sua linguagem, que se coloca em atividade discursiva. Assim, propõe um trabalho que valorize os diversos gêneros textuais, portanto, mais voltado para o componente textual, segundo o qual o ensino de Gramática se daria mais por uma via instrumental. A esse respeito, Vieira (2014) faz duas ressalvas: a primeira diz respeito ao fato de que o ensino de Gramática baseado exclusivamente na concepção instrumental não é um ponto consensual nos meios acadêmicos e escolares. A segunda ressalva é a de que, mesmo que o professor assuma essa concepção, terá de fazer um grande esforço criativo para conjugar os componentes gramaticais à produção de sentidos em cada atividade ou texto trabalhado, sem que essa conjugação se limite ao reconhecimento e à exemplificação de categorias gramaticais e sem deixar de atentar para a variação.

Em meio a toda essa variedade de concepções teóricas e ideológicas acerca do ensino de Língua Portuguesa e pensando sempre em colaborar com a qualidade das aulas e o crescimento da competência comunicativa dos alunos como produtores e receptores de texto, foi elaborada, no âmbito da disciplina Gramática, variação e ensino do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), uma proposta experimental para o ensino de Gramática em três eixos, de modo a cercar o tratamento dos temas linguísticos segundo as diversas faces propostas.

O primeiro deles, o eixo de ensino de Gramática como atividade reflexiva, encontra nos postulados de Carlos Franchi (2006) sua melhor representação.

Para o autor, as atividades escolares com o componente gramatical deveriam ser de três naturezas: linguística, epilinguística e metalinguística, destacando a necessidade de ênfase nos dois primeiros tipos de atividades para os anos iniciais da vida escolar.

A atividade linguística consiste no “exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizam na troca com os adultos e seus colegas” (p. 95). Trata-se de produzir e compreender textos, criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos”. Assim sendo, a atividade linguística visa a “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (p. 98).

Já a atividade epilinguística, segundo Franchi, consiste numa prática em que o aluno opera sobre a linguagem, testa possibilidades, estabelece comparações, transformações sobre ela. Trata-se de levar o aluno, desde cedo, a diversificar os

recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre a própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais.

Dessa forma, os professores não ficariam presos ao ensino de categorias gramaticais, nem obrigariam seus alunos à prática de decorar nomenclaturas, o que considera pouco produtivo. Para ele,

interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções (p. 63 e 64).

Ainda segundo Franchi, é a partir das atividades linguísticas que surge a “necessidade de se sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (p. 98). É nessa etapa que a atividade metalinguística naturalmente acontece, como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir do caráter sistemático das construções, repletas de significação.

Devemos, ainda segundo Franchi, pautar o ensino de Gramática como uma atividade que privilegie a reflexão, que permita a nossos alunos testar possibilidades, modificar termos, fazer uso de criatividade. Nesse sentido, a gramática deve estar na sala de aula como atividade linguística, epilinguística e metalinguística: fazer uso da linguagem e refletir sobre ela, valendo-se da metalinguagem como instrumental para essa reflexão.

A reflexão necessária nas atividades para o ensino de Gramática também foram destacadas por outro pesquisador. Foltran (2013, p. 180) enfatiza que:

Na educação básica, a reflexão gramatical deve aparecer para criar uma consciência sobre a língua, para instrumentalizar com certos conhecimentos que garantam a autonomia que caracteriza uma pessoa letrada: tanto a consulta de dicionários como a consulta de gramáticas permitem decisões de uso que podem ser mais acertadas.

Entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido,

elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer. Nesse sentido, tanto na relação entre Gramática e texto (EIXO II), próximo eixo a ser contemplado, quanto na relação entre Gramática e variação linguística (EIXO III), as referidas atividades permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que esses planos se revestem e que os justifica.

Após apresentarmos a síntese do que seria a proposta do EIXO I de ensino, vamos nos ater ao segundo eixo proposto.

O segundo eixo de ensino, que trata do componente gramatical para a compreensão do texto, encontrou na perspectiva funcionalista proposta por Neves (1990, 2006) sua principal representante. Além dessa referência, fundamenta-se também em Pauliukonis ((2013 [2007])) para adotar alguns pressupostos conforme a abordagem da Análise Semi linguística do Discurso.

Neves (1990) chama a atenção para o fato de que os professores de Língua Portuguesa sabem que a Gramática, da maneira como é ensinada, não ajuda o aluno a escrever melhor, porém os docentes continuam a ensiná-la dessa forma, pois assim se eximem de uma culpa maior pelo fracasso de seus discentes.

Neves propõe que o ensino de Gramática seja pautado através do texto, unidade básica da língua em funcionamento (p. 49):

A língua em uso oferece complicadores no nível semântico e no nível pragmático-discursivo. E é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino de língua portuguesa.

Ao considerar os textos como “unidades de uso – portanto, discursivo-interativas”, apresenta temas linguísticos que permitem tanto a “interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista as funções dentro de todo o sistema linguístico)”, quanto a “interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais)” (p. 26).

Neves (2006) trata de quatro grandes áreas que evidenciam a inter-relação gramática e texto, as quais tornam possível o trabalho com o componente linguístico na perspectiva discursivo-funcional: (i) a predicação; (ii) a criação da rede referencial; (iii)

a modalização; e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos. Por não serem o foco desta pesquisa, essa perspectiva e suas áreas não serão aqui detalhadas; no entanto, fica evidente, em cada uma delas, a atuação dos componentes linguísticos, no âmbito lexical e gramatical (nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico), como expedientes responsáveis pela produção de sentidos, da predicação verbal até a conexão de significados.

Na perspectiva da Análise Semiolinguística do Discurso, mais especificamente baseada nas propostas de Patrick Charaudeau, Pauliukonis (2013 [2007]) assume uma concepção discursiva da unidade textual, em que fica evidente o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado.

Em linhas gerais, 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, em que se realizam as escolhas referentes ao material linguístico de modo a traduzir os componentes do mundo real para o linguístico, por meio do “relacionamento entre entidades, atributos e processos” (p. 248); e (ii) o de transação ou 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” (p. 248).

A seleção linguística para a construção do sentido do texto ocorre, então, a partir de uma série de operações (cf. p. 248-250), quais sejam: (a) a identificação (designa os seres e nomeia e classifica as entidades (substantivação)); (b) caracterização: atribui propriedades objetivas ou subjetivas aos seres (adjetivação); (c) processualização ou representação de fatos ou ações: identifica as mudanças na relação entre os seres (verbalização); (d) modalização/explicação: revela as razões de ser e fazer do emissor, recobre todos os modos pelos quais o sujeito da enunciação se posiciona diante do que é dito – certezas, dúvidas, interrogação, imposições etc.; ponto de vista do locutor (modalização); e (e) relação: laços coesivos e regras de combinação e hierarquização entre os diversos componentes da frase e do texto, no nível sintático e semântico (coesão).

A disposição dos elementos discursivos em textos, segundo as formas de organização da matéria discursiva, faria, então, com que se construíssem os modos narrativo, descritivo e argumentativo (cf. p. 250-252).

Pauliukonis (2013 [2007]) destaca a necessidade de

se colocar a gramática em prática, em vez de ensinar apenas sobre ela, como faz, prioritária e infelizmente, a escola chamada tradicional, por meio da insistência na transmissão de uma metalinguagem e uma descrição do fenômeno linguístico, muitas vezes como um fim em si mesmas (p. 243).

A síntese panorâmica das propostas vistas anteriormente (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2013 [2007]), que reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido, permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de Gramática e as atividades de leitura e produção de textos.

Perpassando os dois eixos anteriores já elencados, verificamos que, intrinsecamente ligado ao trabalho com atividades reflexivas e discutindo a questão do texto, está o eixo da variação. Nesse sentido, Vieira (2014) chama a atenção, em primeiro lugar, para o fato de que o ensino de Gramática (conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar) não pode ser confundido com o ensino de norma-padrão (conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio em meios escolarizados, sobretudo em situações formais orais e escritas).

O terceiro eixo proposto tem, então, como seus principais representantes autoras, como Görski e Freitag (2013), Bortoni-Ricardo (2004), Vieira (2013), que enfatizam a importância do trabalho com as estruturas gramaticais a partir da pluralidade de normas que compõem a Língua Portuguesa.

Vieira (2013, p. 65) chama a atenção para a necessidade de que se compreenda bem o que se concebe por normas. Embora já tenhamos discutido esse ponto no início desta seção, ao revermos os postulados de Faraco, a pesquisadora toca em questões específicas e sobre as quais necessitamos refletir:

(i) existem, no plano de uso, muitas normas/variedades (usos normais, objetivos) usualmente pertencentes ao que se identifica como variedades cultas *versus* variedades populares;

(ii) as variedades cultas e populares misturam-se numa rede complexa de usos variáveis, com muitas estruturas comuns, mas com algumas que as diferenciam por serem estigmatizadas socialmente e capazes de identificar ausência ou presença de escolaridade (como, por exemplo, o uso das marcas de plural para marcar a concordância); e

(iii) os falantes, de forma consciente ou inconsciente, avaliam constantemente as variantes linguísticas, elegendo aquelas que caberiam nas normas por eles idealizadas como prestigiosas, ou até “corretas” (*normativas, subjetivas*, comumente identificadas como *norma-padrão*), para determinado contexto e modalidade. Assim, o conceito de *norma-padrão* acaba por constituir um postulado linguístico inegável e muito atuante nas diversas sociedades contemporâneas.

Fica-nos a pergunta: o que seria relevante a respeito desses pressupostos ora discutidos para o ensino? Pensando especificamente na figura do professor e nos saberes que deve reunir, Barbosa (2013 [2007]) afirma que, a fim de ser considerado bom em seu ofício, o professor de Língua Portuguesa precisa deter alguns saberes e reconhecer a necessidade de uma mudança de postura para que se compreenda o fracasso ao se ensinar o que chamou de “norma padrão idealizada”. Para o pesquisador, é necessário que tenhamos uma postura menos técnica e mais cientificista sobre o “como ensinar”. Dessa forma, devemos reunir três saberes, segundo ele, fundamentais:

(i) o saber linguístico da norma vernácula de uso do falante, aquilo que, para além da competência linguística inata, é compartilhado por sua comunidade ou região (consiste no saber social da língua, recebido primeiro na família e depois ampliado no convívio social); (ii) o saber linguístico descritivo/prescritivo, ou seja, o saber da gramática tradicional, e (iii) o saber linguístico recebido nos cursos de Graduação por ocasião de estudos de diferentes linhas de gramáticas descritivo-científica – estruturalistas, funcionalistas, gerativistas, dentre outras – ou ainda abordagens de foco na interação ou no discurso, esse é o saber que o professor detém e que com ele opera para resolver problemas descritivos das milhares de sentenças cuja estrutura não pode ser bem analisada apenas com as categorias da gramática tradicional (p. 37-41).

Dessa forma, consoante o pensamento de Barbosa, é preciso que se conheçam as estruturas que pertencem às normas/variedades praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas aqui cultas, na fala e na escrita brasileiras, de modo a permitir, como propõe

Vieira (2014), que o professor avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação:

(i) a outras normas já dominadas pelos estudantes, quando chegam à escola; (ii) outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português que lidam com materiais, até estrangeiros, dessa e de outras épocas; e (iii) normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.

Com a abordagem aqui proposta, deve ficar evidente que o professor não poderá se limitar aos moldes propostos na *norma gramatical* (aquela divulgada nas gramáticas tradicionais), que certamente deixarão de fora estruturas pertencentes à *norma-padrão*, aquela idealizada pela elite letrada e que inspira a norma *culda escrita e falada*, efetivamente praticada no Brasil.

Görski e Freitag (2013) também defendem um posicionamento semelhante ao de Vieira ao discutir sobre a Gramática a ser ensinada pelos professores. Segundo as pesquisadoras:

A gramática a ser sistematicamente ensinada é a das normas urbanas de prestígio (norma “culda”). Para isso, o professor precisa portar em sua bagagem conhecimentos acerca dessas normas que, como vimos, são heterogêneas em todas as instâncias de uso: no grau de formalidade do registro e na adequação aos domínios sociais e gêneros discursivos (associados à variação estilística), na modalidade falada ou escrita.

O conhecimento dos resultados sociolinguísticos faz-nos admitir que essa *norma culda (de uso)* é variável: ajustável às instâncias contextuais no que se refere não só ao registro (mais ou menos monitorado), mas também às especificidades dos gêneros textuais e à modalidade (falada ou escrita).

Assim, o ensino estaria fundamentado em padrões reais, praticados nas normas de uso, e os “traços arcaizantes ou já extintos” seriam apresentados ao aluno para que ele pudesse compreender estruturas que lhe são pouco familiares (como, por exemplo,

as que aparecem em textos literários de épocas passadas), já que não as usa cotidianamente.

Ainda conforme Vieira (2013, p. 65), assumimos aqui que, às aulas de Língua Portuguesa, cabe promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o intento de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, se assim desejar.

A esse respeito, cumpre mencionar, segundo Lemle (2013, p. 110), que “todas as variedades são línguas, dotadas de gramática, portanto, (...) que a variedade oficial é uma língua estrangeira para a grande maioria de – ou todos – os brasileiros.” – posição que reforça a importância de nós, docentes de Língua Portuguesa, fazermos um trabalho de ensino de Gramática que, partindo do texto, proponha atividades reflexivas sobre questões da língua e que, acima de tudo, propicie o domínio da variação linguística.

Diante do que foi exposto, fica evidente que o trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (EIXO III) é fundamental para que se realizem os EIXOS I e II, anteriormente expostos, visto que essa prática pode ficar impedida ou dificultada pela falta de domínio de certas construções linguísticas por parte dos alunos. Dito de outra forma, o ensino de Gramática como atividade reflexiva (EIXO I), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (EIXO II), deve ser conjugado ao trabalho com a variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da leitura, seja no da produção de textos.

Foi com o intento de conjugar os três eixos de ensino, apresentados aqui anteriormente, que elaboramos o estudo dirigido que será detalhado mais adiante. Objetivamos não só um trabalho com o tema da indeterminação que permita ao aluno refletir sobre essa questão, além de compreender como a indeterminação está a serviço da construção do texto e assim interpretá-lo, e também elaborar textos fazendo uso do sujeito indeterminado, sempre lhe mostrando a variação de uso que naturalmente ocorre.

3.1.2. Os contínuos de variação (BORTONI-RICARDO, 2004)

Bortoni-Ricardo (2014 [2004]), em sua obra *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*, propõe, a fim de que se compreenda a variação no Português Brasileiro, o que chamou de **contínuos**, em tese, linhas imaginárias. Ela afirma que distinções anteriores entre língua padrão, fala, dialetos, variedades não padrão foram evitadas por dois motivos: primeiro porque essa terminologia carrega uma forte dose de preconceito e segundo porque passa a impressão de que existem fronteiras rígidas entre esses termos, o que não é verdadeiro. Segundo a pesquisadora, haveria o contínuo de urbanização, o contínuo de oralidade e o de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização seria constituído em uma das extremidades pelas variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais afastadas e que se apoiam numa cultura de oralidade. No outro extremo desse contínuo, ficariam as variedades urbanas que receberam maior influência dos processos de padronização da língua (cultura de letramento). No espaço entre eles se localizaria uma zona chamada pela autora de *rurbana* (forma destacada por Bortoni-Ricardo), constituída por migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.

Bortoni-Ricardo prossegue discorrendo sobre o contínuo de urbanização e afirma que, nesse contínuo, “não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos e urbanos. As fronteiras são fluidas, há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo, falamos de um *contínuo*)” (p. 52-53).

O segundo tipo de contínuo, denominado pela pesquisadora de contínuo de oralidade-letramento, consiste na divisão dos eventos de comunicação, sejam eles mediados pela língua escrita, ao qual chama de *eventos de letramento*, ou *eventos de oralidade*, em que não há influência direta da língua escrita (destaques dado pela própria autora). Na parte do contínuo onde encontramos os eventos de letramento, o falante pode, por exemplo, se apoiar em um texto escrito, como é o caso do padre que pode citar passagens bíblicas – portanto, ancorou-se em um texto escrito para produzir sua fala. Já uma conversa à mesa de bar, conforme a autora, constitui um evento de oralidade, desde que não haja nenhuma intervenção de texto escrito (p. 61 e 62).

O terceiro contínuo recebeu de Bortoni-Ricardo a designação de contínuo de monitoração estilística. Nele, situam-se desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante. Os estilos menos monitorados seriam aqueles em que os usuários da língua detêm um mínimo de atenção à forma. Já os mais monitorados exigem muita atenção e planejamento por parte do falante. De uma maneira geral, os fatores que influenciam os falantes e os levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa (p. 62 e 63).

Os contínuos descritos por Bortoni-Ricardo são relevantes para este trabalho, uma vez que vamos priorizar dois deles – o contínuo oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística – em nosso estudo dirigido, proposta que será apresentada na próxima seção.

3.2. O estudo dirigido proposto

Nesta seção, apresentaremos o estudo dirigido que objetiva trabalhar o tema da indeterminação do sujeito conforme os três eixos de ensino vistos na seção anterior. As atividades que o compõem foram criadas e/ou adaptadas para serem aplicadas em turmas do nono ano do Ensino Fundamental.

Antes de esclarecermos detalhes da elaboração desse estudo dirigido, como os que se referem à questão da escolha da faixa escolar para o qual se destina e a como foi elaborado, cumpre fazer uma breve distinção acerca do que seja um estudo dirigido.

Entende-se como estudo dirigido conforme Cinel (2003, p. 31):

uma técnica fundamentada no princípio didático de que o professor não ensina: ele é o agilizador da aprendizagem, ajuda o aluno a aprender. É o incentivador e o ativador do aprender. De maneira especial, essa técnica põe em evidência o modo como o aluno aprende. Pode atender, com vantagens, às exigências do processo de aprender, uma vez que, utilizando-se de dados reais contidos nas diferentes áreas do conhecimento, incentiva a atividade intelectual do aluno, força-o à descoberta de seus próprios recursos mentais, facilitando-lhe o desenvolvimento das habilidades e operações de pensamento significativas – identificar, selecionar, comparar, experimentar, analisar, concluir, solucionar problemas, aplicando o que aprendeu – e possibilitando-lhe ajustar-se às tarefas que deve executar para alcançar o previsto nos objetivos.

O estudo dirigido se diferencia da sequência didática, porque não pressupõe um número exato de atividades que dever ser sistematicamente seguido na mesma ordem/sequência, como assim o exige esta a fim de tornar o processo de aprendizado mais eficiente. Segundo Zabala (1998, p. 18), sequência didática é

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Através da sequência didática é possível analisar as diferentes formas de intervenção e avaliar a pertinência de cada uma delas.

Como o nosso objetivo é fazer com que o aluno reflita acerca do conteúdo que está estudando, não fique preso a uma ordem para a realização de suas tarefas e veja o professor como o mediador do processo de ensino-aprendizagem e não como único detentor de saber, julgamos mais adequado chamar o conjunto de exercícios propostos sobre o tema da indeterminação de estudo dirigido. Ademais, é possível que a proposta seja adaptada e até usada parcialmente, a depender das condições circunstanciais de aplicação do material, o que não seria compatível com uma sequência didática.

Esclarecida a questão sobre o título “estudo dirigido”, podemos justificar a escolha do nono ano do Ensino Fundamental como sendo a etapa de aplicação do estudo. Tal escolha se deu por dois motivos. Primeiramente, por ser a série ou o ano final de conclusão de uma etapa de estudos, desejávamos saber se os alunos concluintes dessa etapa possuíam conhecimentos básicos ou solidificados sobre o tema. Após constatarmos, durante a fase de realização dos testes, que detinham pouco ou nenhum conhecimento sobre a questão da indeterminação, embora façam uso de várias estratégias de indeterminação do sujeito, resolvemos elaborar o estudo dirigido voltado especificamente para o nono ano.

Chegamos a esse estudo dirigido após a análise de materiais didáticos sobre o tema, leitura de trabalhos acadêmicos sobre as estratégias de indeterminação, reflexão acerca do ensino desse conteúdo, bem como após a análise dos cento e cinquenta testes de uso de estratégias de indeterminação do referente e cento e cinquenta artigos de opinião elaborados por alunos de quatro turmas do nono ano que concluíram o Ensino

Fundamental em 2014 em uma escola pública municipal localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Além disso, foi de fundamental relevância para a confecção deste estudo dirigido, a experimentação de duas atividades, as quais chamaremos de atividades de diagnose. Essas consistiram especificamente na aplicação dos testes, já apresentados e analisados nesta dissertação, e de um exercício de identificação de estratégias de indeterminação do sujeito a partir de um texto, os quais se encontram no estudo dirigido de forma adaptada (Atividades I e III).

Ressalvamos que o estudo dirigido proposto ainda não foi – como era nosso desejo inicial – testado por completo, para que passasse pelas devidas reformulações e novas experiências. Essas etapas necessitariam, sem dúvida, de um período considerável de tempo para serem cumpridas completamente a contento, uma vez que o estudo dirigido contempla diversos tipos de gêneros textuais abordados ao longo do Ensino Fundamental e também pelo fato de que poderia ser necessária a apresentação de certos conceitos gramaticais ou textuais, a depender do perfil da turma em questão. Além disso, a reformulação e reaplicação precisariam necessariamente ser feitas em outra turma, para que não houvesse repetição de atividades no planejamento escolar. Dessa forma, por não dispormos de tempo hábil para realizar as tarefas na íntegra, o estudo dirigido terá de ser testado por completo em etapas futuras da vida profissional.

Devemos enfatizar, porém, que, embora o objetivo, inicialmente postulado, de experimentar, reformular e reaplicar todo o estudo dirigido não tenha sido possível por razões operacionais, a testagem das duas referidas atividades iniciais, e a consequente diagnose da produção da turma a partir dessas atividades, foi fundamental para o estabelecimento de diretrizes quanto ao planejamento das demais tarefas. Outra observação importante diz respeito ao fato de partirmos do pressuposto de que, dada a extensão do material produzido, supomos ser viável, em experimentação futura, o uso parcial da sequência, com a redução do trabalho a algumas das atividades propostas, a depender das condições relativas ao período, ao nível dos alunos e à realidade escolar.

Pensando especificamente na turma de nono ano do corrente ano letivo em que as duas referidas atividades foram aplicadas, foi realizado um levantamento prévio a respeito da construção de uma oração e de seus termos, a fim de verificar se, antes de

começar a aplicação do estudo dirigido referente ao tema sujeito indeterminado, haveria a necessidade de uma revisão da noção de predicador verbal e padrões de transitividade.

Assim, após constatarmos essa necessidade, aplicamos, anteriormente à realização das duas atividades-diagnose, um exercício em que os alunos tinham de reconhecer os verbos nas orações e verificar os argumentos projetados por esses. Usamos uma nomenclatura mais simples, tal qual sugere Faraco (2003) em seu livro didático endereçado ao Ensino Médio. Chamamos o verbo de “maestro” da festa, o qual rege todos os outros termos das orações e a quem esses termos estariam em situação de “obediência”, submissão. Desse modo, buscamos trabalhar a hierarquia entre os constituintes e a seleção argumental de um predicador.

Após concluirmos essa etapa, procedemos a outra atividade, desta vez, de identificação do argumento em questão, o sujeito. Ressaltamos que, nesse momento de revisão inicial e de preparação para as atividades-diagnose, não nos preocupamos em retomar nomenclaturas nem em classificar os tipos de sujeito conforme nos ensina a GT. Procedemos trabalhando apenas com sujeitos como expressos, sejam eles considerados pela GT simples ou compostos, e não expressos (cf. Duarte, 2007). O trabalho de preparação inicial deu-se no âmbito da identificação desses sujeitos, para, em seguida, promover a reflexão sobre sua referência, se determinada/definida ou indeterminada/indefinida.

Após a realização dessa etapa de revisão, aplicamos as duas atividades de diagnose mencionadas para, então, elaborar o estudo dirigido em questão. Ressaltamos, ainda, que as atividades aplicadas anteriormente e que objetivaram o reconhecimento do argumento sujeito, como conhecimento prévio relevante para o tratamento da indeterminação, não foram apresentadas no estudo dirigido por não abordarem especificamente o tema em questão. Contudo, enfatizamos a importância do trabalho acerca dos temas predicação, transitividade e sujeito antes de desenvolvermos especificamente o ensino da temática da indeterminação.

O estudo dirigido ora proposto tem como objetivo principal trabalhar, no eixo da variação linguística (EIXO III), a indeterminação do sujeito, permitindo, dessa forma, que os alunos tenham acesso ao maior número de estratégias possíveis e as reconheçam ou utilizem, da forma mais adequada possível, nas mais diversas situações comunicativas, estando atentos às escolhas em relação aos contínuos de variação,

sobretudo os de monitoração estilística e oralidade-letramento, tomados aqui em conjunto.

Além disso, tem como objetivos específicos e secundários trabalhar a indeterminação: (i) como recurso sem o qual não se produziriam certos sentidos integrados aos mais diversos gêneros textuais (EIXO II) e (ii) como elemento que permite fazer uma reflexão sobre a língua (EIXO I), conforme os objetivos aprendidos no âmbito do curso de Gramática, variação e ensino do Mestrado Profissional em Letras. As atividades que constituem o estudo dirigido são de cunho linguístico e epilinguístico (e, mais raramente, metalinguístico), conforme Franchi (2006), e, sempre que possível, abordam os três eixos planejados para o ensino de Gramática de forma inter-relacionada, contextualizando o componente gramatical em diversos textos e situações discursivas.

Feitos esses esclarecimentos, passemos à exposição das atividades planejadas, acompanhadas de uma breve descrição da tarefa, seguida de objetivo e justificativa particulares. Apenas na atividade-diagnose já experimentada, sintetizamos, ainda, os resultados obtidos.

ATIVIDADE I

Esta atividade faz parte da pesquisa-diagnose realizada – após a revisão dos temas relacionados à predicação, transitividade e sujeito – para subsidiar a elaboração desta sequência. Trata-se de uma atividade de cunho linguístico (que foi aplicada) com o intuito de verificar que estratégias de indeterminação o aluno detém em sua prática cotidiana (que será registrada na modalidade escrita, mas objetivando reproduzir a fala). No momento seguinte à aplicação da tarefa, juntamente com os artigos de opinião, percebemos que muitos alunos não haviam estudado o tópico da indeterminação em aulas anteriores. Assim, a atividade torna-se ainda mais produtiva ao ser aplicada como a primeira do estudo dirigido, uma vez que permite aos docentes partir do conhecimento que o aluno já possuía intuitivamente sobre o tema e sistematizou, para, dessa forma, começar a tratar da questão da indeterminação.

Objetivo: Fazer um levantamento das estratégias de indeterminação do referente que os alunos utilizam cotidianamente, a partir de três situações distintas consideradas mais

informais do que as que envolvem normalmente a escrita de textos escolares. Vale ressaltar que o professor não deve mencionar o tema a ser observado nas indagações, nem qualquer aspecto teórico-gramatical. O docente deve enfatizar o fato de não existir apenas uma única resposta certa para cada um dos questionamentos, levando os discentes a assumirem a maior espontaneidade e liberdade possível para responder às questões, ativando seus conhecimentos gramaticais naturais.

Justificativa: Esta atividade, de cunho linguístico, justifica-se na medida em que permite que se comece a trabalhar com a noção de indeterminação, articulando o EIXO I que consiste no ensino de Gramática como atividade reflexiva, e o EIXO III, cujo objetivo é ensinar Gramática como expressão de variação. O trabalho com o primeiro eixo estará ocorrendo, já que a atividade valoriza o conhecimento prévio do aluno e não somente lhe impõe noções gramaticais às vezes pouco usuais. Dessa forma, o aprendente trará para a sala de aula a sua gramática internalizada e poderá sentir-se valorizado por ter seu conhecimento levado em consideração no momento da aprendizagem de um novo conteúdo. Além disso, como esperamos que os discentes façam uso de diversas estratégias de indeterminação em situações reais de comunicação (registro escrito de diálogos entre interlocutores em situações de sala de aula), em suas respostas já se dará o contato indireto com o EIXO III.

Atividade:

Imagine as seguintes cenas e registre o que se pede:

- a) Você chega à sua sala de aula e percebe que o ventilador que estava quebrado foi consertado. Você não sabe quem consertou, mas quer contar a novidade para sua turma. Como você vai contar isso para a turma? Escreva como você diria isso.

- b) Você está em sala de aula copiando a matéria que está no quadro. A professora vai ao corredor atender o diretor e um colega seu apaga o quadro. Você vai ao corredor contar isso à professora. Você sabe quem foi, mas não quer dedurar seu colega à professora. Como você dirá isso a ela?

- c) 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?

RESULTADOS OBTIDOS: Os discentes fizeram uso de apenas uma estratégia de indeterminação referendada pela GT (\emptyset + verbo na terceira pessoa do plural) em suas respostas para duas das três questões elaboradas. Não houve uso da estratégia verbo na terceira pessoa do singular + *se*, o que aponta o descompasso entre a descrição gramatical e o uso da língua no cotidiano. Na primeira questão, ocorreu expressivo uso da estratégia \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural. Já para a segunda questão, percebemos um equilíbrio entre o uso da terceira pessoa do plural, de formas nominais e do pronome indefinido *alguém*. Em se tratando da terceira questão, constatamos que os aprendentes, assim como no teste já aplicado e que faz parte dos dados desta pesquisa, não fizeram uso da estratégia \emptyset + verbo na terceira pessoa do singular e trataram de indeterminar suas respostas, sobretudo, com o uso da estratégia *alguém* ou com as formas nominais.

ATIVIDADE II

Esta atividade, de caráter epilinguístico foi criada após percebermos que a aplicação dos testes de verificação de uso de estratégias de indeterminação sem uma atividade reflexiva seria pouco produtiva. Essa improdutividade ocorreria porque os alunos apenas explicitam, na Atividade I, o uso que fazem de certas estratégias no cotidiano. É necessária certa provocação com base em questionamentos para que eles venham a refletir acerca do tema em questão. Sugerimos aqui que se esclareça o conceito de indeterminação do sujeito e o fato de que há diversas maneiras de fazê-lo, sem adentrar em nomenclatura gramatical e sem dizer que há apenas duas maneiras de indeterminar, conforme apregoa a GT. Vale ressaltar que chegamos a essa conclusão após a aplicação das duas atividades-diagnose (Atividades I e III na presente versão desta sequência).

Objetivo: Esta atividade epilinguística permite o trabalho com a Gramática como atividade reflexiva (EIXO I) e também como instância que manifesta fenômenos no âmbito da variação (EIXO III). Sua meta é fazer com que o aluno reflita acerca da tarefa anterior chegando à conclusão de que, embora com objetivos distintos, as cenas tinham em comum a proposição de estratégias de indeterminação do referente com o intuito de: (i) indeterminá-lo, em função de desconhecer o agente de uma ação; (ii) não revelar quem realizou um determinado ato, sob a justificativa de não se comprometer

perante um grupo, modalizando o envolvimento de quem fala com o que fala; e (iii) criar certo suspense acerca de determinada informação. Além disso, a Atividade II permite ao educando começar a ter uma noção de que há diversas maneiras de indeterminar o referente em uma oração e diferentes contextos que justificam essa indeterminação.

Justificativa: A atividade leva o aluno a refletir sobre o sentido da indeterminação (item a), que formas a indeterminação pode assumir (item b), a necessidade de indeterminar em certas situações comunicativas (itens c, d e e), bem como o fato de que há diferentes maneiras de fazê-lo (g).

Atividade:

1) Após responder às questões da Atividade I, reflita um pouco sobre elas e responda às perguntas abaixo.

a) Considerando os três itens, o que você observou em comum em relação às três situações comunicativas?

b) Você deu respostas semelhantes para as três situações?

c) No item a, você conhecia quem consertou o ventilador? De que maneira você contou aos seus colegas?

d) No item b, você sabia quem apagou o quadro? Como você contou para a professora?

e) No item c, você sabia a autoria da ação que tinha que relatar? Mas você revelou aos colegas a identidade do colega? Por quê?

f) Como você pôde concluir, as três situações comunicativas apresentadas na Atividade I têm semelhanças quanto à referência ao agente em questão nessas frases. Qual é essa semelhança?

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

2) Relacione as situações apresentadas na Atividade I com o objetivo comunicativo de cada uma delas em relação à indeterminação do referente.

(A) A situação do ventilador que fora consertado.	() evitar dedurar o responsável pela ação para não se comprometer diante de um grupo do qual se faz parte.
(B) A situação do quadro que foi apagado.	() criar suspense em relação à identidade do agente de uma ação.
(C) A situação do colega que tirou dez no teste de Língua Portuguesa.	() desconhecer a identidade do praticante da ação.

ATIVIDADE III

Esta atividade foi elaborada a partir de um texto – disponibilizado na internet⁴– criado pelo professor Samuel Galvão para trabalhar a questão da indeterminação do sujeito através de diferentes estratégias. Foi aplicada como sendo a segunda das atividades-diagnose que foram realizadas com os alunos do nono ano deste corrente ano letivo. A partir dela, 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 propositalmente pelo professor Galvão em seu texto.

Objetivo: Levar o aluno, através da leitura de outro gênero textual escrito, a crônica, ao contato com novas estratégias de indeterminação, algumas que aparecem corriqueiramente na fala e outras mais comuns na modalidade escrita com certo grau de formalidade. Além disso, a tarefa também possibilita ao discente tomar ciência de uma nova circunstância em que as estratégias de indeterminação podem ser usadas; neste caso, um novo efeito de sentido é observado: a generalização.

⁴ O texto “1999” de Samuel Galvão foi acessado em 29/05/2014 e pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://samuelgalvao.wordpress.com/2011/07/23/texto-para-trabalhar-sujeito-indeterminado-em-sala-de-aula/>

Justicativa: A atividade permite ao aluno observar diversas estratégias de indeterminação, ainda que não reconheça todas elas. Assim, o aluno estará, mais uma vez, realizando uma atividade epilinguística (EIXO I), priorizando as estratégias variáveis (EIXO III). Além disso, com as perguntas de interpretação propostas, o aluno será encaminhado pelo professor a uma reflexão sobre o uso das estratégias de indeterminação como recurso para a construção de sentido do texto (EIXO II) e estará, dessa forma, também trabalhando com uma atividade de cunho linguístico (EIXO I), já que incita a compreensão das estruturas do texto na atividade de leitura.

Atividade:

Leia com atenção o texto abaixo:

1999

Vivia-se até 99. Hoje, já faz mais de dez anos que chove óleo e ácido. Propaga-se pelo mundo o discurso industrial pós-moderno da individualidade, da impotência e da inutilidade. Veem-se em toda parte injustiça, iniquidade e impunidade. Procuram desesperadamente se afirmar como geração merecedora de seu lugar na história, mas se conformam com futuros de plástico. Não reagem, cegos, surdos e mudos, apenas trabalham. Convencidos pela TV de que um dia serão musas de novela, craques do futebol ou milionários, mas não vão. Soltos no turbilhão de uma história que gira e gira e gira cada vez mais rápido, sem espaço para sentir o tempo, sem tempo para sentir o espaço.

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

E quando descobrirão a verdade? Ninguém sabe... Ninguém quer saber... Ninguém pode fazer nada, dizem, ninguém quer 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.

(Samuel M. Galvão)

a) O texto lido assume uma postura pessimista ou otimista a respeito do modo como vivemos atualmente? Cite um fragmento do texto que comprove a sua resposta.

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

ATIVIDADE IV

Esta atividade, de caráter epilinguístico, propiciará uma reflexão dos alunos quanto à distinção entre o que é um referente definido e o que é um referente indefinido, condição necessária para que haja a indeterminação, e também quanto aos graus de indeterminação que o emprego de cada estratégia pode expressar. Ressalvamos que se faz necessário uma explicação prévia acerca da noção de referenciação e também sobre o fato de que o emprego de certas estratégias de indeterminação pode estabelecer graus maiores ou menores de indeterminação em um texto. Assim, ao levar o aluno a pensar sobre essa questão do referente e nos graus de indeterminação, permite-se que ele trabalhe com o EIXO I de ensino de Gramática. Além disso, como para chegar a essa

distinção o aluno precisa ter compreendido pelo menos minimamente o texto e a tirinha, também estará realizando uma atividade de cunho linguístico (EIXO I) e integrada a gêneros textuais (EIXO II).

Objetivo: Permitir que os alunos percebam que há usos de pronomes com referência definida e com referência indefinida, possibilitando-lhes compreender a diferença entre ambos e também que há graus de indeterminação distintos em cada uma das formas empregadas para indeterminar.

Justificativa: Esta atividade faz-se necessária na medida em que, em muitas situações, o aluno encontrará sujeitos preenchidos por pronomes ou formas nominais (EIXO III) que não evocam uma referência determinada, sendo, portanto, “sujeitos indeterminados”. Saber distinguir um sujeito como tendo referência definida ou indefinida (EIXO I) consiste numa faculdade fundamental para que o aluno consiga identificar, não obstante os limites da tipologia tradicional, um sujeito como “determinado” ou “indeterminado”. Entretanto, a escola pouco ou nada aborda essa questão, limitando o conceito a tipos estruturais muito específicos. Além disso, estamos também trabalhando com o EIXO II, ao compararmos gêneros textuais diferentes com diferentes estratégias de indeterminação empregadas. Contemplamos, ainda que indiretamente, os contínuos da variação, ilustrando-os para os aprendentes ao trabalharmos com as tirinha, fazendo-os enxergar as estratégias que aparecem em textos que procuram reproduzir a fala e estariam na porção intermediária do contínuo oralidade-letramento.

Atividade:

1) Leia as tirinhas a seguir.

TEXTO I



TEXTO II



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

b) Os sujeitos dos verbos destacados no item anterior (a) têm referentes que podem ser determinados? Em caso afirmativo, a quem se referem os sujeitos das frases (a) e (b)?

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

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

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

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

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

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

ATIVIDADE V

Esta atividade tem como premissa permitir ao discente ter contato com outros gêneros textuais, muitos já vistos no Ensino Fundamental, e assim reconhecer nesses gêneros que estratégias de indeterminação foram empregadas. Dessa forma, o aluno poderá verificar a variação ocorrendo dentro do tema da indeterminação, bem como o efeito obtido pelo autor ao usar determinada estratégia de indeterminação na construção de seu texto.

Objetivo: Propiciar ao aprendente o contato com outros gêneros textuais e verificar que estratégias ocorrem nos mais diversos gêneros. Além disso, fazer com que perceba que, dependendo dos propósitos do autor, ele pode usar estratégias de indeterminação distintas.

Justificativa: A atividade permitirá ao aluno uma reflexão sobre o emprego de diferentes estratégias nos mais diversos gêneros textuais; logo, estaremos trabalhando com o âmbito da variação, contemplando, ainda que indiretamente (ao fazer reflexões

do uso dessas estratégias nos diversos gêneros textuais), os contínuos oralidade-letramento e monitoração estilística (EIXO III) e também os efeitos de sentido obtidos pelo autor ao utilizá-las (EIXO II).

Atividade:

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

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

a) Propaganda do jornal *Extra*

DIZEM QUE ELAS SÃO O SEXO FRÁGIL, MAS AS HISTÓRIAS PROVAM O CONTRÁRIO.

Prêmio **toda** EXTRA

CHEGOU A HORA DE RECONHECER E HOMENAGEAR AS MULHERES QUE FORAM VERDADEIRAS FONTES DE INSPIRAÇÃO EM 2014.

CATEGORIA A VOZ DOS CARIOCAS: Mariana Gross

CATEGORIA EM NOME DA LEI: Luciana Tamburini

CATEGORIA MAMÃE NOEL DA PAZ: Soldado Juliana Garcia

CATEGORIA REICLAGEM DE SONHOS: Stephanie Oliveira

CATEGORIA DO LUTO À LUTA: Renata Guerra

CATEGORIA NEGÓCIO NOTA 10: Auriana Carolina, Aribana Palermo e Michelle Oliveira

CATEGORIA PINTOU E DISSE: Pamela Castro

CATEGORIA TODA LEITORA - EMBELLEZE: Inscreva sua história. Acesse o site extra.globo.com/promocao ou mande um e-mail para todaextra@extra.inf.br até 15/03.

Patrocínio: EMBELLEZE. Conheça as histórias das homenageadas no site extra.globo.com/mulher

EXTRA A INFORMAÇÃO QUE VICE DIRIGIR

Fonte: Jornal *Extra*, 10/03/2015.

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

b) Texto de autoajuda de Paulo Coelho

Paulo Coelho / Maktub



A vida

▶ A vida é como uma grande corrida de bicicleta — cuja meta é cumprir a lenda pessoal. Na largada, estamos juntos — compartilhando camaradagem e entusiasmo. Mas, à medida que a corrida se desenvolve, a alegria inicial cede lugar aos verdadeiros desafios: o cansaço, a monotonia, as dúvidas quanto à própria capacidade. Reparamos que alguns amigos desistiram do desafio e nos distanciamos deles. Então, somos obrigados a enfrentar a solidão. Perguntamo-nos, finalmente, se vale a pena tanto esforço. Sim, vale. É só não desistir.

Fonte: Jornal *Extra*, 10/03/2015.

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

c) Letra de música



Pois é
(Atila Iório)

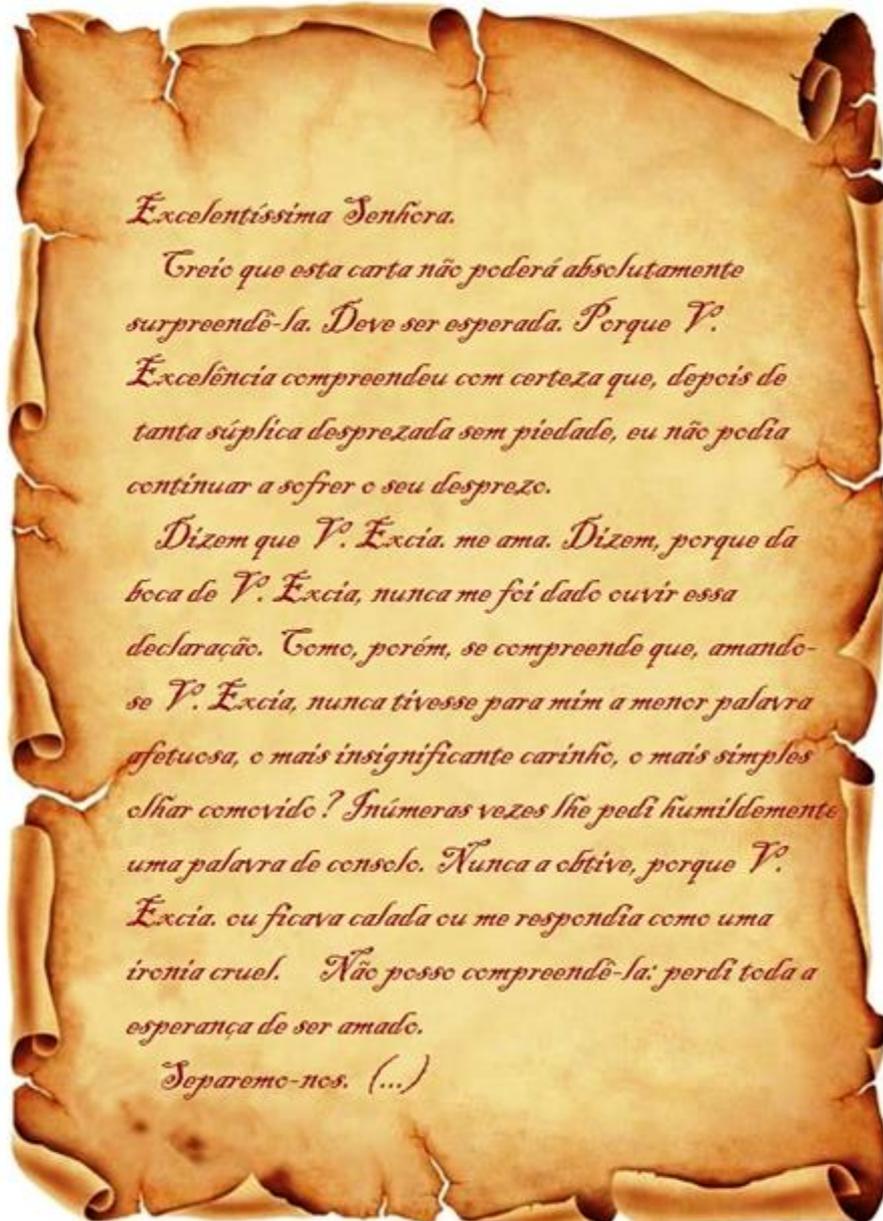
Pois é
Falaram tanto que desta vez
A morena foi embora
Disseram que ela era a maior
E eu é quem não soube aproveitar
Endeusaram a morena tanto, tanto
Que ela resolveu me abandonar

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

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

e) Trecho de carta escrita pelo poeta Olavo Billac



Estratégia(s): _____

Efeito: _____

2) Após observar as estratégias de indeterminação vistas nos textos desta atividade bem como a questão do efeito de sentido obtido pelos autores dos textos, reflita sobre as respostas dadas.

a) Alguma estratégia de indeterminação foi empregada em mais de um texto?

b) Alguma estratégia de indeterminação foi utilizada apenas em algum texto?

c) Em caso afirmativo, qual(is)?

ATIVIDADE VI

Esta atividade, de natureza linguística e epilinguística, consiste num exercício em que os alunos, pensando nos anúncios publicitários que serão vistos na própria descrição da atividade ou em outros anúncios que já tenham sido visualizados anteriormente, possam construir textos publicitários, empregando as diversas formas de indeterminação.

Objetivo: Tal qual a Atividade I, este exercício pretende estimular os alunos a lerem e produzirem textos; neste caso, trata-se da leitura e da produção de texto escrito pertencente ao gênero anúncio publicitário. Sendo assim, pretendemos fazer com que os discentes trabalhem com uma atividade de cunho linguístico no plano textual (Eixos I e II). Além disso, objetivamos apresentar sentenças que contenham a estrutura verbo na 3ª pessoa do singular + *se*, pouco familiar aos alunos do nono ano fundamental, e mais típica da escrita de grau de informalidade de intermediário a alto (Eixo III).

Justificativa: Esta atividade, de natureza linguística e epilinguística, propiciará aos alunos redigir anúncios publicitários. Além disso, permitirá que travem contato, na leitura, com a estrutura de verbo na chamada voz passiva sintética e com uma das duas formas de indeterminar o sujeito conforme prescreve a GT, a que emprega o uso de verbo na terceira pessoa + o índice de indeterminação do sujeito *se*.

Entendemos ser relevante essa expansão do repertório linguístico dos alunos, como propõe a afirmação de Barbosa (2013 [2007], p. 32), a seguir, que se vale da mesóclise:

Digamos, por ilustração, que o problema não seja ensinar mesóclise na escola, mas sim exigir que o aluno escreva seus pronomes nessa posição quando a regra exigir: o aluno tem o direito de aprender mesóclise para decodificá-la ao ler uma lei ou uma obra de Machado de Assis ou mesmo publicações de autores do século XX.

Consideramos que o mesmo raciocínio deve ser levado em conta no que tange ao ensino da estratégia de indeterminação verbal na 3ª pessoa do singular + *se*. Assim, propomos esta atividade, fazendo a ressalva de que não vamos exigir do discente que faça uso obrigatório desse recurso gramatical, mas que tenha consciência de sua existência e esteja habilitado a reconhecê-la e/ou empregá-la, caso deseje.

Atividade:

Leia os anúncios a seguir. Sua tarefa nesta atividade consistirá na elaboração de um anúncio publicitário que pode **se basear ou não** nos modelos apresentados. Não se esqueça de dizer onde você o divulgaria. Seu anúncio poderia ser escrito a fim de ser colocado em postes no bairro onde mora, publicado em um jornal de bairro, em *outdoors* espalhados pela cidade, distribuído nas ruas por pessoas ou até mesmo em jornais de grande circulação.



PRECISA-SE DE MOTOBOY



COMPARECER À
RUA AGUAPEÍ, 590 - SANTA MARIA
TRAVESSA DA RUA MARINA

TELEFONES
11-4316-6530 / 11-2379-6530
FALAR COM BIRA em JESSICA





Registre, no quadro a seguir, seu anúncio:

- a) Em que local seu anúncio será publicado?
- b) Você usou alguma estratégia de indeterminação do sujeito em seu anúncio? Em caso afirmativo, qual foi a estratégia empregada?
- c) Você considera que a escolha dessa estratégia foi influenciada por conta do local em que decidiu publicá-lo e também devido ao público-alvo a que se destina?

ATIVIDADE VII

Esta atividade de caráter epilinguístico propõe aos alunos uma reflexão sobre o gênero artigo de opinião e as partes que o compõem (tese, argumentos). Além disso, após a reflexão sobre a estrutura do gênero, os discentes irão refletir também acerca das

estratégias de indeterminação do sujeito que foram utilizadas nesse texto, pensando de que maneira atuam na construção do sentido em um artigo de opinião.

OBJETIVO: Ao levar os aprendentes a refletir sobre o gênero artigo de opinião e sua estrutura, bem como a interpretar o texto, esta atividade possibilitará, por meio de atividade epilinguística (EIXO I), refletir sobre o gênero em questão e as estratégias de indeterminação nele empregadas (EIXOS II e III). Além disso, a atividade é também de cunho linguístico, posto que a leitura e a produção dos enunciados são exercitadas no ato de ler e compreender o que foi lido. Ademais, desejamos levar o aluno a compreender que o próprio caráter do gênero artigo de opinião consiste em um ambiente favorável para que o autor do texto lance mão de generalizações e, assim, faça uso de estratégias de indeterminação do sujeito (EIXO II).

JUSTIFICATIVA: Esta atividade permite a reflexão acerca do gênero artigo de opinião, bem como de sua estrutura e tendências. Desse modo, a atividade suscita a conclusão de que se trata de um gênero que privilegia o uso de generalizações, favorecendo, assim, o uso de estratégias de indeterminação do sujeito, incluindo as mais formais verificadas na modalidade escrita.

Atividade:

O artigo de opinião é um gênero textual que consiste na apresentação dissertativa do ponto de vista do autor sobre determinada questão, quase sempre polêmica e de interesse coletivo. Leia o artigo abaixo e, em seguida, responda ao que se pede.

A água no mundo e sua escassez no Brasil

[...] Nenhuma questão hoje é mais importante do que a da água. Dela depende a sobrevivência de toda a cadeia da vida e, conseqüentemente, de nosso próprio futuro. Ela pode ser motivo de guerra como de solidariedade social e cooperação entre os povos. Especialistas e grupos humanistas já sugeriram um pacto social mundial ao redor daquilo que é vital para todos: a água. Ao redor da água se criaria um consenso mínimo entre todos, povos e governos, em vista de um bem comum, nosso e do sistema-vida.
(....)

Existe no planeta cerca de **um bilhão e 360 milhões de km cúbicos** de água. Se tomarmos toda a água dos oceanos, lagos, rios, aquíferos e calotas polares e a distribuíssemos equitativamente sobre a superfície terrestre, a Terra ficaria mergulhada debaixo da água a três km de profundidade.

O problema é que se encontra desigualmente distribuída: 60% em apenas 9 países, enquanto 80 outros enfrentam escassez. Pouco menos de um bilhão de pessoas consome 86% da água existente enquanto para 1,4 bilhões é insuficiente (em 2020 serão três bilhões) e para dois bilhões, não é tratada, o que gera 85% das doenças segundo OMS. Presume-se que em 2032 cerca de 5 bilhões de pessoas serão afetadas pela escassez de água.

O Brasil é a potência natural das águas, com 12% de toda água doce do planeta perfazendo 5,4 trilhões de metros cúbicos. Mas é desigualmente distribuída: 72% na região amazônica, 16% no Centro-Oeste, 8% no Sul e no Sudeste e 4% no Nordeste. Apesar da abundância, não sabemos usar a água, pois 37% da água tratada é desperdiçada, o que daria para abastecer toda a França, a Bélgica, a Suíça e norte da Itália. É urgente, portanto, um novo padrão cultural em relação a esse bem tão essencial (cf. o estudo mais minucioso organizado pelo saudoso Aldo Rebouças, *Águas doces no Brasil*: Escrituras, SP 2002). (....)

Há uma corrida mundial para privatização da água. Aí surgem grandes empresas multinacionais como as francesas Vivendi e Suez-Lyonnaise a alemã RWE, a inglesa Thames Water e a americana Bechtel. Criou-se um mercado das águas que envolve mais de 100 bilhões de dólares. Aí estão fortemente presentes na comercialização de água mineral a Nestlé e a Coca-Cola que estão buscando comprar fontes de água por toda a parte no mundo, inclusive no Brasil.

Mas há também fortes reações das populações como ocorreu no ano 2000 em Cochabamba na Bolívia. A empresa americana Bechtel comprou as águas e elevou os preços a 35%. A reação organizada da população botou a empresa para correr do país.

O grande debate hoje se trava nestes termos: **A água é fonte de vida ou fonte de lucro? A água é um bem natural, vital, comum e insubstituível ou um bem econômico a ser tratado como recurso hídrico e posto à venda no mercado?**

Ambas as dimensões não se excluem, mas devem ser retamente relacionadas. Fundamentalmente a água pertence ao direito à vida, como insiste o grande especialista em águas Ricardo Petrella (*O Manifesto da Água*, Vozes 2002). Nesse sentido, a água de beber, para uso na alimentação e para higiene pessoal e dessedentação dos animais deve ser gratuita.

Como, porém, ela é escassa e demanda uma complexa estrutura de captação, conservação, tratamento e distribuição, implica uma inegável dimensão econômica. Esta, entretanto, não deve prevalecer sobre a outra; ao contrário, deve torná-la acessível a todos e os ganhos devem respeitar a natureza comum, vital e insubstituível da água. Mesmo os altos custos econômicos devem ser cobertos pelo Poder Público. (...)

Uma fome zero mundial, prevista pelas Metas do Milênio, deve incluir a sede zero, pois não há alimento que possa existir e ser consumido sem a água.

A água é vida, geradora de vida e um dos símbolos mais poderosos da natureza da Última Realidade. Sem a água não viveríamos.

(Leonardo Boff, *Jornal do Brasil*, 02/02/15)

a) O texto de autoria de Leonardo Boff constitui um artigo de opinião, gênero textual em que a pessoa que o escreve assume um posicionamento sobre determinado fato defendendo sua tese (ideia principal) por meio de argumentos. A respeito de que assunto se posiciona o autor?

b) Que tese (ideia principal) ele defende?

c) Que argumentos ele utiliza para defendê-la?

d) Uma das características do gênero artigo de opinião é o uso de generalizações como instrumento de argumentação. Nessas generalizações, é comum o uso de verbo na terceira pessoa do plural ou de verbo na primeira pessoa do plural. Você conseguiu identificar algum(ns) caso(s) de indeterminação no texto com efeito generalizador? Em caso afirmativo, cite-o(s).

e) Em “Presume-se que em 2032 cerca de 5 bilhões de pessoas serão afetadas pela escassez de água.”, qual foi a estratégia de indeterminação empregada?

f) Você encontrou dois tipos de estratégias de indeterminação distintos empregados no artigo de opinião escrito por Leonardo Boff. Você considera que as duas formas de indeterminar costumam ser verificadas em qualquer gênero textual? Justifique sua resposta.

ATIVIDADE VIII

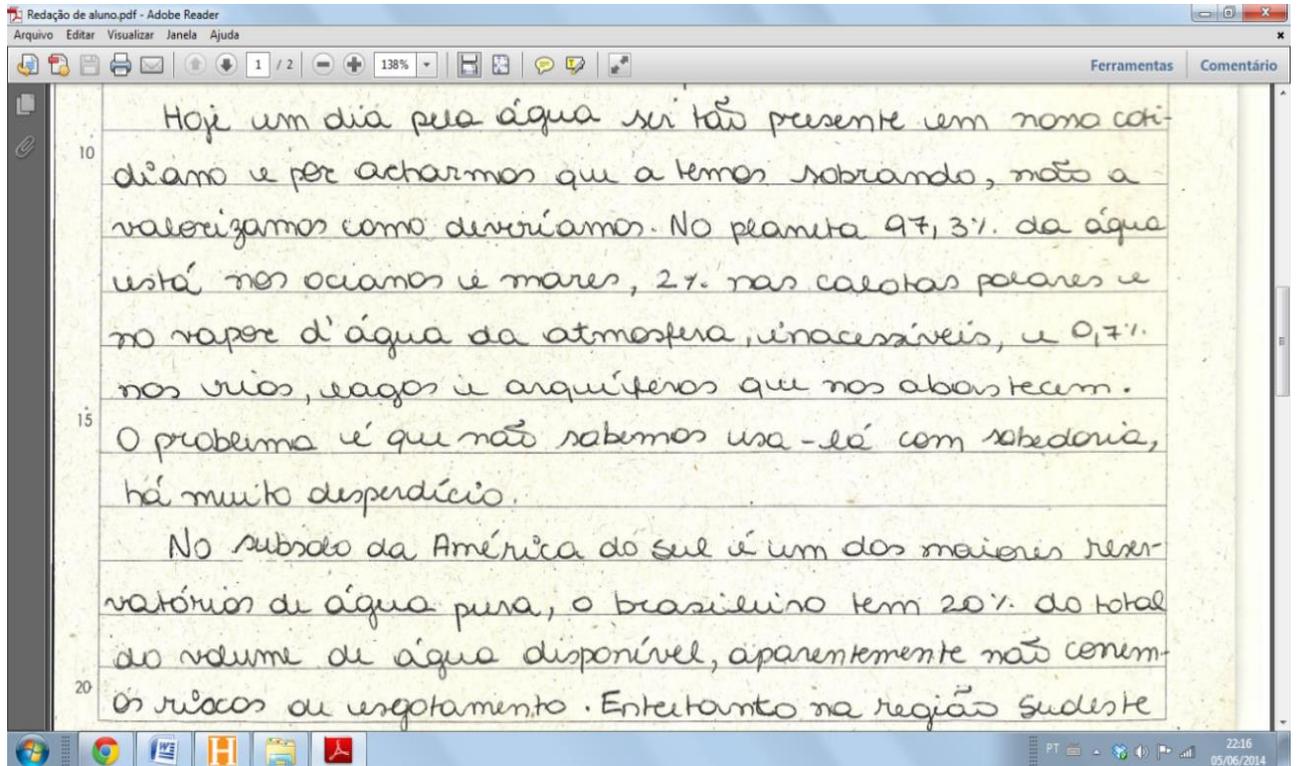
Esta atividade dialoga com a anterior pelo fato de que, aqui, também fazemos uso de um artigo de opinião que aborda o tema “água”. No entanto, há uma diferença: nesta atividade optamos por usar um texto elaborado por uma discente, de modo a verificar as estratégias de indeterminação que aparecem em texto escolar e compará-las às observadas em artigo publicado e em outros gêneros textuais.

OBJETIVO: Nosso objetivo é o de explorar ainda mais a indeterminação do sujeito no gênero artigo de opinião, aprofundando as discussões a respeito das estratégias de indeterminação que começaram a ser implementadas na atividade anterior, principalmente em relação ao uso da forma pronominal *nós* como sendo a segunda estratégia mais empregada no gênero em questão na produção dos estudantes, de acordo com o que mostrou a análise dos resultados no presente trabalho (cf. **Subseção 2.3.2.1**) e nos estudos de Bravin dos Santos (2003) e Spangler (2013).

JUSTIFICATIVA: Esta atividade epilinguística, se justifica na medida em que, após a análise dos resultados dos artigos de opinião, e até mesmo após a seleção dos artigos de opinião para essas duas atividades, pudemos perceber o grande uso da forma pronominal *nós* (expresso/não expresso), apesar de não ocorrer nenhuma menção a ela nos materiais didáticos que analisamos. Faz-se necessário levar o aluno a refletir sobre o uso dessa estratégia que, embora não seja contemplada normalmente na GT, como o aluno verá adiante, além de ser produtiva na fala, parece ser atualmente a mais utilizada em textos dissertativo-argumentativos, ao menos escolares. Assim, estaremos trabalhando com os três eixos de ensino na medida em que propomos uma reflexão sobre o tema da indeterminação e as estratégias empregadas no gênero em questão (EIXO I). Ao trabalharmos com a variante *nós*, estaremos discutindo a questão da variação (EIXO III) e, por fim, ao propormos também uma reflexão sobre o gênero artigo de opinião e as estratégias que costumam ser empregadas nesse gênero, o aluno estará trabalhando com o EIXO II.

Atividade:

Leia o trecho da redação de uma aluna do nono ano do Ensino Fundamental que argumenta sobre a necessidade da economia de água. Em seguida, faça o que se pede.



- A respeito das estratégias de indeterminação, a aluna utilizou-se de uma estratégia diferente das que foram empregadas no artigo de opinião visto na atividade anterior? Qual estratégia foi essa?
- Nas frases a seguir: “Presume-se que em 2032 cerca de 5 bilhões de pessoas serão afetadas pela escassez de água.” e “O problema é que não sabemos usá-la com sabedoria, há muito desperdício.”, foram usadas duas estratégias distintas de indeterminação do sujeito. Identifique-as.
- Você considera que uma dessas estratégias seja mais formal do que a outra? Em caso afirmativo, qual você considera mais e qual você considera menos formal?
- Você considera que ambas costumam ocorrer na fala e na escrita? Com a mesma frequência ou em proporções diferentes?
- Agora que já trabalhamos bastante com a questão da indeterminação do sujeito, sua tarefa será pesquisar em diferentes gêneros textuais, da fala e/ou da escrita, as diferentes

estratégias de indeterminação que foram empregadas nesses gêneros. Faça sua pesquisa com muito cuidado e atenção, pois na aula seguinte você irá apresentar para a turma os gêneros pesquisados e as diferentes estratégias que encontrou neles.

ATIVIDADE IX

Partindo do conjunto de atividades anteriores e da pesquisa feita pelos alunos em materiais diversos, esta atividade constitui uma sistematização das conclusões a que os próprios alunos chegaram quanto aos usos das estratégias de indeterminação em textos falados e escritos. A proposta prevê a elaboração de contínuos de variação consoante possíveis graus de monitoração estilística, do mais formal ao menos formal. Obviamente, não se propõem respostas únicas no estabelecimento desses contínuos, mas um planejamento possível baseado nos resultados científicos a que o professor teve acesso e nos próprios usos observados pelos próprios alunos. Assim, por meio dessa atividade, entendemos que a sala de aula pode ser efetivamente um espaço de pesquisa e construção reflexiva de ideias, fazendo do aluno e do professor não só receptores, mas também agentes produtores de conhecimento.

Objetivo: Oportunizar uma reflexão por parte do aluno a respeito das estratégias de indeterminação e dos diferentes contextos em que se pode usar cada uma delas. Desta forma, essa atividade proposta será uma atividade de cunho epilinguístico que nos permite trabalhar com os três eixos do ensino de Gramática, posto que leva os alunos a reflexão (EIXO I) quanto às variadas estratégias de indeterminação (EIXO III) empregadas em situações comunicativas com diversos efeitos (EIXO II).

Justificativa: A atividade permite aos discentes refletir sobre o uso de determinada estratégia em relação à situação comunicativa em que se encontra, verificando, assim, que há formas alternantes mais típicas de situações comunicativas consideradas mais monitoradas e outras não, e que há formas mais neutras, usadas em situações com diversificados graus de indeterminação do sujeito.

Objetivamos, assim, conforme as palavras de Bagno (2011, p. 33 e 34), cumprir uma das funções da escola:

a função da escola é, em todo e qualquer campo de conhecimento, levar a pessoa a conhecer e dominar coisas que ela não sabe e, no caso específico da língua, conhecer e dominar, antes de mais nada, a leitura e a escrita e, junto com elas, outras formas de falar e de escrever, outras variedades de língua, outros registros.

Atividade⁵:

Você já sabe que há diversos gêneros textuais e que cada um deles pode ser construído dependendo de determinados fatores, entre eles o uso mais ou menos monitorado da língua que se espera em cada situação comunicativa. Ao longo das atividades que realizamos neste estudo dirigido, você percebeu que há diversas estratégias de indeterminação do sujeito e que o uso de uma ou de outra depende do grau de monitoramento do usuário da língua em relação à situação comunicativa em que se encontra. Agora, observe a linha abaixo.

+ monitorado

+ - monitorado

- monitorado

A pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo estabeleceu três contínuos, espécie de linhas imaginárias contínuas, em que se poderia compreender melhor a variação linguística do Português do Brasil. A linha anteriormente ilustrada trata do contínuo que ela chamou de monitoração estilística. Nesse contínuo, situam-se desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do usuário da língua.

1) Sua tarefa agora será voltar aos exercícios anteriores verificando as estratégias de indeterminação vistas e tentar localizá-las em duas linhas, uma para a fala e outra para a escrita. Disponha as estratégias em três porções: estilo de monitoração mais monitorado (grau máximo), estilo de monitoração mais ou menos monitorado (grau intermediário)

⁵ A Atividade IX poderá ser considerada por alguns professores como uma atividade de grau elevado de dificuldade de resolução para turmas de nono ano. Lembramos que o estudo dirigido consiste num processo em que o professor atua junto ao aluno como colaborador do processo de aprendizagem deste e, portanto, pode auxiliá-lo na resolução das atividades, como já salientamos. No entanto, se ainda assim, dependendo do nível da turma, o docente julgar difícil aplicá-la, pode optar por não fazê-lo.

e, por fim, estilo menos monitorado (grau mínimo). Você também poderá acrescentar, se julgar necessário, outras estratégias não verificadas nas atividades anteriores.

2) Após dividir as estratégias de indeterminação nas linhas de contínuo propostas no item anterior, responda às questões a seguir.

a) Há estratégias de indeterminação que podem ser empregadas em várias partes do contínuo, seja o da fala ou o da escrita?

b) Quais estratégias você acredita que parecem ser mais específicas para determinado ponto do contínuo, seja na linha da fala ou na da escrita?

c) Quais estratégias você acredita que praticamente só seriam empregadas na fala?

d) E quais só seriam empregadas na escrita?

ATIVIDADE X

Esta atividade de natureza linguística e epilinguística propõe aos alunos uma reflexão sobre um trecho de artigo de opinião escrito por uma colega do Ensino Fundamental. Os alunos serão convidados a pensar na estratégia de indeterminação empregada por ela e sua adequabilidade em relação ao quesito avaliação do professor. Desta forma, caso julguem a estratégia inadequada, poderão reescrever o trecho, empregando outra que julgarem mais conveniente para essa situação, no caso, a avaliação de um professor.

Objetivo: Propor aos aprendentes uma atividade de reescritura baseada em outro artigo de opinião elaborado por uma aluna, oportunizando assim uma reflexão sobre qual ou quais estratégias de indeterminação são as mais adequadas quando se escreve um texto deste gênero, que será avaliado por um professor.

Justificativa: Esta atividade permite aos alunos reescrever um texto produzido por uma colega de escola e, portanto, refletir sobre as estratégias de indeterminação por ela utilizada. Assim, serão trabalhados neste exercício os seguintes eixos de ensino: EIXO I, já que se propõe mais uma vez aos alunos que reflitam sobre o tema da indeterminação e exercitem as estratégias numa atividade de produção; EIXO II, ao lidar com o efeito das estratégias de indeterminação no gênero artigo de opinião, produzido em contexto escolar; e EIXO III, posto que terão mais uma oportunidade de

trabalhar com a questão da variação dentro da temática da indeterminação. A estratégia metodológica empregada, de usar o texto do próprio aluno, objetiva possibilitar aos alunos a reflexão e o reconhecimento de que a variação linguística – no caso relativa à indeterminação do sujeito – “faz parte da competência linguística e discursiva de qualquer falante da língua portuguesa”, como afirma Bravin dos Santos (2012, p. 89).

Atividade:

Leia o trecho da redação abaixo. Trata-se de parte de um artigo de opinião escrito por uma aluna do nono ano de 2014.

23 Eu ~~posso~~ ^{posso} votar pra tentar mudar isso com
24 16, eu só posso tentar ganhar alguma experiência
25 trabalhista aos 14. Mas eu posso matar, estuprar e
roubar desde sempre. Eu posso virar minha pro
fissora, posso juntar meus amigos e estuprar ~~uma~~ ^a
~~minha~~ minha prima de 11 anos, posso assaltar que
nada vai me acontecer. Porque eu sou "de menor",
porque a lei me protege, porque eu posso matar e
não posso apenar, porque minha mãe responde pe
los meus atos, porque eu sou "de menor".
É visando isso tudo que eu sou a favor da
redução da maioridade penal para os 6 anos. Quan
to mais cedo aprenderem melhor. Se sem mentalida
de pra planejar um crime, sem pra pagar por
seus atos.

a) Houve emprego de alguma(s) estratégia(s) de indeterminação nesse trecho? Em caso afirmativo, qual(is) estratégia(s)?

b) Você considera que, por ser um texto que será avaliado e corrigido por um professor, a estratégia predominantemente empregada pela aluna foi a mais adequada? Considere

que essa situação comunicativa privilegia, comumente, o uso de estruturas compatíveis com alto grau de formalidade na modalidade escrita.

c) Reescreva o trecho nas linhas abaixo, substituindo a estratégia empregada por outra(s) que você julgar conveniente(s) à situação comunicativa em questão.

ATIVIDADE XI

Objetivo: Levar os alunos a refletirem sobre o fato de que há estratégias que permitem um grau maior ou menor de indeterminação do sujeito, tratando essa noção de forma escalar.

Justificativa: Esta atividade direciona os alunos a pensarem sobre o fato de que há diferentes graus de indeterminação quando se usam determinadas estratégias em situações do cotidiano. Assim, o aluno estará trabalhando com os diversos eixos do ensino de Gramática, posto que, mais uma vez, irá refletir sobre esse assunto da língua contextualizado em situações comunicativas e manifesto por formas alternantes, em variação.

Atividade:

Você já viu, através dos exercícios anteriores, que há diferentes maneiras de indeterminar um sujeito. Mas você já pensou no fato de que nem sempre desejamos indeterminá-lo por completo? Já pensou que, às vezes, deixamos certas pistas para que o nosso interlocutor possa tentar chegar ao sujeito? Já pensou que há, em outras palavras, graus de indeterminação do sujeito? Há, por exemplo, um grau de indeterminação em que não temos nenhuma pista de quem seria este sujeito, em que não podemos determiná-lo de forma alguma. Podemos identificar esse grau como grau de indeterminação máximo. Há, por outro lado, uma situação em que podemos perceber que o sujeito está incluído num grupo ou até mesmo que o falante se inclui nesse grupo. Podemos considerar que esse quadro em que temos “pistas” de quem seria esse sujeito pode expressar um grau de indeterminação intermediária.

Agora, vamos listar para você uma série de frases retiradas dos textos que compõem os exercícios anteriores. Sua tarefa será a de **preencher** o quadro a seguir, colocando as estratégias que você conseguiu identificar como sendo aquelas em que não podemos recuperar o referente de modo algum (portanto, construções que expressam um grau de

indeterminação máximo, pleno); e aquelas em que podemos ao menos definir o sujeito como sendo pertencente a um grupo, mesmo que não possamos determiná-lo. Para tanto, volte aos textos de modo a contextualizar essas frases.

I) “Você acorda de um sono curto e sem sonhos que mais cansa que descansa.” (crônica “1999”, Atividade III)

II) “A gente se acostuma.” (crônica “1999”, Atividade III)

III) “O problema é que não sabemos usá-la com sabedoria, há muito desperdício.” (texto de autoajuda, Atividade IV)

IV) “Precisa-se de motoboy.” (anúncio publicitário, Atividade VI)

IV) “Eu só posso votar pra tentar mudar isso aos 16, eu só posso tentar ganhar alguma experiência trabalhista aos 14.” (trecho de redação, Atividade X)

V) “Já te ensinaram a escrever?” (trecho da tirinha I, Atividade IV)

VI) “Ninguém sabe...” (crônica “1999”, Atividade III)

VII) “Dizem que elas são o sexo frágil.” (propaganda do jornal *Extra*, Atividade IV)

VIII) “Sem a água não viveríamos.” (artigo de opinião, Atividade VII)

Grau de indeterminação máximo	Grau de indeterminação intermediário

ATIVIDADE XII

Após a série de exercícios propostos anteriormente, em que os discentes já tiveram a oportunidade de travar contato com diversas estratégias de indeterminação, apresentamos a eles como um livro didático costumeiramente aborda o tema de indeterminação, listando apenas duas formas de indeterminar.

Objetivo: Desejamos, assim, despertar o senso crítico do aluno em relação ao fato de que há fenômenos na língua, como a indeterminação do sujeito, pouco considerados em manuais didáticos ou gramáticas tradicionais.

Justificativa: Esta atividade faz uma espécie de conclusão do trabalho considerando o âmbito da variação das estratégias de indeterminação. Até então, havíamos apenas mostrado para os alunos que é possível construir o efeito indeterminador com diversas estratégias, para, em seguida, priorizarmos as formas expressas e não expressas de indeterminação do sujeito. Contudo, com a presente atividade, mostramos a eles o descompasso entre as descrições gramaticais e o uso da língua no cotidiano. Trata-se, portanto, dentro de uma abordagem reflexiva do componente gramatical, não só de uma atividade epilinguística, mas também de uma sistematização em atividade metalinguística, conforme propõe Franchi (2013 [2006]).

Atividade:

Leia o excerto a seguir, retirado do livro didático do oitavo ano⁶, dos autores Cereja e Magalhães, 2012.

⁶ Vale ressaltar que, embora o estudo dirigido aqui proposto se volte para o nono ano do Ensino Fundamental, o assunto sujeito indeterminado é abordado no oitavo ano, por isso o excerto aqui empregado foi retirado de um livro que se destina a essa etapa escolar.

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

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

- colocando-se o verbo (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na **3ª pessoa do plural**:

Telefonaram para você hoje cedo. **Estão telefonando** para você desde cedo.

- empregando-se o pronome **se** junto com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação na **3ª pessoa do singular**:

Fala-se muito dos efeitos dos raios infravermelhos. (verbo intransitivo)

Precisa-se de profissionais competentes. (verbo transitivo indireto)

Era-se mais calmo antigamente. (verbo de ligação)

O pronome **se**, nesse caso, recebe o nome de **índice de indeterminação do sujeito**.

Agora, responda:

- a) A explicação anterior, sobre o conteúdo “sujeito indeterminado”, foi retirada do livro didático que vocês utilizaram ano passado. Nela, afirma-se que há apenas duas formas de indeterminarmos o sujeito. Cite-as.
- b) Com base nos exercícios anteriores, você concorda com a afirmação do livro didático a respeito da quantidade de formas de se indeterminar o sujeito? Por quê?
- c) Como vimos ao longo dos exercícios anteriores, embora o livro didático apresente somente duas formas de indeterminar o sujeito em uma oração, há outras formas de construí-lo. Liste outras estratégias vistas nos exercícios anteriores que permitem realizar a indeterminação do sujeito.

3.3. O que esperamos deste estudo dirigido?

O estudo dirigido anteriormente proposto – embora bastante detalhado e longo – está longe de esgotar o complexo tema da indeterminação do sujeito. Nosso intento ao propô-lo, como já dissemos, sempre foi o de ampliar o tema trazendo a luz os três eixos de ensino de Gramática vistos na disciplina aqui já mencionada do curso

PROFLETRAS. Para tanto, as atividades planejadas tomaram por base não só os resultados científicos acerca da indeterminação do sujeito, mas também a fundamentação teórica adquirida em relação aos propósitos da área, a fim de tentar alcançar a desejável conexão gramática e texto, e, ainda, o tratamento da variação privilegiando os contínuos de oralidade-letramento e monitoração estilística.

Dessa forma, ao propormos cada um dos doze exercícios que o compõem, estávamos sempre objetivando alcançar esse fim. Queríamos fugir da profusão de atividades já existentes, conforme vimos uma amostra na avaliação do livro didático usado na escola onde a semente deste estudo dirigido nasceu. Desejávamos passar ao largo de atividades que apenas cobram metalinguagem ou fazem o aluno reproduzir e repetir teorias ou descrições incompletas, sem pensar nas diversas possibilidades que nosso idioma oferece de dizer o mesmo com recursos diferentes.

De modo geral, acreditamos que conseguimos trabalhar a Gramática como atividade reflexiva (EIXO I) em quase todos os exercícios desta sequência, uma vez que o conjunto deles, quando aplicados, permitirá aos discentes uma ampla reflexão sobre (i) o conceito, os efeitos e os graus da indeterminação, seja por atividades de cunho epilinguístico ou linguístico, e sobre (ii) as estratégias variáveis de expressão da indeterminação. Nesse sentido, entendemos que a sala de aula pode ser um amplo espaço para o exercício científico, a produção de conhecimentos, no qual o próprio aluno é concebido como um agente-pesquisador. Como podemos perceber, em diversos momentos das atividades propostas, entendemos que mais importante do que acertar os exercícios (para os quais não haveria resposta fechada) é a própria reflexão instaurada por eles.

Ademais, acreditamos também que o estudo dirigido possibilitará acontecer o que Franchi (2006) identificou como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical”, ao chegarmos a desenvolver atividade metalinguística. Além de utilizarmos e trabalharmos, em diversas atividades, termos técnicos, como, por exemplo, indeterminação, referente, sujeito, pronome, verbo, ao final da sequência, sobretudo nas atividades X, XI e XII, propomos atividades específicas de sistematização do conteúdo a partir de metalinguagem e reflexão crítica sobre a descrição metalinguística, seguindo, assim, os postulados de Franchi (2013, [2006] p. 98 e 99):

Com objetivos muito próprios (similares aos do aprendizado de outras ciências naturais), chega-se assim a uma “teoria gramatical”. Quando? Nas últimas séries do ensino fundamental? Não tenho muitas razões para responder aqui. Mas já se sabe como. Como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber” linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente do modo e estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão.

A respeito do EIXO II, que consiste no ensino de Gramática como recurso para a construção do texto, conseguimos trabalhá-lo ao longo de diversas atividades. Em algumas delas, as próprias tarefas de leitura e produção textual, direcionadas à reflexão sobre a indeterminação ou sobre a variação das estratégias, já constituíram por si mesmas uma articulação entre o tema gramatical e o nível textual. Nesse sentido, lançar mão de vários gêneros textuais, já contemplados no Ensino Fundamental antes do 9º ano ou desenvolvidos de forma mais específica no estudo dirigido, como no caso do artigo de opinião, foi um importante instrumento de contextualização do fenômeno gramatical em diferentes situações comunicativas.

Algumas das atividades, como a I, III, V e VII, por exemplo, abordaram de forma mais específica o tema da indeterminação como recurso para a construção de sentidos no texto, como o da omissão de informações, suspense, generalização (e, por consequência, modalização). Ao apresentarmos textos para os estudantes e propormos questões sobre esses textos que os levarão à compreensão da função da indeterminação do sujeito na construção dos sentidos, estamos trabalhando diretamente com a inter-relação gramática-texto.

Em se tratando do último eixo proposto para o ensino de Gramática, que aborda a expressão da regra variável, cremos que conseguimos trabalhá-lo ao longo de todas as atividades em maior ou menor medida. Além do uso de material diversificado, que possibilitou o contato do aluno com as diversas estratégias de indeterminação disponíveis na Língua Portuguesa, atividades linguísticas e epilinguísticas objetivaram despertar a consciência do aluno para os recursos cujos usos variam em função de sua inserção em gêneros da fala ou da escrita, e em graus diferentes de monitoração estilística.

Desse modo, as atividades propostas foram pensadas e elaboradas sempre com intuito de evitar tratamentos dicotômicos estanques (formal x informal, fala *versus* escrita), pois desejávamos levantar estratégias comuns a esses polos a depender do grau de letramento do texto e do grau de formalidade.

O estudo dirigido aqui apresentado não ignora que há variantes prestigiadas para determinados contextos; no entanto, não trabalha com a imposição nociva que nega variantes do universo do aluno e tenta substituí-las, em geral, sem qualquer justificativa, amparada em um conceito rígido de norma-padrão, incompatível com a norma culta (de uso).

Imaginamos que, quanto à aplicação deste estudo dirigido na íntegra, sabemos que se trata de uma tarefa difícil quase utópica em virtude do fator tempo e do extenso conteúdo programático que o professor tem de cumprir ao longo de um ano letivo. No entanto, nunca foi nosso desejo apresentar um estudo dirigido incompleto, que não contemplasse questões relevantes acerca da temática aqui analisada. Certamente, caberá ao professor dosar o número de atividades a utilizar e, ainda, avaliar a adequação das atividades ao nível de apreensão da turma quanto ao conteúdo proposto.

Desta forma, acreditamos que uma saída possível para a aplicação deste estudo dirigido, levando-se em conta as dificuldades anteriormente mencionadas, seria a seleção de algumas de suas atividades mediante a consideração de certos fatores, como tamanho da turma, o perfil dos alunos, o planejamento da escola etc. Destacamos que o que importa é manter o compromisso com as concepções de ensino de Gramática e os pressupostos dos três eixos aqui discutidos. Além disso, entendemos que seja importante manter uma gradação dos conteúdos, do menos ao mais complexo, tendo o cuidado de dosar as atividades.

Por fim, cremos que o professor de Língua Portuguesa não pode se esquivar de levar o componente gramatical para a sala de aula quando se trata de abordar qualquer tema linguístico, em nosso caso específico, o da indeterminação do sujeito. Contudo, deve fazê-lo sempre considerando os três eixos mencionados e com parcimônia. Esperamos ademais que, com este estudo dirigido, tenhamos ofertado um material de qualidade para a ampliação do repertório linguístico dos alunos e que, ao menos, consigamos despertar uma reflexão por parte dos colegas a respeito do ensino do tema, posto que nosso pensamento se coaduna com as palavras de Vieira (2013, p. 84):

a promoção eficiente da competência de leitura e de produção textual depende, sem dúvida, da concepção de que qualquer elemento que entre na configuração formal de um texto – no léxico e em qualquer nível da gramática – precisa ser contemplado e sistematizado nas práticas pedagógicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu, em sua primeira etapa, através de uma pesquisa de base sociolinguística, verificar quais estratégias de indeterminação do sujeito são usadas por alunos que estão terminando o Ensino Fundamental, fazendo uma espécie de diagnóstico da realidade da sala de aula quanto ao domínio do tema estudado. Utilizamos dois tipos de instrumento para realizá-la, conforme já mencionamos.

No que se refere ao primeiro instrumento de coleta de dados, os testes de verificação de uso de estratégias de indeterminação, chamamos a atenção para o fato de que a indeterminação do referente está muito ligada ao componente contextual, e esse fator parece decisivo para a escolha de uma ou de outra estratégia, conforme mostraram os resultados. Já o segundo instrumento, os artigos de opinião, também utilizado na pesquisa sociolinguística, possibilitou, ainda, que verificássemos que a escola tem tido pouco influência em promover o domínio da estratégia de indeterminação verbo na terceira pessoa do singular + *se* na parcela da população que terminou o Ensino Fundamental.

Desta maneira, pudemos constatar, ao analisar os testes, que a estratégia \emptyset + verbo na terceira pessoa do plural, as formas nominais e o pronome indefinido *alguém* foram as formas de indeterminar mais empregadas pelos alunos para as três perguntas do teste, sendo as duas últimas estratégias as mais utilizadas quando os discentes tinham algum ou total conhecimento do referente.

Quanto aos artigos de opinião, percebemos que os sintagmas nominais generalizantes como *a pessoa, o indivíduo* entre outros representam a estratégia de indeterminação preferida pelos alunos participantes da pesquisa, seguida de perto pelo emprego da forma pronominal *nós*. Outras estratégias não referendadas pela GT foram também bastante acionadas por eles como é o caso dos pronomes indefinidos *alguém, ninguém e todo* e das formas pronominais *você e eu*.

Se por um lado os resultados do *corpus* revelam que as estratégias não reconhecidas pela GT são as mais acionadas pelos alunos, por outro, chamam a nossa atenção para o baixo percentual de uso das estratégias referendadas por ela. Somados os percentuais, constatamos que essas estratégias representam 85.1% do *corpus*, ao passo que as referendadas apenas 14.9%.

Tais percentuais ilustram a necessidade de a escola repensar a maneira como vem lidando com a questão da indeterminação, já que não tem tido sucesso ao ensinar apenas as formas tradicionais para os alunos e vem ignorando as formas que estes usam em seu cotidiano. Aqui chamamos atenção para o não aproveitamento da questão da indeterminação para o trabalho em sala de aula sob a ótica da variação linguística.

Parece-nos que, como também afirma Bravin dos Santos (2007), a variação se restringe às variantes estigmatizadas e em contextos bem delimitados para a instituição escolar: “A impressão que se tem é a de que só ocorre variação linguística na fala de pessoas de regiões interioranas ou de indivíduos com baixo grau de letramento” (p. 01).

Os resultados evidenciam ainda que a estratégia de indeterminação verbo na terceira pessoa do singular + *se*, mesmo que não se faça a distinção proposta pela GT entre *se* indeterminador ou apassivador, é uma estrutura de baixa frequência em gêneros textuais diversos e até mesmo no gênero artigo de opinião, que favorece o seu uso, o que representa outro desafio para o ensino de Língua Portuguesa.

De modo geral, tendo por base os resultados da pesquisa sociolinguística, reconhecemos a necessidade de, primeiramente ampliá-la, considerando a possibilidade de formular e controlar outras variáveis como, por exemplo, a forma antecedente (que nos parece produtiva como vimos no trabalho de Ponte (2008)).

Também objetivamos realizar futuramente um contraste entre os resultados obtidos nesta pesquisa com os de outro *corpus*, que poderá ser constituído por outra etapa final do ensino básico, no caso, o Ensino Médio.

Assim, terminada a pesquisa sociolinguística e com base também na análise de gramáticas tradicionais que versam sobre o tema da indeterminação, em trabalhos científicos que tratam dessa matéria tanto no âmbito da fala quanto na modalidade escrita, e nos resultados da pesquisa sociolinguística já mencionada, pudemos elaborar a segunda etapa deste trabalho.

A segunda etapa, constituída a partir dos resultados e levando em conta a abordagem teórico-metodológica formulada no âmbito da disciplina Gramática, variação e ensino do curso PROFLETRAS (cf. VIEIRA, 2014) e a proposta de contínuos de variação linguística no Português do Brasil (BORTONI-RICARDO, 2004), permitiu a elaboração de um estudo dirigido conjugando esses três eixos já descritos e os resultados verificados.

O estudo dirigido proposto objetivou a ênfase num trabalho com a indeterminação do sujeito sempre de modo reflexivo e levando em conta à variação

linguística. Para alcançar esse intento, lançamos mão de diversos gêneros textuais e jamais deixamos de considerar o componente textual, posto que sempre fizemos questão de explorar, quando possível, o uso das diversas estratégias de indeterminação como recurso para a construção de sentido do texto.

Ainda que não tenha sido testado por completo, a elaboração deste estudo dirigido aqui apresentado permitiu-nos aliar o conhecimento científico, componente essencial na prática cotidiana dos professores, porém pouco considerado ou até mesmo ignorado, à produção de material didático, tarefa que realizamos constantemente, no entanto, sobre a qual pouco refletimos.

Ainda sobre a questão do material didático, a elaboração do estudo dirigido em questão possibilitou-nos também uma reflexão sobre a qualidade do material que nos indicam para que trabalhemos com os alunos e que por vezes está desatualizado ou aborda certos assuntos de forma redutora. É necessária uma análise acurada desses materiais e a coragem de complementá-lo, quando for preciso, ou até mesmo de abandoná-lo.

Outrossim, diagnosticamos ainda que ter objetivos pressupostos para a produção de material didático é algo extremamente produtivo e que facilita o trabalho do professor que por vezes parece não saber exatamente para que ponto ir e como chegar lá.

Quanto à recepção dos alunos à parte desta estudo dirigido, posto que só testamos, infelizmente, apenas duas atividades, aferimos que se mostraram de início um pouco ressabiados, entretanto, logo se envolveram com o assunto principalmente pelo fato de uma das atividades levar em conta os seus usos cotidianos.

Analisando o estudo dirigido de forma geral e com certo distanciamento crítico, percebemos que talvez o maior problema para ser colocado em prática por completo seja a questão da extensão, pois, como já foi dito, os professores têm de trabalhar um extenso conteúdo ao longo de um ano letivo.

Além da extensão do estudo dirigido, acreditamos que talvez o reconhecimento de certas estratégias como de indeterminação podem conferir certa dificuldade para o trabalho do professor como é o caso da estratégia *eu*, por exemplo, que, descontextualizada, parece trazer clara determinação do referente.

Esperamos, ademais, que o estudo dirigido, ainda que não tenha sido plenamente testado, possa contribuir para o tratamento do tema em sala de aula, vencendo os problemas do uso restrito das estratégias de indeterminação – muitas vezes apenas as da

GT, que apresenta uma descrição insuficiente do tema –, da falta de atividades que levem a uma abordagem reflexiva da Gramática e do tratamento isolado dos temas gramaticais, sem qualquer relação com o plano textual ou a situação discursiva.

Com isso, tencionamos fornecer ao aluno uma visão apurada e ampla sobre as diversas possibilidades de indeterminação do sujeito, sejam elas abordadas pela GT ou não, sobre o uso da indeterminação como recurso expressivo para parte da construção do sentido do texto, em atividades reflexivas sobre os conceitos gramaticais e sobre o uso das estratégias linguísticas.

Certamente, a experimentação completa de todas as atividades ora propostas permitirá fazer as reformulações necessárias para que o instrumento didático seja aprimorado. A avaliação do desempenho dos alunos, antes e após tal experiência, poderá ser futuramente o melhor termômetro para o trabalho gramatical que se pretende fazer e aplicar a outros temas gramaticais em nossa prática profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A escassez de água no Brasil e sua distribuição no mundo. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2015/02/09/a-escassez-de-agua-no-brasil-e-sua-distribuicao-no-mundo/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. *Gramática de bolso do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nos chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. Variação linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras. In: PALOMANES, R. & BRAVIN, A. M. (Orgs.). *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Estratégias de indeterminação em textos de alunos do Ensino Médio*. In: VII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2003, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF, 2003. p. 94-97.

_____. *Variação e letramento em escolas urbanas*. In: IX FELIN, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Variação em construções com se: um desafio para o ensino de português. *Linha d'Água*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 76-86, 2014.

CADERNOS pedagógicos da SME RJ. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CAVALCANTE, Silvia Regina de Oliveira. *A indeterminação do sujeito na escrita padrão: a imprensa carioca dos séculos XIX e XX*. 1999. 177 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

_____. O sujeito nulo de referência indeterminada na fala culta carioca. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Diadorim*. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2006.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens 8º ano*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. *Português: linguagens 1º ano do Ensino Médio*. 9. ed. São Paulo: Saraiva: 2013.

CINEL, Nora Cecília Bocaccio. “Estudo dirigido: técnica pode ser usada em sala de aula e fora do espaço escolar”. *Revista do professor*, Porto Alegre, p. 31-35, 2003.

COELHO, Paulo. A vida. *Extra*, Rio de Janeiro, 10 mar. 2015, 2. ed, Maktub – Bom dia, Rio, p. 02.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Cláudia de Souza. *Indeterminação pronominal do sujeito*. 1993. 79 f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *et al. O sujeito em peças de teatro (1833-1932): estudos diacrônicos*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. 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.

_____. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do português brasileiro e suas implicações para o ensino. *Revista Letra*, Rio de Janeiro, p. 15-30, 2013.

_____. Sobre o ensino de gramática nos níveis fundamental e médio: por que como e quando?. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n.30, p. 41-60, 2013.

_____; VAREJÃO, Filomena. Null subjects and agrément marks in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 12, n. 2, p.101-123, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Editora Base, 2003.

_____. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FOLTRAN, Maria José. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRN, 2013.

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

GORSKI, Edair Maria & FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da sociolinguística na formação de professores de língua portuguesa como língua materna. In: TAVARES, M. A. & MARTINS, M. A. (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013.

INDICADORES Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/default_indicadores_sociais_municipais.shtm. Acesso em: 14 jun. 2015.

KATO, M.A. A gramática do letrado: Questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M.A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, S.A. (orgs.). *Ciências da linguagem: Trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (U. do Minho), 2005, p. 131-145.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEMLE, Miriam & SILVA, Maria Cristina Figueiredo. Variação na expressão da concordância: várias gramáticas e vários gramáticos. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRN, 2013.

MATOS, Francisco Gomes de; CARVALHO, Nelly. *Como avaliar um livro didático: língua portuguesa*. São Paulo: Pioneira, 1984.

MENON, Odete Pereira da Silva. *Analyse sociolinguistique de l'indetermination du sujet dans le portugais parle au Bresil, a partir des donnees du NURC/SP*. 1994. 397 f. Tese (Doutorado). Département de Recherches Linguistiques, Université de Paris VII, Paris, 1994.

MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOURÃO, Gabriela Costa. *Estratégias de indeterminação do sujeito: recuperação e inovação*. Trabalho apresentado ao curso de Ensino de variação linguística do Mestrado em Letras Vernáculas. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e Contexto. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PERINI, Mario. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática, 2010.

_____. *Gramática do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PONTE, Vanessa. *A indeterminação do sujeito no português rural do interior do estado da Bahia*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

Propaganda do Prêmio toda extra. *Extra*, Rio de Janeiro, 10 mar. 2015, 2. ed., p. 11.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. São Paulo: Global, 2004.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHERRE, Maria Marta Pereira & NARO, Anthony Julius. Efeitos da saliência fônica e do tempo/modo na concordância verbal. In: MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães (Orgs.). *Usos da linguagem e sua relação com a mente humana*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 71-77, 2010.

SETTI, Adriane Cristina Ribas. *A indeterminação do sujeito nas três capitais do sul do Brasil*. 1997. 116f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SPANGLER, Isabella Possas. *Estratégias de indeterminação do sujeito: um estudo da variação na escrita de alunos do Ensino Médio*. Monografia de conclusão de curso. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

TEXTO para trabalhar sujeito indeterminado em sala de aula. Disponível em: <<https://samuelgalvao.wordpress.com/2011/07/23/texto-para-trabalhar-sujeito-indeterminado-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 29 maio 2014.

UMA proposta para a maioria penal. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/eliogaspari/2013/05/1273454-uma-proposta-para-a-maioridade-penal.shtml>>. Acesso em: 23 out. 2014.

VARGAS, Amanda de Santana Campos. *Estratégias pronominais de indeterminação: um estudo diacrônico*. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, M. A. & MARTINS, M. A. (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua*

portuguesa. Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRRN, 2013, p.53-90.

_____ & BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011. 2. ed [2007].

_____; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de Português. MARTINS, M. VIEIRA, S.R., TAVARES, M. A. (org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2011. 2. ed.. p. 81-114.

_____, Silvia Rodrigues. *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Literaturas. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. (Mimeo.)

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.R.; TAVARES, M. A. (org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto. 2014.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William & HERZOG, Marvin I. (1968). Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística / Uriel Weinreich, William Labov, Marvin I. Herzog; tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; posfácio Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Lingua[gem]; 18)

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo I

b)

O homem trocado

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.
— Tudo perfeito — diz a enfermeira, sorrindo.
— Eu estava com medo desta operação...
— Por quê? Não havia risco nenhum.
— Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...
[...]



Luigi Rocca

(Luís Fernando Veríssimo. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 27.)

discurso direto: as falas antecederidas por travessões; discurso indireto: Ele pergunta se foi tudo bem.

c) — Foi duro aprender a andar de bicicleta?

— Andar de bicicleta, não. Duros eram os muros e as árvores. discurso direto: as duas falas do texto

(Fabrice Lelarge. *365 piadas – Para crianças a partir de 7 anos*. Barueri-SP: Girassol, 2006.)

2. O emprego do discurso direto nas anedotas, além de tornar o ato de contar mais dinâmico, direto e engraçado, faz a situação relatada ficar mais parecida com as situações reais. Na anedotinha a seguir, o trecho em discurso direto foi transformado em discurso indireto. Reescreva-a, empregando o discurso direto. Para isso, isole a fala do narrador e use o travessão para introduzir as falas das personagens.

Um homem compra ingressos para o teatro. O homem da bilheteria pergunta se é para “Romeu e Julieta”. O comprador responde que não, não, e diz que é para a mulher dele e para ele mesmo.

(Fabrice Lelarge, op. cit.)

Um homem compra ingressos para o teatro. / – É para “Romeu e Julieta”? – pergunta o homem da bilheteria. / – Não, não! É para a minha mulher e para mim mesmo.

A língua em foco

▶ O SUJEITO INDETERMINADO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Laerte:



Laerte

(Classificados, São Paulo: Devir, 2004. v. 3, p. 4.)

1. Nas frases "Fui assaltado" e "eu me mudei daqui ontem":
 - a) Qual é o sujeito da forma verbal **fui**? eu (desinencial)
 - b) Qual é a função sintática do termo ao qual a forma verbal **mudei** se refere? sujeito
2. No balão do 2º quadrinho, foi empregada a forma verbal **levaram**.
 - a) Em que pessoa ela está? Na 3ª pessoa do plural.
 - b) Esse verbo se refere a um sujeito já mencionado anteriormente? Não.
 - c) Nesse contexto, é possível determinar o sujeito da ação verbal? Não.
3. Ao observar a placa, o homem identifica o responsável pelo "assalto".
 - a) Quem é ele? O próprio morador da casa foi quem retirou os móveis, o som e colocou a placa.
 - b) O que essa descoberta revela em relação ao homem? Revela que ele não tem boa memória ou que é muito distraído.

CONCEITUANDO

Observe que a personagem da tira não sabe quem entrou em sua casa e levou tudo; por isso, ela emprega o verbo **levar** na 3ª pessoa do plural, sem fazer referência a uma pessoa determinada. Veja:

"Levaram tudo!"

Nesse caso, o **sujeito do verbo é indeterminado**.

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

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

- colocando-se o verbo (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na **3ª pessoa do plural**:

Telefonaram para você hoje cedo. Estão telefonando para você desde cedo.

- empregando-se o pronome **se** junto com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação na **3ª pessoa do singular**:

Fala-se muito dos efeitos dos raios infravermelhos. (verbo intransitivo)
 Precisa-se de profissionais competentes. (verbo transitivo indireto)
 Era-se mais calmo antigamente. (verbo de ligação)

O pronome **se**, nesse caso, recebe o nome de **índice de indeterminação do sujeito**.

Não confunda sujeito desinencial com sujeito indeterminado

Observe que, no texto do quadrinho central da tira abaixo, o sujeito da forma verbal **marcaram** é desinencial (eles), porque ela se refere a **ursos e pinguins**, elementos que já foram citados no 1º e no 2º quadrinhos. Já em um enunciado como "Disseram que você está me chamando", sem informações complementares, o sujeito não é desinencial, pois, em casos assim, o locutor não sabe ou não quer identificar quem praticou a ação.



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 4/6/2004.)

EXERCÍCIOS

Leia o poema a seguir, de Ulisses Tavares, e responda às questões de 1 a 3.

Honoris causa

Ah, o amor é uma bobagem
Escrevi, li, conversei a respeito.
Mas depois de conhecer você
Bagunçou tudo no meu peito
Perguntam se o amor é nada?
Ora, mais respeito se dê!
Bolas, isso é pergunta de quem
Não conhece você!

(*Diário de uma paixão*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.)



1. Identifique no segundo verso quem é o sujeito das formas verbais **escrevi**, **li** e **conversei**. eu (sujeito desinencial)
2. No poema, há um verbo na 3ª pessoa do plural.
 - a) Identifique-o. Perguntam
 - b) O sujeito desse verbo é desinencial ou indeterminado? Por quê?
É indeterminado, porque, no contexto, não se pode saber quem pergunta.
3. **Honoris causa** é um título que se dá a alguém que tenha passado num exame ou concurso. Com base nessa informação, justifique o título do poema. Resposta pessoal. Pode-se pensar que o eu lírico, depois de muito resistir, finalmente descobriu o que é o amor, ou seja, foi aprovado no conhecimento do amor.
4. Reescreva as frases a seguir, indeterminando o sujeito das orações. Empregue o verbo na 3ª pessoa do plural. Veja o exemplo:

Sai com meu irmão hoje.
Saíram com meu irmão hoje.

- a) A aluna ganhou prêmios no sorteio. Ganharam prêmios...
 - b) Conteí o que aconteceu comigo no colégio. Contaram o que aconteceu...
 - c) Minha amiga rasgou a minha camisa no jogo. Rasgaram a minha camisa...
 - d) Eu tropecei na escada rolante. Tropeçaram na escada...
5. Reescreva as frases a seguir, empregando o verbo na 3ª pessoa do singular + o pronome **se**. Veja o exemplo:

Neste colégio, os alunos estudam em dois turnos.
Neste colégio, estuda-se em dois turnos.

- a) Nesta situação, ela precisa de colaboração. Nesta situação, precisa-se de colaboração.
- b) Os professores acreditam na educação do país. Acredita-se na educação do país.
- c) As pessoas falam muito sobre a violência no mundo. Fala-se muito sobre...
- d) Os alunos pensam muito nas férias. Pensa-se muito nas férias.

Leia a tira a seguir, de Ziraldo, e responda às questões de 6 a 8.



(O Menino Maluquinho – As melhores tiras. Porto Alegre: L&PM, 1995, p. 42.)

6. O Menino Maluquinho e seus amigos vão ao cinema. No 2º quadrinho, eles opinam sobre o filme visto. Na fala das personagens aparecem três formas verbais: **adorei**, **morri**, **chorei**. Qual é o tipo de sujeito dessas formas verbais? *sujeito desinencial (eu)*
7. Há, na tira, duas orações cujos sujeitos são indeterminados. Quais são elas?
"quando afogaram ele" e "e ainda dizem que é filme de terror"
8. A situação mostrada na tira é informal e, por isso, as personagens utilizam uma linguagem coloquial. Como ficariam as frases a seguir caso a situação exigisse o emprego da norma-padrão formal?
 - a) Cê viu o Jason? *Você viu o Jason?*
 - b) "Quase chorei quando afogaram ele!" *Quase chorei quando o afogaram!*

O sujeito indeterminado

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia esta tira, de Jean Galvão:



1. O 1º quadrinho da tira retrata uma sala de aula. Levante hipóteses: Qual era o assunto da aula? Justifique sua resposta. *Provavelmente Tipos de sujeito, porque há conhecidas frases usadas como exemplo nas aulas que abordam esse tópico. Além disso, no último quadrinho a personagem emprega a expressão sujeito indeterminado.*
2. Observe as orações que estão no quadro-negro.
 - a) Qual é a predicação dos verbos **precisar** e **assistir** no contexto? *Ambos são transitivos indiretos.*
 - b) Caso o professor quisesse analisar a função sintática dos termos **de empregados** e **a bons filmes**, o que deveria anotar no quadro? Por que? *Os dois termos desempenham a função de objeto indireto dos verbos a que se ligam, pois complementam verbos transitivos indiretos.*

3. Observe que a oração "Vende-se casas" está riscada e sobre ela há uma seta. Com base em seus conhecimentos gramaticais, interprete as anotações do quadro-negro e responda:

- a) Por que a expressão está riscada? *Provavelmente porque ela não está de acordo com a norma-padrão, já que há um problema de concordância.*
- b) Caso essa construção fuja à norma-padrão, que alterações deveriam ser feitas para que ficasse de acordo com ela? *Vendem-se casas.*
- c) Com a seta, o professor chamava a atenção dos alunos para qual aspecto gramatical? *Provavelmente para a concordância que deveria haver entre o verbo e o sujeito (casas).*
- d) Em que tipo de voz verbal está a 3ª oração? *Voz passiva.*

4. Se a aula tratava de tipos de sujeito da oração, responda: As três orações apresentam o mesmo tipo de sujeito? Justifique sua resposta. *Não, pois nas duas primeiras orações o sujeito é indeterminado e, na última, o sujeito é determinado simples (casas).*

5. Observe o 2º e o 3º quadrinhos.

- a) O que a aparência do rapaz sugere quanto ao seu estado? Por que ele teria ficado desse jeito? *Sugere que a aula foi pesada, difícil, cheia de conceitos e que ele está cansado.*
- b) Por que o garoto, ao chegar em casa, se identifica como "sujeito indeterminado"? *Provavelmente porque queria fazer uma brincadeira com a mãe e porque estava com a cabeça cheia dos conceitos que aprendeu.*

Semântica e discurso

Leia o anúncio ao lado para responder às questões de 1 a 4.

1. Identifique o sujeito da oração "Estão fazendo de tudo para surpreender o consumidor". *indeterminado*

2. A finalidade do anúncio publicitário é promover um produto.

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

3. A imagem do anúncio mostra um pão partido, com um buraco no centro, de onde parece ter saído uma embalagem plástica com algo dentro. Que outro produto essa imagem lembra? Justifique sua resposta.

O Kinder Ovo, um produto que consiste em um ovo de chocolate dentro do qual há um brinquedinho de montar.

4. O texto com letras menores diz: "Encontro Nacional de Anunciantes 2005. Como ganhar vantagem competitiva usando a criatividade de forma ética no marketing mix". De acordo com o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, **marketing mix** é um "conjunto de estratégias para adequação da produção e oferta de mercadorias ou serviços às preferências dos consumidores". Essa expressão é composta de *marketing*, do verbo *to marker* ("negociar em mercado") e *mix* ("mistura, combinação"). Considerando essas informações, responda: O que a imagem do anúncio quer mostrar? *Que é possível que dois ou mais anunciantes divulguem juntos seus produtos, misturando imagens e textos, criando algo novo, com ética (sem copiar o concorrente), para surpreender o consumidor e, conseqüentemente, vender seus produtos.*



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

5. O emprego do sujeito indeterminado é muito comum em situações em que o falante tem, por algum motivo, a intenção de não se referir a uma pessoa específica. Por exemplo, se um dos moradores de uma casa diz a seus familiares "Usaram a minha toalha de banho", ele espera que alguém assuma o que fez ou se justifique.

Há, a seguir, alguns textos com sujeito indeterminado. Considerando cada contexto, identifique a intenção do falante ao empregar esse tipo de sujeito.

- a) Um amigo seu chega, no meio da turma toda, e diz a você com ar misterioso:
— Mandaram dizer que é pra você esperar no lugar de sempre. Seu amigo quis deixar a turma curiosa e você com-
trangido.
- b) Os alunos estão jogando bola no pátio da escola. De repente começa uma discussão. Dois meninos se atacam e os outros ficam incentivando a briga. Um dos que assistiam ao jogo corre para avisar o inspetor de alunos.
— Seu Marcos, estão brigando lá no pátio.
— Quem está brigando?
— Não sei, não. Só sei que virou uma confusão. O garoto não quer se comprometer diante dos colegas, não quer ser "dedo-duro".
- c) Um grupo de meninas está conversando. A Gisele faz parte do grupo. De repente, chega mais uma menina e diz com ar maroto:
— Estão querendo saber o número do celular da Gisele. Digo qual é? A intenção é provocar suspense.

DIVIRTA-SE

Resolva, se puder:

O primeiro-ministro

Um rei queria livrar-se de seu primeiro-ministro. Colocou dois pedaços de papel num chapéu e disse ao ministro para escolher um. Se no papel estivesse escrito "Vá", o ministro deveria ir embora. Se no papel estivesse escrito "Fique", o ministro continuaria na sua posição. Para assegurar-se de que ele iria embora, o rei escreveu "Vá" nos dois papéis. Entretanto, o ministro conseguiu ficar. Como ele conseguiu?

(Heliana Brandão e Maria das Graças V. C. Froeseler. *O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades*. Belo Horizonte: Lettura, 1997, p. 75.)

O ministro pegou um dos papéis e o queimou sem olhar. Disse então ao rei que visse no outro papel o que estava escrito. O rei foi obrigado a ficar com o ministro, para não denunciar o que havia feito.



eliogaspari



Nascido na Itália, veio ainda criança para o Brasil, onde fez sua carreira jornalística. Recebeu o prêmio de melhor ensaio da ABL em 2003 por 'As Ilusões Armadas'. Escreve às quartas-feiras e domingos.

Uma proposta para a maioria penal

Vinte e seis estados americanos têm leis conhecidas pelo nome de "Três chances e você está fora" ("Threestrikesandyou are out"). De uma maneira geral funcionam assim: o delinquente tem direito a dois crimes, quase sempre pequenos. No terceiro, vai para a cadeia com penas que variam de 25 anos de prisão a uma pena perpétua. Se o primeiro crime valeu dez anos, a sociedade não espera pelo segundo. O sistema vale para criminosos que, na dosimetria judiciária, pegariam dois anos no primeiro, mais dois no segundo e, eventualmente, seis meses no terceiro.

Essa versatilidade poderia ser usada no Brasil para quebrar o cadeado em que está presa a sociedade na questão da maioria penal. Uma pesquisa do Datafolha mostrou que 93% dos paulistanos defendem a redução da maioria para 16 anos. De outro lado, alguns dos melhores juristas do país condenam a mudança. É verdade que a população reage emocionalmente depois de crimes chocantes, como o do jovem que matou um estudante três dias antes de completar 18 anos, mas essa percentagem nunca ficou abaixo de 80%.

Seria o caso de se criar o mecanismo da "segunda chance". A maioria penal continuaria nos 18 anos. No primeiro crime, o menor seria tratado como menor. No segundo, receberia a pena dos adultos. Considerando-se que raramente os menores envolvidos em crimes medonhos são estrepentes, os casos de moleza seriam poucos. O jovem que matou o estudante Victor Hugo Deppman depois de tomar-lhe o celular já tinha passado pela Fundação Casa por roubo. O menor que queimou viva a dentista Cinthya Magaly Moutinho de Souza também era freguês da polícia. Estariam prontos para a maioria penal.

(Folha de S. Paulo online 05/05/2013. Acesso em 23/10/2014)