



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BASEADA NA MONITORAÇÃO
ESTILÍSTICA DO TEXTO**

THATIANA DOS SANTOS NASCIMENTO IMENES

SEROPÉDICA, 2015.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BASEADA NA MONITORAÇÃO
ESTILÍSTICA DO TEXTO**

THATIANA DOS SANTOS NASCIMENTO IMENES

Orientadora: Prof^a Dr^a. Angela Marina Bravin dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

SEROPÉDICA, 2015.

469.5

I32i

Imenes, Thatiana dos Santos Nascimento,
1981-

T

Indeterminação do sujeito no ensino fundamental: uma proposta de intervenção baseada na monitoração estilística do texto / Thatiana dos Santos Nascimento Imenes. - 2015.

120 f.: il.

Orientador: Angela Marina Bravin dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Mestrado Profissional em Letras, 2015.

Bibliografia: f. 117-118.

1. Língua portuguesa - Sintaxe - Teses. 2. Língua portuguesa - Sujeito e predicado - Teses. 3. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I. Santos, Angela Marina Bravin dos, 1965- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

THATIANA DOS SANTOS NASCIMENTO IMENES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22/07/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr. Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)
Orientadora

Prof^a Dr. Victória Wilson da Costa Coelho (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
Avaliador interno

Dedico esse trabalho a meus familiares e amigos
que me acompanharam, incentivaram e foram
pacientes com meus rompantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço pela realização dessa tarefa, primeiramente, a Deus, que me guiou e permitiu que minha estrada seguisse tal rumo.

Agradeço imensamente

a CAPES que foi financiadora do programa PROFLETRAS, nos permitindo ter acesso a livros e materiais de estudo, facilitando e aprimorando nosso conhecimento e crescimento.

à minha querida orientadora, Angela Marina Bravin dos Santos, que, com sua doçura e gentileza, sofreu junto conosco nessa árdua tarefa, incentivando-nos sempre a melhorar.

a meu marido, Felipe, que decidiu abdicar por grande tempo do convívio social, dos passeios em família e de grande parte das férias para não me deixar sozinha e me dar força.

à minha família, mãe, pai, irmãos e sobrinha, que perceberam minha ausência, mas compreenderam e sempre me incentivaram.

aos meus queridos amigos da primeira turma do ProfLetras, – Rural 2013-2015, pela força, troca de materiais e informações que tanto nos auxiliaram nessa longa caminhada, em especial às queridas Patrícia, Flávia e Thais, pelas tantas risadas na hora do almoço.

aos queridos professores da Rural, ProfLetras, pelas excelentes aulas e por dividirem tamanho conhecimento, com paciência e dedicação, apesar da grande carga de trabalho que tiveram de suportar, ainda assim ofertando-nos o melhor que puderam.

aos professores Gilson Freire e Victória Wilson, pelas esclarecedoras orientações no exame de qualificação .

aos queridos alunos da Escola Municipal Fernando de Azevedo que tanto se empenharam e me permitiram pôr em prática as ideias obtidas para esse trabalho.

à minha querida amiga Eliaine Belford, pela santa ajuda com o Abstract e pela força em nossas conversas na escola.

IMENES, Thatiana dos Santos Nascimento. Indeterminação do sujeito no ensino fundamental: uma proposta de intervenção baseada na monitoração estilística do texto. Dissertação de Mestrado. Proletras/UFRRJ, 2015, 119fls.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de intervenção pedagógica para o estudo e uso das estratégias do sujeito indeterminado no ensino fundamental, aplicada em turmas do oitavo ano de uma escola municipal do Rio de Janeiro, com o objetivo de levar o aluno a conhecer e usar as formas de indeterminação na modalidade escrita do Português Brasileiro, a depender do grau de monitoração do texto. As atividades didáticas partem de uma pesquisa diagnóstica com três segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professor, aluno e livro didático. Em relação aos docentes, foi aplicado um questionário em que buscamos identificar as crenças e atitudes deles quanto ao fenômeno sob estudo. No tocante aos alunos, analisaram-se as respostas dadas por eles aos exercícios propostos pelo livro didático adotado pela referida escola. A fundamentação teórico-metodológica subjacente à formulação desses exercícios também serviu de objeto de análise para constituição do diagnóstico. A proposta de intervenção baseou-se no Modelo dos Contínuos, idealizado por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), mais especificamente no contínuo de monitoração estilística. Como metodologia didática, tomamos como apoio a abordagem de aprendizagem colaborativa, desenvolvida por Behrens (2000).

Palavras-chave: Sujeito indeterminado, monitoração estilística, ensino colaborativo.

Abstract

This paper presents a proposal of educational intervention for the study and use of the strategies of indefinite subject in elementary school, applied in classes of the eighth year of a municipal school in Rio de Janeiro, in order to make the student know and use the forms of indeterminacy in the written form of Brazilian Portuguese, depending on the level of the text monitoring. The learning activities are based on a diagnostic survey of three segments involved in the teaching-learning process: teacher, student and textbook. Regarding teachers, we applied a questionnaire in which we aimed at identifying their beliefs and attitudes in relation to the phenomenon under analysis. Regarding the students, we analyzed their answers to the exercises proposed by the textbook adopted by that school. The theoretical-methodological basis underlying the formulation of these exercises also served as the object of analysis to establish the diagnosis. The intervention proposal was based on the Continuum Model, designed by Bortoni-Ricardo (2004, 2005), specifically in continuous stylistic monitoring. As a teaching methodology, we took the collaborative learning approach (Behrens, 2013) as support.

Key words: indefinite subject, stylistic monitoring, collaborative teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO _____	13
2. DESCRIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO _____	16
2.1- Descrição tradicional das formas do sujeito indeterminado _____	16
2.1.1- O que dizem os estudos recentes _____	18
3. ESTUDO E USO DO SUJEITO INDETERMINADO NA ESCOLA MUNICIPAL FERNANDO DE AZEVEDO (EMFA) _____	24
3.1 Estudo do sujeito indeterminado na escola EMFA: o livro didático _____	24
3.1.1- Como o sujeito indeterminado é apresentado na seção <i>A língua em foco</i> _____	26
3.2- Sujeito indeterminado: atitudes e crenças dos professores _____	46
3.3 Orientações Curriculares (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro) _____	51
4. INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ESTUDO E USO DO SUJEITO INDETERMINADO NO ENSINO FUNDAMENTAL _____	59
4.1. A abordagem colaborativa _____	60
4.1.1. Fases do projeto _____	64
4.2. O modelo dos contínuos (Bortoni-Ricardo 2004, 2005) _____	68
4.2.1- O português brasileiro: a teoria dos contínuos _____	70
4.3: O passo a passo da intermediação pedagógica _____	75
5. CONCLUSÃO _____	113
6- ANEXO _____	119

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Quadro 1: A classificação do argumento externo segundo sua forma e referência (conteúdo) _____	19
Tabela 1 - Estratégias de indeterminação do argumento externo em sentenças finitas na fala com base em Duarte (2007b, <i>apud</i> VIEIRA e FREIRE, 2014) _____	22
Tabela 2 - Estratégias de indeterminação do argumento externo em sentenças finitas na língua escrita com base em Duarte (2007b, <i>apud</i> VIEIRA e FREIRE, 2014) ____	23
Figura 1: seção A Língua em foco _____	27
Figuras 2: respostas dos alunos para as atividades da página 28 _____	29
Figuras 3: Sistematização do conteúdo _____	32
Figura 4: exercícios páginas 29 e 30 _____	34
Figuras 5: respostas aos exercícios das páginas 29 e 30 _____	35
Figuras 6: O sujeito indeterminado na construção do texto _____	39
Figuras 7: Semântica e discurso _____	41
Figuras 8: respostas das atividades das seções sujeito indeterminado na construção do texto e semântica e discurso _____	42
Quadro 2: respostas: questões 6 e 7 _____	50
Quadro 3: planejamento anual de Língua Portuguesa _____	51
Figura 9: FASES DO PROJETO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA _____	63
Figuras 10: Charges _____	80
Imagem 1: versão original do texto que foi reescrito _____	97
Imagem 2: Segundo Texto _____	99
Imagem 3: primeira versão aluna 1 _____	101

Imagem 4: reescrita da aluna 1 _____	103
Imagem 5: primeira versão da aluna 2 _____	104
Imagem 6: reescrita da aluna 2 _____	105
Imagem 7: texto do aluno 3 _____	106
Imagem 8: reescrita do aluno 3 _____	107
Imagem 9: primeira versão da aluna 4 _____	108
Imagem 10: reescrita da aluna 4 _____	109
Imagem 11: primeira versão da aluna 5 _____	110
Imagem 12: reescrita da aluna 5 _____	110

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por finalidade apresentar uma proposta de intermediação pedagógica para o estudo e uso do sujeito indeterminado em turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Fernando de Azevedo, localizada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Santa Cruz. O trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional PROFLETRAS, que tem como objetivo ampliar a formação dos professores das escolas públicas, e conseqüentemente, aprimorar a qualidade do ensino nessa esfera.

O mestrado do ProfLetras segue duas linhas de pesquisa: *Teorias da Linguagem e Ensino* e *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*. Esse estudo é oriundo da disciplina Gramática: Variação e Ensino, baseada no estudo das Teorias da Linguagem e Ensino, que visa a retomar as noções de língua e linguagem, bem como a distinguir as linguagens naturais das artificiais.

Para fundamentar a proposta de intermediação, baseamos nosso estudo nos pressupostos do Modelo dos Contínuos, proposto por Bortoni-Ricardo (2004,2005), mais especificamente no contínuo de monitoração estilística. Como metodologia, adaptamos a proposta de projetos elaborada por Behrens (2000), que se sustenta em princípios de uma aprendizagem colaborativa para o nível superior e dentro de um paradigma das novas tecnologias. Por conseguinte, por se tratar de uma perspectiva de ensino-aprendizagem em que se colocam em cena professor e aluno como parceiros desse processo, consideramos a abordagem de ensino colaborativo pertinente para nossa intervenção pedagógica. No entanto, procedemos a uma adaptação das etapas sugeridas pela autora para o nível fundamental.

A intenção deste estudo é fazer com que o aluno consiga transitar entre os diferentes graus de monitoração dos textos escritos, partindo de atividades comunicativas de menor cuidado, em que se utilizam, quase sempre, estratégias de indeterminação do sujeito distintas das prescritas pelas gramáticas normativas e típicas da oralidade, até chegar a um grau maior de letramento. Por se tratarem de falantes nativos da língua, a prática da oralidade já se faz presente, inclusive, transpondo à fala e interferindo na escrita. Então a tarefa do professor se pauta no

ensino de práticas que normalmente são distintas às do aluno. Para tanto, a nossa mediação propõe um conjunto de ações didático-pedagógicas que busca desenvolver as habilidades de reconhecimento e uso consciente das formas de indeterminação do sujeito empregadas nas diferentes situações que envolvam características da modalidade escrita, principalmente as estruturas recomendadas normativamente, alternando com outras já conhecidas para as produções textuais mais formais.

Ao longo das atividades de magistério, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, ficou clara a grande dificuldade apresentada pelos alunos do ensino fundamental em usar as formas de indeterminação. Em geral, as marcas mais usadas são típicas da oralidade, como *você, nós, eles*. No entanto, o que se percebeu ao longo dos anos é que a preferência de uso nas redações das crianças do ensino fundamental é a primeira pessoa do singular, o que imprime no texto um caráter extremamente pessoal. Não se considera esse procedimento um grave problema a inviabilizar o sentido do texto, mas a expectativa é a de que o aluno faça uso também das estruturas prescritas pela gramática normativa como uma nova opção linguística.

Para nos permitir elaborar uma proposta didática coerente com os estudos sobre o português, julgamos apresentar e discutir, na primeira parte, as estratégias de indeterminação prescritas pelas gramáticas normativas. Em seguida, mostramos, com base em pesquisas sociolinguísticas, como a indeterminação aparece na fala e na escrita do brasileiro. Após essa etapa, procedemos a um diagnóstico da realidade do estudo e uso de tais estratégias.

Analisamos, primeiramente, o livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja & Magalhães (2012) e verificamos possíveis razões para a dificuldade das crianças em aprender esse conteúdo gramatical, impedindo-as de utilizarem as formas prescritas em suas produções. Essa dificuldade já tinha sido percebida no ano anterior, 2014, com outras duas turmas de oitavo ano, que usaram esse mesmo livro didático. Examinamos a descrição das formas de indeterminação e os exercícios propostos, contrapondo-os com as considerações presentes no Manual do Professor, apêndice do material pedagógico, que contém a metodologia e a linha de trabalho dos autores do livro didático citado. Entremeando essa análise, procedemos à interpretação diagnóstica das respostas dos exercícios desenvolvidas pelos alunos.

Em seguida, a fim de verificar atitudes e crenças dos professores quanto ao ensino gramatical, elaboramos um pequeno questionário, que buscou saber a opinião deles em apresentar ao aluno o conhecimento gramatical, em especial as formas de sujeito indeterminado, visto que o material disponibilizado pela rede municipal de ensino do Rio de Janeiro não contempla o ensino de conteúdos gramaticais. Nesse material (chamado de Cadernos Pedagógicos), o ensino do português baseia-se principalmente no estudo de gêneros textuais como prática social, sem prever um momento de reflexão linguística dos fenômenos gramaticais. O questionário teve por objetivo averiguar se os professores consideram a prática da rede municipal de ensino suficiente para o aprendizado das crianças ou se consideram necessário o estudo reflexivo e sistemático da língua, incluindo o estudo gramatical. Dessa forma, faz necessário uma complementação por parte do professor, ora usando o livro didático, ora recorrendo a outros materiais de sua escolha.

A última parte deste trabalho dedica-se, inicialmente, à sistematização dos pressupostos teóricos e da metodologia que fundamentam as ações da proposta pedagógica, apresentando-se o modelo dos contínuos, de Bortoni-Ricardo (2004,2005), e a abordagem da aprendizagem colaborativa (Behrens, 2013). Em seguida, desenvolvemos o passo a passo da proposta, mesclando a descrição das atividades sugeridas aos resultados da sua aplicação em sala de aula. Por fim, concluímos esta dissertação, buscando relacionar as suas etapas para sugerir ações futuras, porque entendemos que uma pesquisa sempre se torna ponto de partida para outros estudos.

2- DESCRIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Este capítulo tratará da descrição do sujeito de referência arbitrária (sujeito indeterminado) apresentado pelas gramáticas tradicionais e por estudos mais recentes como o de Duarte (2013) e Bravin dos Santos (2012). Esse procedimento justifica-se, porque tais estudos mostram que existem outras maneiras de indeterminação utilizadas pelos falantes da língua que não são as preconizadas pela tradição gramatical e ensinadas pela escola.

Entendemos, pois, que para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica eficaz para o ensino do sujeito indeterminado é importante, primeiramente, uma etapa da pesquisa em que se apresente um quadro do que a tradição dos estudos linguísticos propõe para compará-lo com o que ocorre, de fato, na língua em uso. Este capítulo encontra-se, assim, dividido em duas partes: na primeira, apresentamos a descrição das estratégias do sujeito indeterminado oferecida pela tradição gramatical, aqui representada pelas gramáticas de Cunha e Cintra (2009) e de Rocha Lima (1983), além da gramática do professor Bechara (2001) e, na segunda, a descrição feita pelos estudos citados no início desta introdução.

2.1- Descrição tradicional das formas do sujeito indeterminado

De maneira geral, as gramáticas normativas consideram o sujeito indeterminado da mesma forma. Por isso, selecionamos, no que se refere a esse tipo de descrição linguística¹, apenas as definições dos quatro gramáticos contemporâneos mais citados em trabalhos acadêmicos: Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima (1983) e Bechara (2001)

Cunha e Cintra mostram que “algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento.” (Cunha e Cintra, 2008, p. 142). Para exemplo de regra, recomendam que o verbo fique na terceira pessoa do plural ou na terceira pessoa do singular acompanhado do pronome se:

¹ Entendemos que as gramáticas consideradas normativas também buscam desenvolver uma descrição linguística, ainda que de modo tradicional.

(1) **Reputavam**-no o maior comilão da cidade.²

(C. dos Anjos, MS, 44.)

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

(A. Bessa Luís, OM, 296.)

(3) **Precisa-se** do carvalho; não **se precisa** do caniço.

(C. dos Anjos, MS, 381.)

Para Rocha Lima, o sujeito será indeterminado “se não pudermos ou quisermos especificá-lo” (1983:206) Segundo ele, os expedientes que a língua dispõe se dividem em dois:

1. empregar o verbo na 3ª pessoa do plural;
2. usá-lo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que ele seja intransitivo, ou traga complemento preposicional.

Exemplos:

Falam mal daquela moça.

Mataram um guarda.

Vive-se bem aqui.

Precisa-se de professores.

Em relação à gramática do professor Bechara, curiosamente não se verifica nenhuma menção ao sujeito indeterminado na parte em que o autor trata da estrutura do enunciado ou período. Na verdade, ele não classifica o sujeito conforme procederam os demais gramáticos aqui citados. Porém, na seção em que descreve o comportamento do pronome *se* na construção reflexa, ver página 178, encontramos uma referência à indeterminação do sujeito em exemplos ilustrativos da função sintática de tal pronome. Vejamos a descrição:

...podemos dizer que o *se* nas construções estudadas e assemelhadas exerce as seguintes funções sintáticas em face das unidades léxicas que com o pronome concorrem:

- 1) Objeto direto:
Ele se feriu.
Eles se cumprimentaram.
- 2) Objeto indireto:
Ele se arroga essa liberdade.
- 3) Complemento relativo:
Eles se gostam.
- 4) Índice de indeterminação do sujeito:

² Exemplos dos autores

Vive-se bem.
 Lê-se pouco entre nós.
 Precisa-se de empregados.
 É-se feliz.

Embora Bechara não trate os exemplos em (4) na seção dedicada ao sujeito oracional, o fato de ele considerar o *se*, nesses casos, *índice de* indeterminação do sujeito sugere que esse autor interpreta a construção com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação, combinados a tal pronome, uma estrutura de indeterminação do sujeito, do mesmo modo que o fazem Cunha e Cintra e Rocha Lima.

Observa-se, nas descrições das três gramáticas citadas, que as estratégias apresentadas se realizam com a posição do sujeito vazia. Detalhe para o qual não se chama a atenção nas escolas, mas que deveria ser notado pelo professor de português, uma vez que essa configuração é que distancia a realidade linguística do aluno da que se prescreve nesse tipo de gramática. Na verdade, o que subjaz a essa descrição tradicional é a mistura dos critérios semântico e formal, procedimento questionado, como se verá a seguir em Duarte (2013).

2.1.1- O que dizem os estudos recentes

Em seu artigo sobre os termos da oração, Duarte (2013) argumenta que a descrição presente nas gramáticas normativas no tocante à definição e classificação do sujeito oracional é marcada pela mistura dos critérios semântico e sintático. Segundo a autora, essas gramáticas distribuem num mesmo grupo sujeito simples, composto, oculto, indeterminado e ainda acrescentam as orações sem sujeito, gerando uma classificação indiscriminada, ora usando-se critérios semânticos (noção de referência), ora critérios sintáticos (noção de forma). Então, a autora apresenta uma proposta de classificação em que separa o critério formal do semântico.

Em relação ao primeiro critério (forma), o sujeito (chamado por ela de argumento externo) poderia vir expresso ou não; quanto ao critério semântico, tem-se a noção de referência sendo esta definida, indefinida (ou arbitrária) ou sem qualquer referência. Para ilustrar o que foi dito anteriormente, segue o quadro disponibilizado pela autora (p. 196) para um melhor entendimento dessa nova classificação.

QUADRO 1- A classificação do argumento externo segundo sua forma e referência (conteúdo)

REFERÊNCIA	FORMA	
	Não expreso	Expreso
Definida	_Fui/ _Fomos/ _Foram ao teatro ontem.	Eu / Nós / As meninas / Elas foram ao teatro ontem.
Indefinida	_ Roubaram as rosas do jardim. _ Precisamos de ordem e progresso. _ Não usa mais máquina de escrever. _ Vende apartamento.	Eles estão assaltando nesse bairro. Nós precisamos de ordem e progresso. A gente precisa de ordem e progresso. Você vê muito comércio no centro.
Sem referência	_ Choveu muito. _ Fez frio. _ Houve confusão.	— — —

Esse quadro mostra a forma e a referência do argumento externo (sujeito) dos predicadores da oração. De acordo com Duarte e Bravin dos Santos (2000), o falante do português do Brasil prefere o preenchimento do sujeito, ou seja, há mais recorrência do sujeito expreso na fala, mas na escrita, que tende a ser mais conservadora, isso acontece em menor frequência. O que parece é que os alunos do ensino fundamental trazem esse resquício da oralidade para a escrita.

Sobre o sujeito “indeterminado”, objeto de estudo em questão, Duarte afirma “que é uma noção semântica, tal classificação, [...], só faz sentido se ao sujeito indeterminado se opuser o sujeito ‘determinado’, isto é, o sujeito que tem referência definida no contexto discursivo.” (Duarte, 2013:195). Isso justifica a divisão sugerida pela autora.

Hoje, esse sujeito que apresenta a noção de referência indeterminada, ao contrário do que dizem as gramáticas tradicionais, aparece preferencialmente expreso na fala, principalmente pelo uso dos pronomes “eles”, “você” e pela expressão pronominal “a gente”. Bravin dos Santos (2000) identificou tais formas nos textos escolares de alunos do ensino médio, ainda que com baixa frequência.

Duarte chama a atenção para outra maneira de indeterminar o sujeito: a da estrutura com o verbo na terceira pessoa do singular:

- (4) Vende apartamento.
- (5) Não usa mais máquina de escrever.

Tais estruturas não são descritas pela gramática tradicional, optando-se pela forma verbal na terceira pessoa do singular acompanhada do pronome **se**. Entretanto, esse aparecimento apontado pela autora é cada vez mais frequente na língua, visto que atende à ideia do sujeito indeterminado, de que existe um sujeito, mas não é possível identificá-lo.

Duarte cita ainda, como estratégia de indeterminação, construções com verbo transitivo direto mais o pronome **se**, as consideradas tradicionalmente passivas:

- (6) Vende-**se** apartamento.
- (7) Não **se** usa mais máquina de escrever.

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

Para nós, [...] fica fácil entender que, nas construções anteriores, o verbo concorda com o argumento interno (objetos e adjuntos adverbiais, segundo a GT), que em 6 e 7 está “funcionando” como “sujeito”. E onde está o argumento externo? “Quem não usa mais máquinas de escrever?” “Quem vende apartamentos?” Sabemos que o verbo seleciona um argumento externo, mas não identificamos esse argumento, que está, na verdade, tão indeterminado quanto os argumentos externos (nas estruturas com o verbo no singular e o pronome **se**): “quem vive mal nas grandes cidades?”; “quem precisa de ordem e progresso?”. Acontece que, nessas orações, a posição do argumento externo à esquerda dos verbos está disponível assim, dizemos que o argumento externo é o sujeito indeterminado. Em 4, 5, 6 e 7, como a função sintática de sujeito já é realizada pelo argumento interno, não temos uma função para o externo, que fica suspenso. (DUARTE, 2013: 197)

Dessa maneira, a autora conclui que em qualquer estrutura o pronome **se** será usado para indeterminar o sujeito. Mas a diferença entre o **se** apassivador e o

indeterminador estará na interpretação sintática dada ao argumento interno dos verbos transitivos diretos. O que justifica a frequência de estruturas do tipo:

(8) Não se usa mais máquinas de escrever.

(9) Vende-se apartamentos.

Nessas estruturas, o argumento interno não funciona como sujeito, visto a falta de concordância com o verbo, e tem-se a disponibilidade da posição do argumento externo (à esquerda do verbo), o que ratifica a afirmação de que toda estrutura com pronome **se** tem o argumento externo indeterminado e que a classificação do pronome ficará a cargo do entendimento do usuário da língua. Duarte conclui dizendo que na fala há poucas construções com “se”, mas há a preferência pela estrutura ativa (em que o sujeito indeterminado é o próprio argumento externo). Ao passo que, na língua escrita padrão, se privilegia a construção passiva (em que o argumento interno funciona como sujeito gramatical), por força da tradição escolar normativa.

Vieira e Freire (2014) também se apoiam nos estudos de Duarte, que apontam para as diferentes estratégias de indeterminação do sujeito, para propor um ensino diferenciado da estrutura. O referido estudo cita outras formas de indeterminação além daquelas preconizadas pela gramática tradicional. Seguem-se os exemplos destacados pelos autores, oriundos do projeto Nurc-RJ:

(a) Clítico <se>

(10) antigamente jogava-**se** futebol na rua Visconde Silva.

(b) Eles

(11) **eles** deixavam na vila olímpica um monte de bicicletas.

(c) A gente

(12) hoje em dia, quando **a gente** levanta as coisas, é que **a gente** vê tudo o que aconteceu. Mas na época **a gente** não podia acreditar. **A gente** não acreditava nisso, primeiro porque **a gente** era novo.

(d) Nós

(13) agora mesmo **nós** estamos em época de festividades...

(e) Você

(14) [**você**]i quando [**você**]i viaja, [**você**]i passa a ser turista. Então [**você**]i passa a fazer coisas que [**você**]i nunca faria no Brasil.

(f) Zero

(15) [-] não **vê** mais amolador de faca.

Segundo tabela mostrada no artigo, na fala culta tem-se a predileção pelo uso do pronome “você” como estratégia de indeterminação. A estrutura com o clítico “se” apresenta o menor número de ocorrências. Ou seja, na fala, há a distância muito grande do que é ensinado nas escolas para aquilo que realmente ocorre. E o aluno precisa reconhecer o uso dessas estruturas. Segue a tabela para fins de verificação.

Tabela 1 - Estratégias de indeterminação do argumento externo em sentenças finitas na fala com base em Duarte (2007b, *apud* VIEIRA e FREIRE, 2014)

Se		Eles		A gente		Nós		Você		Zero	
26/321	8%	50/321	16%	41/321	13%	8/321	2%	140/321	44%	56/321	17%

Quanto ao registro escrito, Duarte analisou textos de opinião, crônicas e reportagens publicados na imprensa da cidade do Rio de Janeiro e tomados como escrita padrão. Vieira e Freire destacaram os exemplos abaixo:

(a) Clítico <se>

(16) Em nenhum outro país **se** dá mais importância ao IDH do que no Brasil (artigo de opinião)

(b) Eles (preferencialmente nulo)

(17) (...) o assalto ao Banco Central nos reassegura que ainda [-]i fazem assaltos em moldes clássicos (artigo de opinião)

(c) A gente

(18) **A gente** pode não saber, mas a natureza sabe do que é capaz numa ínfima fração de minuto. (crônica).

(d) Nós (preferencialmente nulo)

(19) Realmente não existe mais ética neste país, nenhum princípio moral, nenhum caráter, [-]i vivemos numa total inversão de valores. (artigo de opinião)

(e) Você

(20) É muito chato assistir a um filme, quando **você** já conhece o final (crônica)

Segue tabela contendo a porcentagem das ocorrências:

Tabela 2 - Estratégias de indeterminação do argumento externo em sentenças finitas na língua escrita com base em Duarte (2007b, *apud* VIEIRA e FREIRE, 2014)

Se		Eles		A gente		Nós ³		Você	
97/268	36%	29/268	11%	13/268	5%	122/268	45%	7/268	3%

Ao contrário da fala, na escrita tem-se a preferência pelo uso do clítico e do pronome de primeira pessoa do plural (nós), forma essa não prescrita na gramática tradicional. Entretanto, esse pronome normalmente não aparece expresso, bem como o pronome *e/les*, quando ocorre o uso da terceira pessoa do plural. Ao passo que, na fala, há a preferência pelo pronome expresso.

Os autores destacam a afirmação de Duarte, que aponta para as estruturas com o uso de “a gente” e “você”. Estas parecem estar sendo inseridas na escrita padrão de forma lenta, nos textos que possuem caráter mais informal, como as crônicas. Vieira e Freire constataam que, apesar de não haverem feito a separação entre os textos mais ou menos monitorados, pode-se inferir que os textos mais monitorados se aproximam mais da prescrição gramatical.

³ Os autores usaram o pronome “nós” para se referir à primeira pessoa do plural, mesmo quando somente há a pessoa verbal e o pronome não esteja expresso.

3. ESTUDO E USO DO SUJEITO INDETERMINADO NA ESCOLA MUNICIPAL FERNANDO DE AZEVEDO (EMFA)

Na introdução do capítulo anterior, justificamos a importância de estruturarmos a proposta de intervenção pedagógica a partir do conhecimento das estratégias de indeterminação prescritas pela Gramática Tradicional (GT) e daquelas identificadas pelas pesquisas sociolinguísticas. Nesta parte da dissertação, o interesse recai sobre o estudo da indeterminação na escola em que a mediação pedagógica foi aplicada. Para tanto, apresentaremos, num primeiro momento, uma análise não só das explicações sobre o conceito de indeterminação do sujeito oferecidas pelo livro didático adotado por essa instituição, a Escola Municipal Fernando de Azevedo, mas também dos exercícios propostos, além das respostas a esses exercícios apresentadas por alunos que estudaram com tal livro no ano de 2014.

A segunda parte deste capítulo mostrará atitudes e crenças dos professores que trabalham a língua portuguesa a respeito do tema em questão. Em 3.2, descreve-se, sucintamente, a diretriz didático-pedagógica proposta pelas Orientações Curriculares da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A ideia principal deste capítulo é chegar a uma diagnose em relação ao que se propõe para o uso do sujeito indeterminado e o que de fato ocorre na nossa escola. Dessa forma, esperamos alcançar mais elementos para fundamentar e justificar a proposta pedagógica a ser apresentada.

3.1 Estudo do sujeito indeterminado na escola EMFA: o livro didático

. O livro didático escolhido pelos professores da escola municipal Fernando de Azevedo (EMFA), foi *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães, 2012. Trata-se de um livro avaliado positivamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de iniciativa do Ministério da Educação (MEC). De acordo com os critérios estabelecidos pelo *Guia do Livro Didático (2010)*, os livros didáticos de Língua Portuguesa devem apresentar atividades de leitura, compreensão de textos escritos

e orais⁴, atividades de reflexão sobre os conhecimentos linguísticos e, para auxílio do professor, um manual para explicá-lo e orientá-lo sobre as diretrizes teórico-metodológicas que nortearam a elaboração dessas atividades.

Em relação à reflexão sobre os conhecimentos linguísticos, Cereja e Magalhães (2012) mostram, nesse manual, que no livro em questão há

uma abordagem de gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos –, alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; [...]” (p. 4 – Introdução do Manual do Professor).

Os autores afirmam ainda que houve um avanço significativo em relação aos livros anteriores, mas que, ainda assim, é possível ir além do que é disponibilizado no presente livro. Dentre as mudanças ocorridas, estão

a revisão dos objetivos do curso de língua portuguesa; a inclusão de novos conteúdos; **a reavaliação do peso de conteúdos tradicionalmente supervalorizados**; a mudança de postura em relação à língua (eliminando, por exemplo, a noção de *erro* e inserindo a noção de adequação, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas); [...]; a abordagem da língua e da linguagem tendo como horizonte a perspectiva do texto e do discurso. (CEREJA & MAGALHÃES, 2012,p. 4 – Manual do Professor)

Mesmo afirmando se tratar de uma perspectiva com base no texto e no discurso, Cereja e Magalhães deixam claro que não haverá uma ruptura com os conteúdos

histórica e culturalmente adquiridos, como, por exemplo, substantivo, sujeito, concordância, etc. Nem se trata tampouco de omitir a nomenclatura ou de substituí-la por outra, desta ou daquela teoria linguística. O esforço desta obra consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam agora a ser vistos também pela perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do discurso. (CEREJA & MAGALHÃES, 2012,p. 4 – Manual do Professor)

⁴ Sobre a questão da oralidade, O Guia do Livro didático (2010) aponta que o livro deve:

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

No tocante à indeterminação do sujeito, a julgar por esses fragmentos, deduz-se que as estratégias apresentadas aos alunos não se limitem às prescritas pela gramática tradicional (GT). Passemos à análise das seções dedicadas ao sujeito indeterminado.

3.1.1- Como o sujeito indeterminado é apresentado na seção *A língua em foco*

A reflexão sobre os conhecimentos linguísticos ocorre, no livro didático sob análise, em uma seção intitulada *A língua em foco*, subdividida em quatro partes: *Construindo o conceito*, *Conceituando*, relacionando o fenômeno linguístico em estudo à construção do texto e, por fim, uma parte dedicada à semântica e ao discurso. Visando ao objetivo deste trabalho, analisaremos especificamente a seção que trata do ensino do sujeito indeterminado, mas, antes disso, vejamos como, no manual do professor, os autores apresentam as características da seção *A língua em foco*:

A proposta de ensino de língua desta obra procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática). Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de redimensioná-lo e incluir no curso de português uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções de grande importância, tais como enunciado, preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica, variações de registro (graus de formalidade e pessoalidade), apreciação valorativa, etc. (CEREJA & MAGALHÃES, Manual do Professor, 2012:12)

Ao examinar as propostas de trabalho, bem como a apresentação das atividades práticas, percebemos que o que realmente acontece não é o redimensionamento do conteúdo gramatical, mas sim uma preocupação em inserir outros fenômenos contemplados por linhas teóricas de pesquisa diferentes, como a Análise do Discurso e a Sociolinguística, segundo o Manual do professor. Entretanto, no capítulo sobre indeterminação do sujeito, observa-se que não é feito um redimensionamento da tradição gramatical. Seu estudo ainda se restringe ao que é prescrito pela gramática, com atividades que remetem ao ensino tradicional, como, por exemplo, a atividade em que os alunos devem mudar a frase com sujeito determinado para outra com sujeito indeterminado.

Não estamos dizendo que essa prática é condenável, mas que fica restrito ao ensino da norma padrão⁵. O estudo da gramática permanece com o enfoque tradicional, o que ocorre é a inserção de outras habilidades consideradas pelo autor como necessárias à ampliação do conhecimento linguístico do aluno. Os autores deixaram de explorar o fenômeno da variação linguística no próprio fato gramatical por eles focalizado.

A primeira parte da seção *A língua em foco* leva o aluno a formar o conceito de sujeito indeterminado a partir de um texto em quadrinhos, cuja leitura é guiada por meio de um questionário que focaliza o conhecimento de aspectos morfossintáticos. Seguem o texto e as perguntas.

Figura 1: seção A Língua em foco

⁵ Faraco (2008) faz a distinção entre norma culta e norma-padrão. Para ele, norma culta “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (p.71). A norma-padrão seria um conjunto de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), que estabelecia “um **padrão** de língua para os Estados Centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade linguística regional e social herdada da experiência feudal”. E continua: “Enquanto a norma culta/comum/ *standard* é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística.” (p. 73)

A língua em foco

► O SUJEITO INDETERMINADO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Laerte:



(Classificados. São Paulo: Devir, 2004. v. 3. p. 4.)

27

- Nas frases “Fui assaltado” e “eu me mudei daqui ontem”:
 - Qual é o sujeito da forma verbal **fui**? eu (desinencial)
 - Qual é a função sintática do termo ao qual a forma verbal **mudei** se refere? sujeito
- No balão do 2º quadrinho, foi empregada a forma verbal **levaram**.
 - Em que pessoa ela está? Na 3ª pessoa do plural.
 - Esse verbo se refere a um sujeito já mencionado anteriormente? Não.
 - Nesse contexto, é possível determinar o sujeito da ação verbal? Não.
- Ao observar a placa, o homem identifica o responsável pelo “assalto”.
 - Quem é ele?
O próprio morador da casa foi quem retirou os móveis, o som e colocou a placa.
 - O que essa descoberta revela em relação ao homem?
Revela que ele não tem boa memória ou que é muito distraído.

A construção do conceito de sujeito indeterminado parte de uma tira de Laerte, em que o personagem principal, ao chegar em casa, percebe que seu apartamento está sem móveis. O texto escolhido retrata, assim, uma cena cotidiana: um furto praticado por um indivíduo que sempre está ausente quando o episódio é descoberto,

sendo, portanto, desconhecido ou não identificado. Esse contexto favorece o uso da forma verbal na 3ª pessoa do plural, uma das estratégias de indeterminação do sujeito prescrita pela gramática normativa, como vimos na seção anterior. A seleção da tirinha reflete, portanto, a intenção didática de levar ao aluno a linguagem em uso para, a partir dela, construir conceitos referentes a conteúdos gramaticais, mas a metodologia empregada aponta para um procedimento didático-pedagógico tradicional.

O exercício aplicado logo após a apresentação da tirinha conduz a uma comparação entre a realização do verbo em “Levaram tudo!” e nas demais orações com verbos na 1ª pessoa do singular. Em (1), solicita aos alunos que identifiquem a pessoa verbal e o sujeito das orações. Supõe-se que eles não só já tenham assimilado a noção de sujeito como também consigam identificar o agente da ação. O segundo exercício também exige o conhecimento de noções morfossintáticas para levar o estudante à conclusão de que, nas orações com verbos na 1ª pessoa do singular, o sujeito é determinado; na sentença com verbo na 3ª pessoa do plural, indeterminado. No último quadrinho, há o uso da estrutura “Aluga”, sem o pronome **se**, onde se percebe o sujeito indeterminado, mas que em momento algum foi citado pelos autores do livro, provavelmente por não contemplar a forma prescrita pela gramática normativa.

Ainda que a seção adote o procedimento metodológico de partir de um texto para promover a reflexão linguística, afastando-se, pois, do domínio da frase, os vestígios do modelo tradicional de análise linguística se fazem sentir justamente na identificação dos fenômenos gramaticais dentro do texto. As relações de sentido entre o fenômeno gramatical e a organização textual não são estabelecidas claramente, ficando para o aluno a tarefa de deduzir as diferenças de sentido entre as formas verbais analisadas, sem o apoio de um enunciado que facilite a compreensão dessa diferença. Para comprovar as observações acerca dos exercícios 1,2 e 3 da seção “A língua em foco”, seguem exemplos de respostas de cinco alunos de duas turmas de oitavo ano.

Figuras 2: respostas dos alunos para as atividades da página 28

Fazer exercícios das pag: 27 e 28 (1,2,3)

1.

a) R = Eu. (sujeito oculto)

b) R =

2.

a) R = 3ª pessoa do plural

b) R = Não

c) R = Sim

3.

a) R = Ele mesmo

b) R = Que ele se esquece das coisas

1. a) Eu

b) mudança

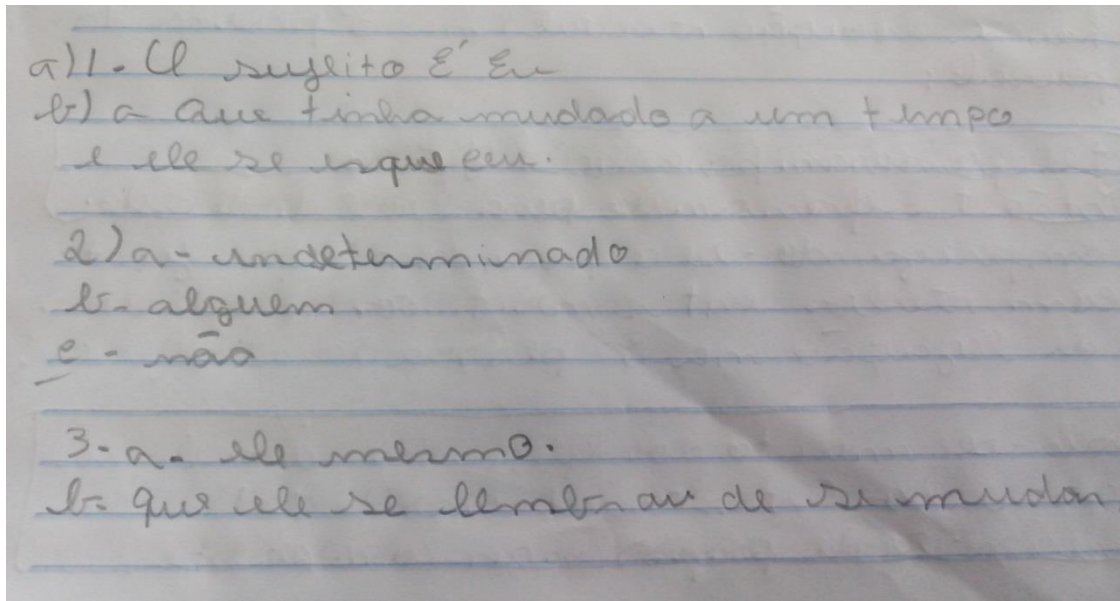
2. a) 3ª pessoa do plural

b) não

c) não

3. a) O homem

b) Que ele é esquecido das coisas



Nas imagens acima podemos observar que houve uma interpretação errônea na questão de letra (b) da primeira atividade. Cada aluno compreendeu de maneira diferente a pergunta: “Qual a função sintática do termo ao qual a forma verbal *mudei* se refere?”. Vários alunos deram como resposta a essa pergunta a palavra **mudança**, provavelmente remetendo-se à ideia de derivação. Ou seja, eles não sabiam dizer o que é “função sintática”. A terceira imagem mostra que o aluno não consegue identificar em que pessoa está a forma verbal *levaram*. Isso leva o aluno a responder “*indeterminado*”, remetendo-se ao título da seção que começaram a estudar: O SUJEITO INDETERMINADO. Provavelmente por não lembrar ou desconhecer a noção de pessoa do discurso, conhecimento exigido pela questão. Vale ressaltar que esses registros foram realizados antes da correção do professor, que verificou apenas se as atividades estavam sendo feitas.

Fica claro que as questões não foram bem compreendidas, resultando em respostas incompatíveis com aquelas pretendidas pelo autor, as quais exigiam do aluno conhecimentos que, ora não tinham sido apresentados devido à prática pedagógica da rede não contemplar tal conteúdo, ora não tinham sido bem assimilados. Por conta desse descompasso é que os professores, conforme será visto na próxima seção, sentem a necessidade de irem além do material que é enviado pela Secretaria Municipal de Educação, indo além do ensino de gêneros como prática social.

As imagens das atividades realizadas em sala comprovam que o conhecimento disponibilizado pelo livro não é suficiente para que os alunos assimilem o conteúdo, visto as respostas equivocadas e outras em branco. Após a apresentação desse grupo de exercícios, o conceito de sujeito indeterminado é estabelecido e exemplificado, conforme se verifica no quadro a seguir. Todavia, apresentam-se apenas as formas de indeterminação sugeridas pela gramática tradicional. Dessa forma, a proposta de intervenção didática do livro didático (LD), adotado pela escola municipal Fernando de Azevedo, consiste em ensinar a indeterminar o sujeito pelo verbo em terceira pessoa do plural (ou o verbo auxiliar em caso de locução verbal) ou pelo emprego do pronome **se** junto com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação na terceira pessoa do singular.

Figuras 3: Sistematização do conteúdo

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.)

Os autores retomam a noção de desconhecimento do sujeito da oração extraída da tirinha de Laerte, “*Levaram tudo!*”, e apresentam uma definição de sujeito indeterminado que mistura os critérios semântico e formal, numa clara retomada da definição de Cunha e Cintra (2008), a que já mostramos anteriormente. Ao considerar que o sujeito indeterminado é aquele que não aparece expresso, o livro descarta outras possibilidades de indeterminação, como as usadas pelo falante no discurso oral e que já vêm aparecendo nas produções textuais, conforme já observado por Bravin dos Santos (2000).

O entendimento de que o sujeito indeterminado se realiza sempre com sujeito nulo se faz presente de maneira significativa. Veja que isso se revela na apresentação de um box, alertando para que não se confunda o sujeito desinencial com o sujeito indeterminado. Chama-se a atenção para a ideia de que na realização do sujeito oculto é possível determinar quem pratica a ação a partir de informações tiradas do texto, ao passo que, na indeterminação, não há como resgatar um referente que permita essa identificação.

Ao mostrar o estudo do sujeito indeterminado dessa maneira, fica-se restrito ao modelo prescrito pela gramática tradicional. O aluno não é levado a refletir sobre as outras formas de indeterminação já recorrentes na língua. Não se questiona, contudo, o fato de a escola apresentar ao aluno essas formas tidas como tradicionais, prescritivas. Questiona-se o estudo somente dessas formas. Em momento algum foram mencionadas as estratégias usuais de indeterminação. Tal apresentação sugere a noção de que, se não for uma dessas maneiras, qualquer outro tipo de indeterminação está “errado”. Mesmo assim, costuma-se observar a presença dessas outras formas de indeterminação.

Os exercícios para fixação do conteúdo partem de textos curtos, um poema (Honoris causa, de Ulisses Tavares), duas outras tiras e uma propaganda. Em todos, há questões onde os comandos procuram fazer com que os alunos procurem identificar os sujeitos, se ele é desinencial ou indeterminado. Seguem dois exercícios, com frases soltas, que solicitam ao aluno a transformação do sujeito de referência definida para o sujeito de referência arbitrária, reescrevendo-as, ora usando os verbos na terceira pessoa do plural, ora usando os verbos na terceira pessoa do singular com o pronome **se**. Vejamos:

Figura 4: exercícios páginas 29 e 30

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!

Nesse grupo de exercícios, há a necessidade de reconhecimento da estrutura de sujeito indeterminado por parte dos alunos. Eles devem identificá-lo no texto, que é, novamente, uma tira. Acredita-se que esse tipo de texto esteja sendo usado por ser mais atrativo ao jovem.

As imagens de respostas a seguir foram provenientes de cinco alunos: dois alunos considerados de bom desempenho, dois alunos medianos e um aluno com grande dificuldade de aprendizagem. Como parece ser um hábito das crianças copiar o trabalho dos colegas, o que dificulta conhecer o real nível de aprendizado de alguns alunos, foram escolhidos os cadernos daqueles que tinham realizado as tarefas sozinhos, sem copiar ou solicitar a ajuda de outros. Assim foram as respostas dadas:

Figuras 5: respostas aos exercícios das páginas 29 e 30

19/05/2015

Primeris causa.

Oh, o amor é uma balança

Escrevi, li, Conversei e resistei.

Mas depois de conhecer você

Baquiçaram tudo no meu peito

Perguntaram se o amor é nada?

Uua, mas resiste de di!

Balas, isso é pergunta de quem

Não conhece você!

1 - Identifique no segundo verso quem é o sujeito das formas verbais escrevi, li, conversei

Eu escrevi, li, conversei, e resistei.

2 - No poema, há um verbo na 3ª pessoa do plural.

a) Identifique - o

(a mulher)

b) O sujeito desse verbo é desinencial ou indeterminado? Por que?

Sujeito indeterminado como

3 - Primeris causa é um título que se dá a alguém que tenha passado num bom

ou concurso. Com base nessa informação, participe o título do poema.

Por que ele conta um amor.

crede

4. Rescreva as frases a seguir, indeterminando o sujeito das orações e alterando na 3ª pessoa do plural. Crie o exemplo.

a) Eu e a Luiza ganharam prêmios no concurso.

a Luiza ganhou prêmios no concurso.

b) Conte o que aconteceu comigo no Colégio.

Conte o que aconteceu comigo no Colégio.

c) Minha amiga trouxe a minha camisa no jogo.

Minha amiga trouxe a minha camisa no jogo.

d) Eu trabalhei na estrada realante.

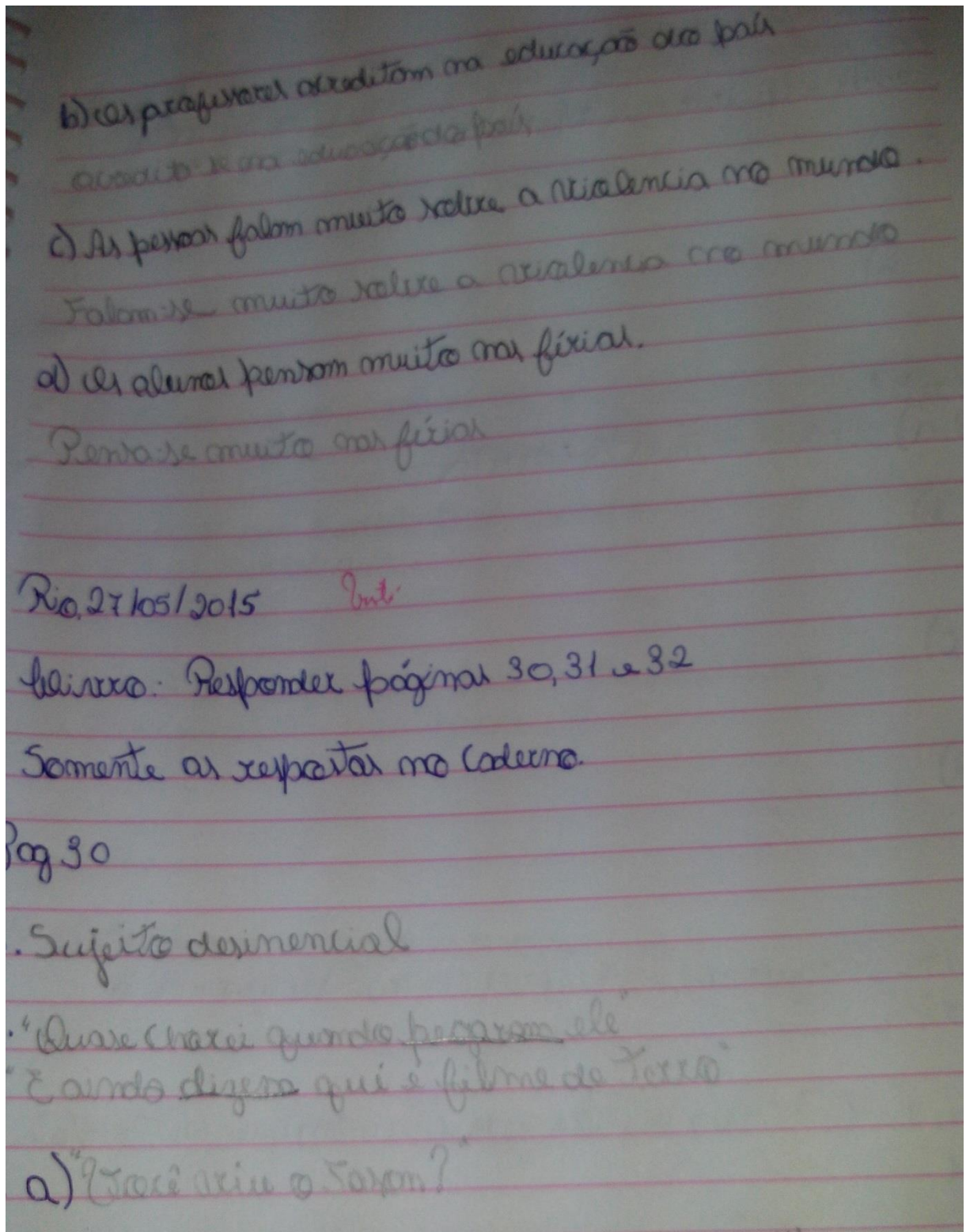
Eu trabalhei na estrada.

5. Rescreva as frases a seguir, empregando o verbo na 3ª pessoa do singular + o pronome de objeto o exemplo:

a) Nesta situação, ela precisa de colaboração.

Nesta situação, precisa-se de colaboração.

credeal



A partir dessas respostas, concluímos que os alunos não alcançaram a habilidade de reconhecer as pessoas do discurso explicitadas pelas flexões verbais, porque não identificaram o verbo na terceira pessoa do plural. Veja que eles relacionaram um dos verbos com o provável referente exofórico, ao dizer que a “pessoa” seria uma mulher. Entretanto, já reconhecem o sujeito indeterminado, como

aquele que não pode ser identificado. Vê-se que a aprendizagem da regra que combina o verbo na terceira pessoa do singular com o pronome *se* até ocorre, porém *se* dá de forma imperfeita. Também não conseguiram alcançar ou fazer a transposição de uma oração com sujeito determinado para outra com sujeito indeterminado, ainda que o livro apresente modelos a ser seguidos. Em seguida, apresenta-se a seção *O sujeito indeterminado na construção do texto*, que também utiliza uma tirinha como texto base.

Figuras 6: O sujeito indeterminado na construção do texto

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 quê? 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:

- Por que a expressão está riscada? Provavelmente porque ela não está de acordo com a norma-padrão, já que há um problema de concordância.
- Caso essa construção fuja à norma-padrão, que alterações deveriam ser feitas para que ficasse de acordo com ela? Vendem-se casas.
- Com a seta, o professor chamava a atenção dos alunos para qual aspecto gramatical?
- Em que tipo de voz verbal está a 3ª oração? Voz passiva. Provavelmente para a concordância que deveria haver entre o verbo e o sujeito (casas).

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.

- 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.
- 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.

O que chama a atenção nessa parte do estudo sobre sujeito indeterminado é a incoerência entre o título da seção e o texto base, além da ambiguidade entre título, texto e atividades. O título “O sujeito indeterminado na construção do texto” sugere procedimentos didáticos que levem o aluno ao conhecimento de estratégias próprias de determinados gêneros dos discursos, o que lhe permitiria averiguar se há formas de indeterminação predominantes em uma sequência de caráter argumentativo diferentes das que se realizam, por exemplo, numa narrativa. Seria uma maneira didática de desenvolver a competência textual do educando de modo a conduzi-lo a construir e interpretar textos para as diferentes práticas sociais. Está em jogo, na verdade, o que Koch (2006) chama de competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes.

Mas o que se pode perceber é que a estrutura de sujeito indeterminado é usada pelo autor da tira apenas para fazer uma crítica à série de conceitos gramaticais que são trabalhados em sala de aula, podendo confundir ou até mesmo cansar os estudantes, por não verem relação com sua realidade. O texto, portanto, não apresenta nenhuma estratégia de indeterminação em sua construção, o que, conseqüentemente, conduziu a elaboração de enunciados que não exploram o sujeito indeterminado na construção do texto base.


Após esse bloco, em uma pequena seção intitulada “Semântica e discurso”, analisa-se a indeterminação na construção do sentido de uma propaganda.

Figuras 7: Semântica e discurso

Semântica e discurso

Leia o anúncio ao lado para responder às questões de 1 a 4.

- Identifique o sujeito da oração “Estão fazendo de tudo para surpreender o consumidor”. indeterminado
- A finalidade do anúncio publicitário é promover um produto.
 - Que tipo de produto esse anúncio oferece?
Um convite para anunciantes participarem do Encontro Nacional de Anunciantes.
 - 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.
- 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.
- 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 conteúdo de um anúncio para surpreender o consumidor e, conseqüentemente, vender seus produtos).



Low, Larra

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

31

A primeira questão, única que trata especificamente do conteúdo gramatical em questão, restringe-se apenas à identificação do tipo de sujeito, por meio da análise da estrutura verbal, sem um direcionamento a sinalizar a importância do uso da indeterminação para o alcance do objetivo pretendido, que é alertar sobre as inúmeras propagandas enganosas na mídia. Assim, emprega-se a indeterminação para não veicular a impressão de acusação direta. No entanto, isso não foi explorado em momento algum nos exercícios propostos. Mais uma vez se verifica a incoerência entre o título da seção e o que de fato é estudado.

Vejamos, no Manual do Professor, a descrição da seção *Semântica e Discurso*:

O objetivo deste tópico é ampliar ainda mais a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, explorando-o pela perspectiva da *semântica* ou da

análise do discurso. **É o momento em que, partindo de situações concretas de comunicação, a atenção do curso se volta para certas questões semânticas ou enunciativas**, como, por exemplo, os diferentes sentidos atribuídos pelos diminutivos, a variação de sentido do adjetivo de acordo com sua posição, o emprego intencional de uma variedade linguística diferente da norma-padrão, a relação entre linguagem verbal e linguagem não verbal num anúncio publicitário, a importância da situação de produção na construção do sentido de um enunciado, **a ambiguidade ou a intencionalidade linguística num anúncio publicitário**⁶, as formas de tratamento adotadas pelos interlocutores em vista dos papéis sociais que desempenham ou do grau de formalidade na situação, etc. (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p.14)

Assim, confirma-se a incoerência entre os exercícios propostos em *Semântica e discurso* e o objetivo desse tópico, já que as questões não abordam a relação entre semântica da indeterminação e a intenção da propaganda.

Figuras 8: respostas das atividades das seções “Sujeito indeterminado na construção do texto e Semântica e discurso”

⁶ Grifos meus.

1. Aula era sobre sujeito indeterminado. Podemos perceber qual era a aula pelas frases no quadro negro e pelo o que o professor da tira disse.

2. a)

b)

3. a)

Porque não está correta

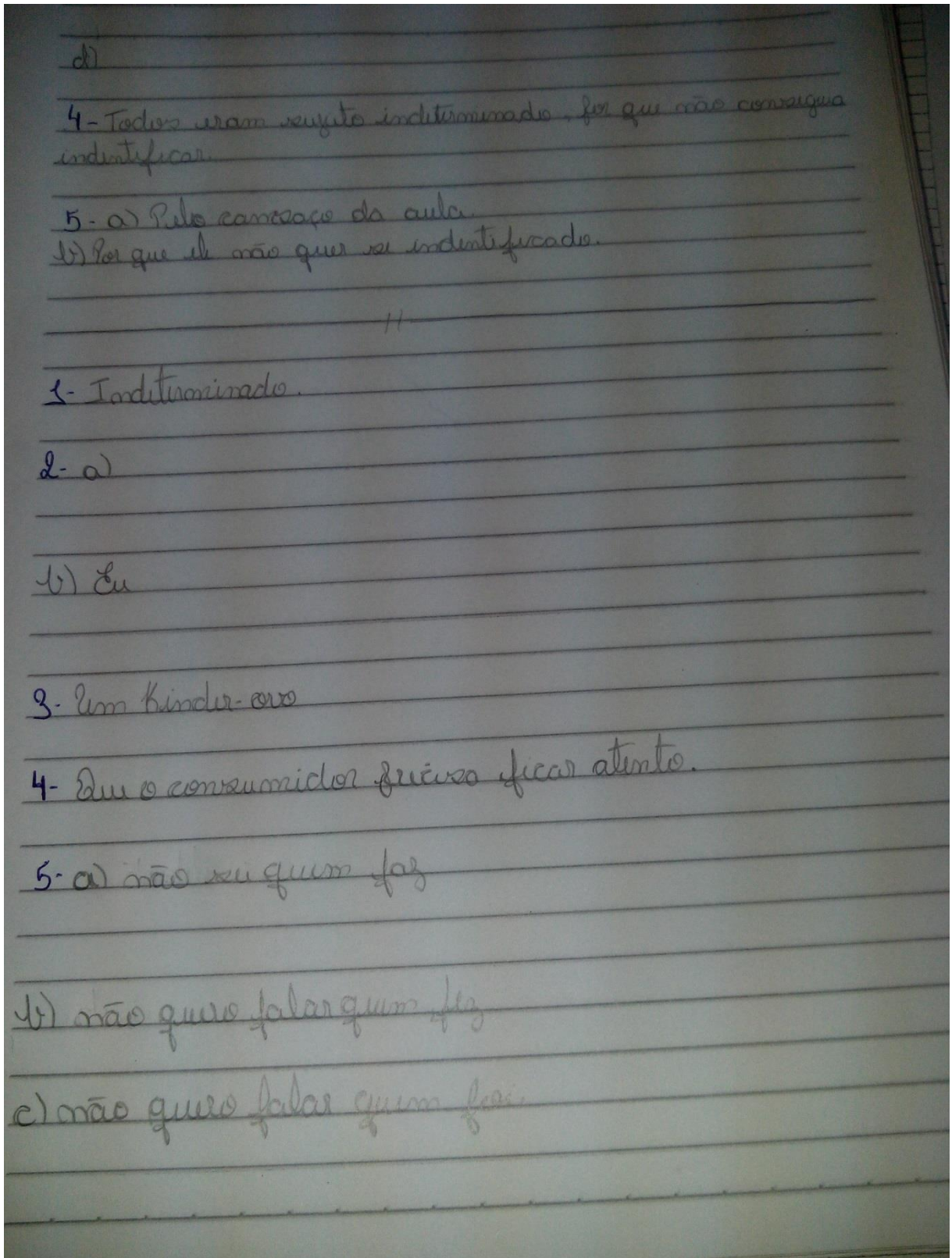
b)

c)

d)

1. Sim. Porque nas três frases eu não sei quem é o sujeito

2. Quem está comendo. Porque articulou muito no colo



Sobre essas outras atividades, observamos que (1) os alunos não sabem responder sobre predicação nem função sintática, possivelmente desconhecem essa nomenclatura, pois ora inventam respostas, ora deixam o espaço destinado a elas em

branco, esperando a resposta do professor; (2) os alunos identificam que a oração riscada (Vende-se casas. P. 30) está errada, mas não sabem dizer por quê; (3) mesmo reconhecendo a possibilidade de erro nessa oração, não identificam que o problema se refere ao tipo de sujeito, afirmando que todas as orações apresentadas possuem sujeito indeterminado por considerarem não ser possível identificar o agente da ação. E por último, o enunciado refere-se à noção de voz verbal, que consta no capítulo seguinte ao que apresenta as formas de sujeito indeterminado. Os exercícios foram aplicados ao longo de três aulas diferentes, mas em todas elas os alunos tiveram acesso a uma revisão do conteúdo de acordo com o proposto pelo livro didático (LD), ainda assim a maneira como lhes foi apresentado não foi suficiente para os alunos aprenderem as regras de indeterminação ensinadas pelo professor com base no livro adotado.

A análise do estudo sobre a indeterminação do sujeito no livro didático de Cereja e Magalhães (2012) permite concluir que subjaz à proposta de intervenção pedagógica desse livro a intenção de contemplar vários aspectos que envolvem o ensino do português, desde o propósito de apresentar ao aluno as estratégias de indeterminação do sujeito prescritas pelas gramáticas normativas, ainda que sem referência a esse modelo de descrição linguística, até o objetivo de explicar o sujeito indeterminado pela perspectiva da Análise do discurso (o que não ficou claro no material), com o cuidado de conduzir as atividades com base sempre num texto.

Trata-se de uma metodologia, como visto anteriormente, para adequar o livro às diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que estão em consonância com os referenciais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento oficial propõe um estudo reflexivo e construtivista da análise sobre a linguagem, o que se revela, no livro analisado, na proposta de levar o aluno a construir o conceito de sujeito indeterminado. Embora o LD de Cereja e Magalhães tenha sido avaliado positivamente pelo PNLD, a nossa análise indica que a lacuna deixada por ele, no que se refere ao estudo da indeterminação do sujeito, está justamente no fato de não contemplar as estratégias efetivamente utilizadas pelos alunos nas práticas sociais de que participam e de não apresentar as estruturas de indeterminação usadas pela sociedade, que são alternativas distintas das prescritas pela norma, mas que também têm a intenção de indeterminar o sujeito. Além disso, o estudo centra-se praticamente no mesmo gênero textual, tirinhas, que, embora sejam atrativas para o

período escolar em questão, oitavo ano, foram exageradamente exploradas, diminuindo, portanto, a possibilidade de o aluno tomar conhecimento de como o sujeito indeterminado se realiza em outros gêneros.

3.2- Sujeito indeterminado: atitudes e crenças dos professores

Para conhecer as atitudes e crenças relacionadas ao estudo e uso do sujeito indeterminado, bem como à forma como se abordam os conteúdos gramaticais de maneira geral, foi aplicado aos professores da unidade escolar em que esta pesquisa se realiza, além de professores de outras escolas, um questionário com sete perguntas. Não se trata, portanto, de uma pesquisa cujo principal foco sejam as respostas dadas por eles. Trata-se apenas de uma iniciativa para este diagnóstico ser descrito com mais dados da realidade. Cyranka (2007) recomenda que uma sondagem a respeito do que os indivíduos acreditam, e como eles agem, no tocante ao fenômeno estudado é importante para termos uma compreensão mais abrangente do nosso objeto de estudo. Assim, ter conhecimento das atitudes e crenças dos docentes entrevistados pode ajudar este professor-pesquisador a se posicionar de modo mais consciente nas escolhas das atividades que embasarão a proposta pedagógica desse trabalho, que se verificará mais adiante.

O questionário foi respondido por onze professores de Língua Portuguesa que lecionam no ensino fundamental da rede municipal de ensino, não necessariamente somente na escola pesquisada. Sendo seis deles professores da escola onde trabalho na rede municipal de ensino (Fernando de Azevedo) e os outros cinco pertencentes à rede estadual, mas que também lecionam para o ensino fundamental.

Para algumas questões, havia espaço para que o professor escrevesse a respeito de uma opinião diferente daquelas apresentadas como possibilidade de respostas, ou seja, foi solicitada a descrição do trabalho do docente caso seu procedimento fosse diferente das opções sugeridas no questionário. As perguntas foram formuladas levando em consideração o ensino de gramática tido como tradicional, para que os professores não fossem tendenciosos nas respostas. Temeu-

se que eles se considerassem avaliados e buscassem respostas do que acreditam ser o esperado, e não o que realmente faziam em sala. Entretanto, poucos quiseram manifestar alguma opinião ou forma de trabalho que se distinguisse das sugestões de resposta.

A primeira pergunta buscava saber qual o espaço ocupado pelo ensino de gramática nas aulas durante o ano letivo. As opções se dividiam em: dez a vinte por cento; vinte a cinquenta por cento; cinquenta a oitenta por cento e oitenta a cem por cento. O objetivo era saber qual a importância considerada pelo professor a respeito do ensino de gramática em suas aulas. Apenas duas opções foram assinaladas, dividindo-se quase que igualmente a quantidade de respostas: seis professores afirmaram que o ensino de gramática ocupa de cinquenta a oitenta por cento o tempo das suas aulas e cinco disseram reservar de vinte a cinquenta por cento das aulas para os conteúdos gramaticais.

Parece-nos que, apesar de a orientação do trabalho na rede ser focado no ensino de gêneros textuais como meio de comunicação, os mediadores do processo de aprendizagem não descartam a necessidade de sistematizar tais conteúdos.

A segunda pergunta era “Como você trabalha sintaxe em suas aulas?”. Essa pergunta, mesmo apresentando três opções de escolha ([a] do modo tradicional, com frases soltas; [b] com frases retiradas de um texto prévio; [c] de acordo com o percurso orientado pelo livro adotado), oferecia aos docentes um espaço para que relatassem os procedimentos adotados, caso trabalhassem de maneira diferente das opções dadas. Apenas dois professores assinalaram a primeira opção – do modo tradicional, com frases soltas, com um deles acrescentando que, além das frases soltas, também trabalhava a gramática através de textos.

Os outros nove profissionais consideraram que a melhor opção para definir seu trabalho era aquele feito com frases retiradas do texto. Uma docente ainda explanou sua maneira de trabalhar: “Conceituando após exemplificar para levar o aluno a concluir sobre a conceituação.”

Pelo que podemos observar, o texto serve como base para a análise gramatical. Os docentes não especificaram (mesmo havendo espaço para fazê-lo) se utilizam para isso a fala ou a produção escrita do aluno. Concluímos assim que os

textos usados para o ensino da gramática não são as produções feitas pelos jovens, mas textos retirados de livros e outros materiais impressos. Dessa forma, parece-nos que a experiência linguística do aluno quase não é utilizada como ponto de partida para a análise linguística.

A terceira pergunta buscava saber a respeito do sujeito indeterminado propriamente dito: “Em relação ao sujeito indeterminado, como é realizado o trabalho em sua sala de aula?”. Sugestões de resposta: (a) trabalho a conceituação tradicional, com verbos na terceira pessoa do plural e/ ou na terceira pessoa do singular mais o pronome *se*; (b) mostro para o aluno como esse tipo de indeterminação aparece de outras maneiras, principalmente em textos orais. Esperava-se assim que o professor demonstrasse sua predileção pelo ensino da gramática tradicional ou não, se já partia dele um novo olhar para o real uso da indeterminação e, conseqüentemente, se o aluno se colocava numa posição mais atenta aos graus de monitoramento, a partir das produções e exercícios feitos em sala, onde são exigidos diversos tipos de texto, que vão desde o menos monitorado, como a conversa informal entre os amigos, passando pela conversa com o professor, direção escolar e produções escritas também com variação nos graus de monitoramento (bilhetes, cartas, textos produzidos em sala, até chegar à prova bimestral, que exigia do estudante seu maior grau de monitoramento).

Para essa questão, obtivemos quatro tipos de respostas, já que houve uma combinação das opções: ora era escolhida apenas uma, ora eram escolhidas duas, entre outras situações apresentadas a seguir: três professores assinalaram usar a maneira tradicional, determinada pela gramática, com o uso das estruturas verbais pré-determinadas; quatro deles escolheram apresentar formas de indeterminação diferentes daquelas consideradas como norma. Outros três trabalham tanto com as formas tradicionais quanto com as usadas pelos falantes, não prescritas pelas gramáticas normativas. Nota-se que, se por um lado, há, no tocante ao estudo da indeterminação do sujeito, uma nova postura do professor nas aulas de Língua Portuguesa, por outro ainda se observam resquícios da tradição. Uma única professora afirmou não trabalhar com a denominação de sujeito indeterminado. Como

justificativa ela afirmou: “como não está na NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), não trabalho⁷”, preferindo a classificação por sujeito desinencial.

Para complementar essa pergunta, a questão seguinte buscava justamente conferir se os professores consideravam importante apresentar aos alunos a noção de indeterminação do sujeito. Opções: (a) sim, (b) não e (c) depende. Caso o professor marcasse a letra c, pedia-se que expusesse os motivos considerados relevantes.

Duas docentes não consideraram importante a apresentação desse conteúdo, sendo uma delas, coerentemente, a professora que não trabalha essa noção em sala. Uma pessoa assinalou a opção c, e justificou que “é importante para alunos do 9º ano”. As oito restantes consideraram importante passar para o aluno a possibilidade de distanciamento no texto veiculado pelas estratégias de indeterminação.

A quinta questão solicitava o posicionamento dos professores em relação a dois exemplos de indeterminação recorrentes na linguagem oral e escrita menos monitorada: *Ao se deparar com outras formas de indeterminação nos textos dos alunos, como, por exemplo, “você se pega fazendo um trabalho...” ou “nós precisamos nos conscientizar dos problemas de nossa comunidade” em um texto dissertativo, você acha necessário a reformulação para as formas prescritas pela gramática tradicional?* Novamente, havia três opções de resposta (sim, não e depende) e um espaço para justificativa, caso a resposta fosse “depende”.

Dos onze professores, seis acreditam ser necessária a reformulação; quatro, não. Um deles assinalou a letra c (depende). “Não considero necessário que isso seja feito no ensino fundamental. Depende da realidade da escola.” Esse professor demonstrou preocupação com o grau de maturidade do aluno para a apresentação de determinados conteúdos, sendo um deles justamente o sujeito indeterminado, mesmo sendo apresentado pelo livro didático usado na escola em que ele trabalha.

As perguntas 6 e 7 remetem também a essas formas diferenciadas de indeterminação: *Você apresenta aos seus alunos as outras formas de indeterminação, mesmo nos casos típicos da oralidade?* (questão 6) e *Acha importante o conhecimento e reconhecimento dessas formas citadas acima?* (questão 7). Cinco

⁷A fala da professora reflete desconhecimento, por parte dela, do conceito de sujeito indeterminado e das estratégias que o realizam.

peessoas disseram apresentar essas maneiras de indeterminar. Todas essas cinco consideraram importante fazê-lo. As outras seis pessoas disseram que não apresentam, mas dentre esses seis, apenas dois não acham importante.

Dessa maneira, no que se refere à questão 7, sobre achar importante o conhecimento e reconhecimento das outras formas de indeterminação, apenas duas professoras marcaram não considerar importante. Uma delas inseriu uma justificativa, acrescentando à opção a justificativa (no fundamental), isto é, ela pensa ser desnecessário que as crianças tenham contato com esse tipo de indeterminação ainda no ensino fundamental. As outras nove julgaram ser importante que seja falado em sala de aula.

Para melhor ilustrar as opções de escolha do professor acerca dessas duas últimas perguntas, foi elaborado o quadro a seguir:

Quadro 2: respostas: questões 6 e 7

Professor	Questão 6: se o professor apresenta outras formas de indeterminação		Questão 7: se o professor acha importante apresentar outras formas de indeterminação:	
	Sim	Não	Sim	Não
1		X	X	
2		X	X	
3		X	X	
4		X	X	
5	X		X	
6	X		X	
7	X		X	
8	X		X	
9	X		X	

10		X		X (no fundamental)
11		X		X

No quadro acima, percebemos uma nova postura do profissional acerca do ensino do uso da língua. A maioria considera importante que o ensino da gramática da LP reflita as novas práticas sociais.

A partir desses resultados, podemos concluir que, apesar de as orientações pedagógicas da rede municipal de ensino priorizarem, conforme se verá na seção a seguir, o ensino do texto baseando-se na classificação por gêneros, os professores consideram importante estabelecer a sistematização dos conceitos gramaticais. Ainda que alguns ofereçam um ensino considerado tradicional, outros já demonstram refletir sobre a aprendizagem da gramática: o seu uso e efeito no texto. É preciso que novas propostas de ensino e reflexão sobre o uso da língua sejam apresentadas aos professores que devem ser motivados para a tarefa do ensino de língua materna, visando amadurecer o conhecimento linguístico da criança em situações reais de comunicação.

3.3 Orientações Curriculares propostas pela Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro

Esta seção apresenta as Orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação para o oitavo ano, a fim de conhecermos o que se propõe para o ensino da língua materna, sobretudo o que se estabelece, e se se estabelece, para o estudo dos fenômenos gramaticais. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 3: planejamento anual de Língua Portuguesa para o oitavo ano

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES DE ATIVIDADES
			1º	2º	3º	4º	

Valorizar a leitura como forma de conhecimento e fruição.	O texto verbal e não verbal	Reconhecer a leitura de textos verbais e não verbais como possibilidade de fruição e de acesso a diferentes informações.	X	X	X	X	Criação coletiva (alunos e professor) de um ambiente leitor que possibilite o acesso a diferentes textos, promovendo rodas de leitura, disponibilizando livros, revistas, jornais, obras de referência (dicionários, enciclopédias etc), para serem lidos e consultados na sala de aula.
Desenvolver a leitura, em níveis mais profundos, de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura.	A organização de informações no texto. A estrutura dos diferentes gêneros discursivos, a saber: e-mails, blogs, crônicas, contos, notícias, reportagens, carta de leitores, charges, propagandas, poemas, músicas, texto teatral.	Antecipar / identificar o assunto de um texto a partir do gênero, do suporte, das características gráficas, do título, subtítulo e imagens.	X	X	X	X	Observação do suporte e das características gráficas da seção de sinopses de filmes em jornais, para que os alunos identifiquem o assunto dos textos.
		Localizar informações explícitas em um texto dissertativo/argumentativo	X	X	X	X	Leitura de coluna de jornal com opinião (sobre esportes, questões da cidade), para que os alunos localizem os argumentos apresentados.
		Inferir informações e outros conteúdos implícitos em textos dissertativo/argumentativos e literários.	X	X	X	X	Leitura de uma entrevista para que os alunos possam inferir as informações no nível do “não dito” do texto.
		Reconhecer as estruturas textuais de diferentes gêneros estudados.	X	X	X	X	Comparar textos de diferentes gêneros sobre o mesmo tema, explicitando a formas de tratamento dado ao tema em virtude do gênero.
Ampliar o universo da leitura, com utilização de intertextos, a troca de impressões e o posicionamento crítico a respeito do lido.	As relações entre textos: intertextualidade	Comparar paráfrases / paródia, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original e identificando os efeitos de humor e/ou ironia	X	X	X	X	Leitura de uma notícia que tenha dado origem a uma charge para verificar as relações entre os dois textos e o traço humorístico.
		Identificar as diferentes intenções e comparar as opiniões/pontos de vista em textos com o mesmo tema que misturam descrições, análises e opiniões.	X	X	X	X	Comparação de dois comentários esportivos de dois jornais diferentes sobre o mesmo assunto, em que haja posição crítica do enunciador.

		Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre um mesmo assunto, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.	X	X	X	X	Comparação de um mesmo assunto tratado no caderno principal e no suplemento infantil de um jornal.
Desenvolver a expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extraescolares, informais e as que requerem maior formalidade, com o apoio da língua escrita.	O texto oral como prática discursiva: as características do texto oral.	Reconhecer e utilizar marcas típicas da modalidade oral, adequando o padrão de linguagem à situação de comunicação.	X	X	X	X	Júri simulado identificando as diferentes marcas da oralidade constituidoras do discurso do juiz, do promotor, dos jurados etc.
Reconhecer a diversidade nas formas de falar e compreensão dos contextos de produção dessa diversidade, das implicações de produção e reprodução desses contextos.	Variantes lingüística: sociais, de gênero, geográficas, de registro, de tempo	Identificar os contextos de produção das diversidades da forma de falar. Identificar os contextos de produção das diversidades da forma de falar.	X	X	X	X	Pesquisa em depoimentos gravados pelos alunos de pessoas da comunidade escolar, observando a diversidade nas formas de falar
		Reconhecer formas de expressão características de uma época, região ou classe social.	X	X	X	X	Leitura de quadrinhos com o personagem Chico Bento, identificando o uso da variante regional.
		Identificar as marcas de coloquialidade em textos que usam a variação lingüística como recurso estilístico.	X	X	X	X	Audição de duas músicas: uma que possua letra com registro informal, outra com registro formal, reconhecendo, com a mediação do professor, a coloquialidade como recurso estilístico.
Compreender, comparar e analisar os	Características das modalidades	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.	X	X	X	X	Leitura de textos de diferentes gêneros, solicitando ao aluno a

<p>diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, possibilitando a ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando os objetivos explícitos e implícitos da comunicação.</p>	<p>oral e escrita da língua.</p>					identificação explícita de sua finalidade.	
		Identificar o tema e/ou a tese de um texto informativo e / ou argumentativo.	X	X	X	X	Leitura de um texto argumentativo/informativo, identificando o tema e/ou a tese e se posicionando a favor ou contra à tese.
		Reconhecer os recursos não verbais como elemento fundamental para a compreensão das histórias em quadrinhos, propagandas etc.	X	X	X	X	Leitura de quadrinhos, observando, com atenção, os gestos, expressões faciais e mudanças no tom de voz dos personagens indicadas pelo desenho das letras. Leitura de propagandas, encartes promocionais, entre outros, de forma a associar as imagens e outros elementos gráficos como recursos comunicativos.
		Inferir o sentido denotativo e/ou conotativo de uma palavra ou expressão no texto.	X	X	X	X	Apresentação aos alunos de alternativas para substituição de palavras ou expressões em uma narrativa fantástica, mantendo o mesmo sentido.
		Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	X	X	X	X	Leitura de um conto para identificar os personagens principais e secundários, o conflito e sua solução.
		Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	X	X	X	X	Leitura de um conto identificando o fato narrado (narrador em 3ª pessoa) da opinião de um personagem sobre esse fato.
		Reconhecer as intenções/efeitos de sentido do uso de pontuação, de gírias, de expressões coloquiais, de transgressões intencionais dos padrões ortográficos	X	X	X	X	Leitura de letras de música, tirinhas, textos de revistas para adolescentes, perfis de sites de relacionamento etc para observação das escolhas textuais feitas em função da situação de comunicação

		ou morfossintáticos da modalidade escrita.					(objetivos, interlocutor, suporte etc).
		Estabelecer relações lógicodiscursivas presentes no texto, implicitamente ou marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	X	Leitura de um texto que apresente incoerências nas relações entre as suas partes para que os alunos as identifiquem.
		Estabelecer relações lógicodiscursivas entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.	X	X	X	X	Apresentação de um texto com repetições desnecessárias para que os alunos façam as devidas substituições (nome por pronomes; lugares por advérbios etc).
		Diferenciar a parte principal das secundárias de um texto.	X	X	X	X	Leitura e análise de uma notícia de jornal destacando o trecho que traz as informações principais
		Identificar os efeitos de sentido consequentes do uso de: pontuação; aspas; recursos prosódicos (rima onomatopéia); recursos morfossintáticos (diminutivos / aumentativos); recursos gráficos; linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo etc); discurso direto ou indireto.	X	X	X	X	Apresentação de diversas formas de elogiar uma mulher bonita para que os alunos depreendam os efeitos da seleção lexical.
Escrever com maior propriedade, de gêneros discursivos diversos, adequados ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os	Articulação e mecanismos textuais.	Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações de: fato/opinião; conflito/solução; anterioridade/posterioridade; causa/consequência; comparação e oposição, segmentando o texto em parágrafos.	X	X	X	X	Elaboração de texto individual com a construção dos parágrafos a partir de um esboço feito pelo professor

contextos de produção.		Aplicar os conhecimentos relativos à variação lingüística e diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos.	X	X	X	X	Produção de texto escrito a partir de um depoimento gravado.
		Reconhecer e empregar as relações morfossemânticas das diferentes classes de palavras e a função que a palavra/expressão pode exercer no texto. Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero: <ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical). • Esquemas temporais básicos (presente, passado e futuro). • Sinais de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula, dois pontos etc). • Recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula). • Formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequentes. • Mecanismos básicos de concordância nominal e verbal. 	X	X	X	X	Elaboração de registros das aulas. Produção de textos dos gêneros estudados.
Desenvolver os processos de revisão e reescrita do próprio texto, com observância à	Articulação e mecanismos textuais	Analisar o próprio texto, verificando a adequação ao leitor e aos objetivos da comunicação, observando os mecanismos básicos	X	X	X	X	Produção de um texto coletivo com revisão e reescrita em duplas.

adequação ao leitor, aos objetivos propostos e aos conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos.		de coesão, os recursos gráficos suplementares, os esquemas temporais básicos, a pontuação, a ortografia e os mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.					
---	--	---	--	--	--	--	--

(RIO DE JANEIRO, 2013)

Esse quadro deixa claro que a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro prioriza o estudo e uso do texto com base na concepção de gênero discursivo. Nota-se, por um lado, que a preocupação se norteia sobre a leitura de gêneros diferentes, mas parece que a preferência recai sobre o modo argumentativo, que pode aparecer em vários tipos de textos. Em relação ao conhecimento gramatical, este se encontra pautado na reflexão a partir do estudo dos gêneros, sejam textos formais sejam informais. Entretanto, o Caderno Pedagógico que chega às escolas para uso de professores e alunos não traz essas noções gramaticais encontradas nas orientações, e que também fazem parte dos PCN, documento que sugere a reflexão linguística como parte importante nas aulas de língua materna.

Isso justifica a ansiedade dos professores em julgar necessário o uso de materiais pedagógicos extras em suas aulas, para conseguir dar conta de atender a essas orientações, como vimos no questionário aplicado. Dessa maneira, as orientações da rede divergem um pouco do material pedagógico disponibilizado por ela mesma.

Ao recorrer ao livro didático, o professor se depara com uma metodologia bem diferenciada daquela presente nas orientações, pois, como vimos anteriormente, o livro não contempla a variação linguística e apresenta alguns exercícios de memorização e descontextualizados.

Em relação especificamente ao texto de opinião, a atividade sugerida é a “leitura de coluna de jornal com opinião (sobre esportes, questões da cidade) para que os alunos localizem os argumentos apresentados” além de “inferir informações no nível do ‘não dito’ do texto” (RIO DE JANEIRO, 2013 P. 45), que partem de um mesmo objetivo e conteúdo para outros gêneros textuais, como apresentado no quadro

abaixo. De acordo com tal documento, esse é o primeiro contato com texto opinativo nesse ano letivo, mas para simples aprofundamento da leitura. Ou seja, fica-se no campo da compreensão textual. Os diferentes gêneros aqui só são utilizados para a compreensão textual. Não se faz a diferenciação sobre suas características que o distinguem de outros gêneros textuais.

A realidade da nossa escola, como se pode concluir a partir desse diagnóstico, mostra-se parcialmente paradoxal: se, por um lado, os professores são orientados oficialmente a desenvolverem atividades de produção e leitura de textos; por outro, recebem apoio pedagógico do livro didático que apresenta ao aluno reflexões linguísticas que revelam resquícios da metodologia subjacente à gramática normativa, sem remeter às variações existentes na língua.

Diante desse diagnóstico, pensou-se numa proposta pedagógica que equilibrasse tal descompasso, fundamentada em dois tipos de abordagem: uma didático-pedagógica; outra, linguística. O objetivo era fazer com que os alunos alcançassem a prescrição gramatical, visto que as formas variantes já eram de seu uso.

4. INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ESTUDO E USO DO SUJEITO INDETERMINADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Introdução

Este capítulo apresenta a proposta didático-pedagógica propriamente dita. Na primeira seção, serão apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a teoria de base pedagógica selecionada para a organização das atividades desenvolvidas para o estudo e uso do sujeito indeterminado no ensino fundamental. Trata-se, na verdade, de uma adaptação da abordagem teórico-metodológica de base colaborativa (BEHRENS, 2000), voltada para projetos com foco no âmbito virtual e no nível universitário.

Escolhemos essa linha de trabalho pedagógico, porque ela vai ao encontro do objetivo desta proposta: o de inserir os alunos no papel de agente do seu aprendizado, levando-os “a aprender a aprender”, usando para tanto o conhecimento de recursos linguísticos que estão disponíveis tanto na internet quanto fora dela. Ou seja: recursos da linguagem em uso que podem ser acionados pelo indivíduo, a depender da sua necessidade comunicativa, em uma situação linguística menos ou mais monitorada. Busca-se levar o aluno a ter consciência de que ele pode monitorar sua linguagem, sendo a escola um dos espaços sociais que podem lhe oferecer os recursos necessários para isso.

A abordagem colaborativa proporcionou a elaboração do percurso das atividades práticas de sala de aula. A parte relacionada aos conhecimentos linguísticos, assunto da segunda seção, baseou-se na teoria dos contínuos (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), com ênfase no de monitoração estilística, uma vez que as atividades para o uso e ensino das estratégias de indeterminação do sujeito são baseadas nesse contínuo, privilegiando os eventos de escrita. Buscamos conscientizar o aluno da necessidade da monitoração linguística para que ele avance no contínuo da oralidade-letramento, sendo capaz de, quando necessário, utilizar formas mais próximas da escrita e/ou da norma prescritiva e não apenas as marcas da oralidade que, em geral, lhe é costumeiro.

Dessa forma, nossa proposta está alicerçada em duas colunas: a que se preenche com uma teoria pedagógica e a que se sustenta com pressupostos de uma abordagem que busca explicar o português brasileiro, sobre o qual, no tocante às formas de indeterminar o sujeito, apresentamos, na parte 2 desta dissertação, os principais estudos justamente para termos conhecimento de como abordá-las nesta intermediação didática. Na seção 4.3, apresentamos o passo a passo da mediação, além dos resultados obtidos a partir da aplicação de algumas das atividades em sala de aula.

4.1. A abordagem colaborativa

Behrens (2000) elabora uma sequência didática para o desenvolvimento de projetos em que há a colaboração de professores e alunos para o efetivo aprendizado, com o discente em posição de protagonista, sendo responsável pela aquisição do próprio conhecimento.

O capítulo que usamos para nortear nossa proposta de intervenção, *Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente*, se encontra no livro *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, edição de 2004, que apresenta uma sequência didático-pedagógica para a aplicação de projetos em sala de aula. Essa sequência foi adaptada para o trabalho com o ensino fundamental, de modo que pudéssemos ter como base os passos que orientaram as atividades da intermediação pedagógica delineadas na próxima etapa desta dissertação.

Segundo Behrens (2004), “a humanidade tem sido desafiada a testemunhar duas transições importantes que afetam profundamente a sociedade: o advento da sociedade do conhecimento e a globalização.” (p.67). E essas mudanças nos fazem refletir sobre a educação, que cada vez mais necessita ser planetária, mundial e globalizante, em que o conhecimento é partilhado através dos meios tecnológicos.

A essa nova feição da sociedade, que está em plena busca e aumento do saber, a autora chama de sociedade do conhecimento. Behrens afirma que “as pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários.” (p. 68). Deixa-se para trás a ideia proposta pelo sistema cartesiano de Newton, que pregava a divisão, fragmentação de todas as

áreas do conhecimento. Na sociedade atual, há a necessidade de união, totalização do saber, de reconectar o conhecimento já fragmentado.

A proposição mecanicista e reducionista que levou à fragmentação – à divisão – é um procedimento advindo do pensamento newtoniano-cartesiano, que vem sendo superado pelo paradigma da sociedade do conhecimento que propõe a totalidade. (p.68)

[...]

O advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática aliados à mudança de paradigma da ciência não comportam um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica. (p.69)

O mesmo se aplica ao ensino na educação básica. Deve haver uma mudança na forma de ver a escola e de ensinar para que se atenda às necessidades oriundas dessa nova perspectiva mundial do saber. A escola deve fazer com que os estudantes percebam que a todo instante o conhecimento se instaura, que a aprendizagem vai ocorrer durante toda a vida, em todos os contextos situacionais em que o aluno se encontrar. A escola não é e nunca será capaz de lhe apresentar todo o saber. A formação é continuada, constante. “O universo de informação ampliou-se de maneira assustadora nestas últimas décadas, portanto o eixo da ação docente precisa *passar do ensinar para enfocar o aprender* e, principalmente, *o aprender a aprender*.” (p.70)

Dessa maneira, o docente precisa reformular sua metodologia para passar a ser um pesquisador do conhecimento, permitindo também que o aluno deixe de lado o papel passivo de apenas absorver o conhecimento vindo do professor, mas também pesquisando, buscando e produzindo seu próprio saber, tornando-se “um cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas, e que com iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade.” (p. 71)

Para aliar o avanço da tecnologia com a educação, Behrens acredita que professor e aluno precisam se adaptar e modificar sua orientação de aprendizagem, saindo do comodismo tradicional em que o professor transmitia o conhecimento que, ao aluno, cabia apenas memorizá-lo, através do processo de repetição, excluídos de uma situação concreta de aprendizagem e desprovido de significado. Dessa forma,

passava-se algum tempo e aquele conhecimento era esquecido, ou seja, o conhecimento fora assimilado de modo frágil e superficial.

Como possível solução e maior desafio, a autora diz que o eixo precisa ser modificado do ensinar para o aprender. Ambos os personagens desse processo, professor e aluno, necessitam aprender a aprender como um processo constante.

A cooperação entre professor e aluno fará com que o processo de aprendizagem contemple e expanda outras inteligências, que vão além das exigidas tradicionalmente pela escola: a competência linguística e o raciocínio matemático. Para Behrens, “a qualidade e a relevância da produção dependem também dos talentos individuais dos alunos que passam a ser considerados como portadores de inteligências múltiplas”. (p.75)

Sobre essas inteligências múltiplas, a autora destacou o trabalho de Gardner para defini-las: espacial, interpessoal, intrapessoal, cinestésico-corporal, linguística ou verbal, lógico-matemática, musical e naturalista. Além dessas, também se faz fundamental que se atente para a inteligência emocional. Esta alicerça “os processos interativos de comunicação, colaboração e criatividade indispensáveis ao novo profissional esperado para atuar na sociedade do conhecimento.” (p. 76)

Mesmo que a abordagem colaborativa remeta ao ensino de nível superior, podemos e precisamos adaptá-lo ao ensino de nível básico da educação, visto que essas transformações afetam todos os segmentos da sociedade, e a reformulação da educação deve partir desde a base, pois desde muito cedo as crianças já têm contato com os vários meios por onde recebem a linguagem.

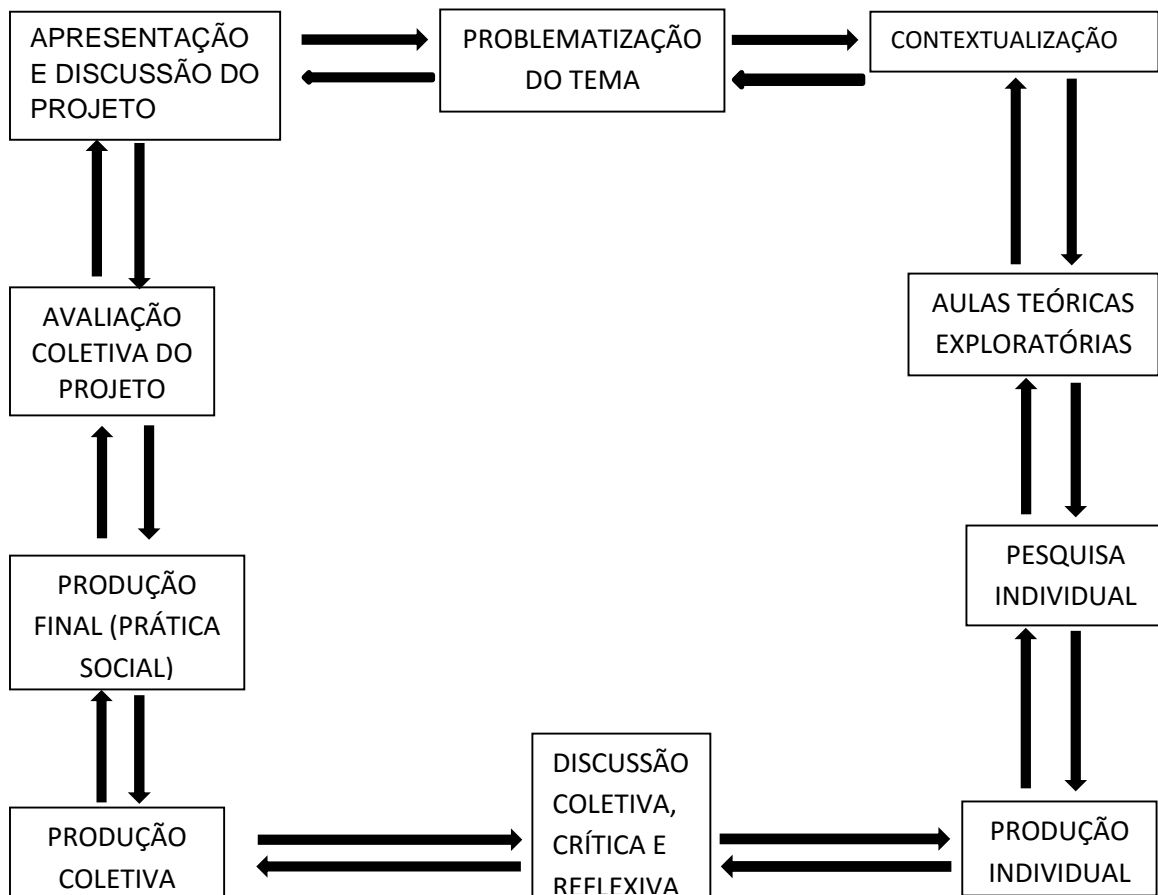
Para que se alcance essa formação inovadora, é imprescindível que ocorra um pensar coletivo, trabalho em conjunto, espírito de cooperação, contribuição e parcerias. Coerentemente, a autora postula que para haver uma abordagem pedagógica que valorize a aprendizagem colaborativa, depende de professores e também dos gestores da educação, que deverão tornar-se sensíveis aos projetos criativos e desafiadores, perpassando os muros da escola e tornando o aprendizado significativo e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas. Professor e aluno devem se permitir participar de um processo em que possam juntos aprender de forma criativa e

dinâmica, típicas de um mundo globalizado e inter-relacionado, tendo como essência o diálogo e a descoberta.

O professor deve orientar seus alunos, sempre impulsionando o aprendizado pela curiosidade, pelo interesse, problematizando e buscando soluções a partir da reflexão e conscientizando-os de que não há respostas únicas e inquestionáveis, inclusive de que essas soluções podem e devem ser alcançadas também pelo trabalho de cooperação e participação de todos.

Tomaremos como base essa orientação para amparar nosso projeto de intervenção, pois apresenta inovações interessantes para a prática pedagógica. Aqui são apresentadas as fases de orientação para oferecer opções de trabalho aos professores. E, como podemos ver, elas podem facilmente servir como suporte para o trabalho pedagógico também na educação básica. Segundo Behrens, essas fases não são estanques nem fixas, o professor poderá seguir a ordem que achar conveniente ou necessária em seu trabalho.

Figura 9: FASES DO PROJETO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA



4.1.1. Fases do projeto

1ª Fase: Apresentação e discussão do projeto:

Como primeira fase, a autora sugere que o projeto seja apresentado e discutido com os alunos, a fim de que eles possam dar sugestões. Isso enriquecerá a atividade e fará com que eles se sintam envolvidos e valorizados. A abertura possibilitará a ampliação do trabalho e o envolvimento maior dos alunos.

Entretanto, como nosso projeto se aplica a alunos do ensino fundamental, essa abertura deve ser mais direcionada, o que não significa que não deva ser feita. A maior preocupação deve ser com a aprendizagem, e o aluno deve se sentir acolhido e ter suas opiniões respeitadas. A negociação também é possível com alunos de menor idade, desde que mediada pelo professor.

2ª Fase: Problematização do tema:

Para a autora, a fase da problematização é aquela em que o professor vai colocar em prática toda sua criatividade e competência, e para isso, ele precisa entender que a aprendizagem não é um ato mecânico, instigando os alunos para oferecer-lhes situações de reflexão sobre a realidade concreta. Assim, atribuímos voz aos estudantes em suas experiências de aprendizagem.

Ao provocar os alunos para a construção do problema, isso pode fazer com que o envolvimento deles se torne valioso e instigante, fazendo com que busquem cada vez mais soluções para os questionamentos. O ponto de partida deve ser os problemas práticos que irão enfrentar em suas vidas cotidianas e profissionais. Ao elaborar esses problemas, o professor deve ter em mente os objetivos e as aptidões que deseja desenvolver nos estudantes, bem como os conhecimentos necessários para o andamento do projeto, direcionando o caminho do processo.

Ao serem estimulados na problematização, os alunos se sentirão desafiados a encontrar as soluções para as dúvidas que irão surgir. Aos poucos vão perceber que a evolução do projeto depende do desempenho de cada um deles. “Torna-se importante que os estudantes entendam que não encontrarão respostas prontas,

fechadas, absolutas e inquestionáveis, mas as respostas possíveis para aquele momento histórico” (2013, p. 111).

3ª fase: Contextualização

Na fase da contextualização é que professor terá a visão total do projeto, argumentando e explorando o tema para instigar os alunos a visualizarem um todo dividido em partes. Nesse momento, serão definidos os papéis desempenhados por cada ator no processo, bem como as tarefas de cada um, ressaltando-se que é necessário haver parceria para a aprendizagem de todos.

As decisões deverão ser tomadas em grupo. Para isso, o professor precisa explicar todas as fases do projeto, abrindo espaço para sugestões e contribuições. Dessa forma, as fases podem ser reestruturadas e repensadas. Ao estimular essa parceria, as diferenças deverão ser toleradas, a convivência deve ser pacífica para que a diversidade se torne um aditivo e não um problema: “A atitude de entreajuda precisa ser implementada procurando ultrapassar o espírito individualista e de competitividade.” (idem, p. 113)

É nessa fase também que o professor precisa verificar se, no projeto, estão presentes os dados da realidade, os aspectos sociais, históricos e econômicos (se for o caso), bem como outros aspectos referentes à problemática levantada. O aluno deve ter consciência de que está inserido em um contexto maior e que as questões e soluções encontradas não são o único caminho, pode haver variações devido à dimensão do problema.

4ª fase: Aulas teóricas exploratórias

Nessa fase, o professor apresenta o tema e os conhecimentos básicos envolvidos no projeto. É o momento de estruturar os conteúdos. Behrens acredita que tal fase não deva exceder a dois ou três encontros, pois seu objetivo é apenas clarear e instrumentalizar os estudantes sobre os componentes do tema proposto. Seria feito para estabelecer os parâmetros do que precisa ser investigado, “uma bússola norteadora do processo”. (idem, p. 114).

5ª fase: Pesquisa individual

Essa é a fase em que o aluno busca informações que possam atender às soluções da problemática levantada, instigado e instrumentalizado pelo professor com os meios disponíveis para auxiliá-lo na pesquisa. A autora sugere que a oferta dos recursos pode ser interna ou externa à escola e cita uma lista de materiais que podem ser utilizados: livros, periódicos, CD-ROMS, jornais, filmes, internet.

O que Behrens faz questão de ressaltar é que “os alunos precisam aprender a trabalhar com autonomia e responsabilidade. É necessário ter consciência de que sua participação individual precisa ser criteriosa e competente, para subsidiar a produção do seu próprio conhecimento e do grupo.” (p.119) Nessa fase, os alunos serão responsáveis por levar para a sala o material pesquisado, seja na *web* ou nos outros recursos como livros, revistas, vídeos, etc.

6ª fase: Produção Individual

É nessa fase que o aluno é levado a compor uma produção textual, embasado pela pesquisa que fez. É interessante que o professor acompanhe a pesquisa para o bom andamento do projeto.

7ª fase: Discussão coletiva, crítica e reflexiva

Esse é o momento em que os alunos discutirão sobre a problemática levantada a partir da devolução dos trabalhos individuais. Devido às pesquisas já realizadas, eles estarão mais bem preparados e a reflexão ganhará outro enfoque. O professor atuará como orquestrador da discussão, que atuará como participante colaborador.

Ao apresentar suas sugestões, também poderão desfazer eventuais dúvidas. Essa fase é de extrema importância, pois nela os alunos trabalharão a sua capacidade de argumentar, além de aprender a trabalhar em grupo, ouvindo e respeitando as diferenças. “Nessas trocas, os sujeitos do processo confrontam suas produções individuais, desencadeando o seu pensamento e provocando sua reflexão crítica.” (p. 124).

8ª fase: Produção coletiva

Nessa fase, os alunos terão de encadear as produções individuais realizadas, juntamente com as reflexões que foram debatidas na discussão. Será preciso muito respeito, coleguismo e responsabilidade para que não se queira que a sua opinião prevaleça sobre a outra. É importante ter em mente que todas as opiniões podem ter dados importantes a acrescentar e promover o crescimento do grupo.

Sugere-se que a produção coletiva seja feita em pequenos grupos (3 ou 4 alunos) para que se consiga o engajamento de todos. Esses textos devem ser entregues juntamente com as produções individuais, a fim de se verificar o desenvolvimento de todos. O professor pode disponibilizá-los na *home page* ou em algum outro mecanismo de comunicação, para valorizar o trabalho do estudante e ele reconhecer-se como autor nesse projeto.

9ª fase: produção final (prática social).

Uma das sugestões apresentadas foi a composição de peças e apresentações públicas na escola, criação de campanhas, etc. O professor deve estar aberto às escolhas do aluno, mediante as possibilidades de realização desse trabalho final.

10ª fase: Avaliação coletiva do trabalho

A última fase do projeto seria aquela em que professor e aluno avaliarão suas participações no projeto; avaliar cada fase de produção, realinhar alguma coisa que não tenha ficado da maneira como queriam; propiciar a auto-avaliação de cada integrante do projeto.

Para a autora, a prática pedagógica que envolva ensino com pesquisa de maneira integradora trará a produção de um conhecimento significativo e relevante para a formação social dos alunos. O envolvimento em processos de parceria permitirá que se desenvolvam no aluno aptidões que lhes serão úteis para toda a vida, já que o conhecimento é significativo. “O foco da ação docente passa do ensinar para o aprender e, por consequência, focaliza o aluno como sujeito crítico e reflexivo no processo de ‘aprender a aprender’...” (p. 128). Esse desafio de ver o aluno como participante do processo de aprendizagem já vem sendo pensado pelos professores, encarando-o como capaz, dando-lhe voz e oferecendo uma educação de qualidade, adequada à cada realidade.

Como se vê foi desenvolvida uma descrição minuciosa do passo a passo de um processo ensino-aprendizagem com base na abordagem colaborativa. Nosso desafio é a adaptação dessa metodologia para o ensino fundamental, com foco, sobretudo, num conteúdo gramatical específico: estratégias de indeterminação do sujeito. Por conta disso, sentimos necessidade de associar tal abordagem aos pressupostos do modelo dos contínuos, além, é claro, de não perdermos de vista o resultado do diagnóstico prescrito no capítulo anterior. A próxima seção mostrará os fundamentos desse modelo utilizado por Bortoni-Ricardo (2005) para análise sociolinguística do português brasileiro.

4.2. O modelo dos contínuos (Bortoni-Ricardo 2004, 2005)

Vimos, na segunda parte desta dissertação, que o sujeito indeterminado pode ser realizado por diferentes formas linguísticas. Dependendo da modalidade da língua em que ocorre, pode se realizar, preferencialmente, por meio da forma nula na escrita, sobretudo na mais monitorada; na modalidade falada, a preferência recai sobre formas preenchidas. Vimos também, na parte do diagnóstico que se refere às crenças e atitudes dos professores, que eles percebem essa diversidade, mas ainda não sabem lidar muito bem com ela. No tocante ao livro didático, o diagnóstico mostrou vestígios de uma metodologia presente nas gramáticas normativas que leva o aluno a deduzir que existem apenas duas estratégias de indeterminação do sujeito. Esses aspectos revelam a complexidade do estudo dos fenômenos linguísticos do português brasileiro na escola brasileira. No nosso caso, na escola municipal Fernando de Azevedo, em Santa Cruz, zona oeste do Rio de Janeiro.

Bortoni-Ricardo (2005) apresenta um modelo para se analisar sociolinguisticamente o português brasileiro, justamente para dar conta dessa diversidade. Trata-se do modelo dos três contínuos: o de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Por conta do que foi diagnosticado nos capítulos anteriores, escolhemos esse modelo porque encontramos nele explicações que podem fundamentar nossa proposta pedagógica de modo a nos permitir organizar uma intervenção que seja coerente com a realidade sociolinguística de nossos alunos.

Apesar de discorrermos, como se verá a seguir, sobre os três contínuos, a proposta baseia-se no contínuo de monitoração estilística. Porém, antes disso, iniciaremos no parágrafo a seguir considerações gerais sobre alguns aspectos envolvidos na relação escola-ensino de língua materna-variação linguística.

A criança, ao chegar à escola, provém de um domínio social no qual utiliza, em sua maioria, a oralidade. Na escola, ela se encontra em um ambiente com uma cultura permeada pela escrita e se depara com as características dessa forma de usar a língua. Nos diversos domínios sociais, há regras que determinam o comportamento linguístico dos falantes. Esse comportamento será definido pelo papel social que cada indivíduo desempenha em relação ao outro. Como exemplo, Bortoni-Ricardo que cita o ambiente escolar, onde professores, diretores, coordenadores, entre outros indivíduos, detêm direitos especiais e também obrigações, dentre as quais “a de usar uma linguagem mais cuidada – que podemos chamar também de *monitorada* – (2004, p.26). Mesmo dentro da sala de aula, haverá variação linguística de acordo com os eventos mais ou menos formais (conversas informais entre colegas, explanação de um conteúdo, conversa mais próxima ao aluno ou situações em que o professor chama a atenção dele, etc.), fazendo com que ocorra uma monitoração linguística maior ou menor para cada evento.

Sobre a relação professor *versus* aluno, muitos profissionais se indagam sobre como ensinar os fenômenos linguísticos, já que a consciência sobre as variações nos faz repensar a noção de certo ou errado. Deve-se ou não corrigir a fala do aluno? Como proceder ao encontrar os desvios na fala e/ou escrita da criança? Como não agir de forma que o contato com a cultura letrada escolar se torne estranha e não significativa? Para tentar responder a tais questões, Bortoni-Ricardo sugere uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, “diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença.” (2004: 42) :

O segundo componente – a conscientização – suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar

interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança (...) ou até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2004:42)

4.2.1- O português brasileiro: a teoria dos contínuos

Para descrever o português brasileiro, Bortoni-Ricardo (2005) propõe um modelo para o entendimento dessa variedade, diferente do que encontramos nas gramáticas mais tradicionais, que, segundo a autora, fazem a distinção entre língua padrão, dialetos, variedades não padrão, etc. Por isso, ela, para o estudo do português brasileiro, sugere o abandono dessa nomenclatura, “primeiro, porque a terminologia tradicional carrega uma forte dose de preconceito (...) e segundo porque ficamos com a impressão de que existem fronteiras rígidas entre essas entidades, o que não é verdade.” (p.51). Nossa proposta de intervenção didática para o estudo e uso das estratégias de indeterminação do sujeito encaminha nessa direção, já que pretendemos levar o aluno a ter consciência das formas linguísticas sem incutir nele a oposição “certo x errado”. O objetivo é que ele perceba as possibilidades linguísticas ao seu dispor nos diferentes eventos sociais de que participa.

Esse modelo se pauta por três linhas, denominadas por Bortoni-Ricardo de contínuos: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística. Dessa maneira, a noção de variação não fica estanque em dois polos extremos, como se tem visto nos estudos gramaticais (formal ou não formal; culto ou coloquial), mas sim amparado por um processo de gradação, passando por diversos pontos do contínuo.

Contínuo de urbanização

Pensemos numa linha imaginária na qual, em uma ponta estariam os falares rurais mais isolados e, na outra ponta, os falares urbanos que foram sofrendo a

influência de codificação linguística, como agências padronizadoras da língua (imprensa, obras literárias e, principalmente, a escola). No espaço entre esses dois polos, está a zona rurbana.

Os grupos rurbanos são formados pelos 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. (p. 52)

Representação do contínuo de urbanização:

Variedades rurais isoladas	área rurbana	variedades urbanas Padronizadas
----------------------------	--------------	---------------------------------

Ao se tomar o contínuo de urbanização como parâmetro, infere-se que qualquer falante do português brasileiro poderia ser situado em qualquer ponto desse contínuo, levando-se em consideração o local onde nasceu e vive. Não há fronteiras rígidas que separam os falares, elas são fluidas e sobrepostas, por isso fala-se em contínuo.

Em seu livro “*Nós chegemu na escola, e agora?*” (2005), Bortoni-Ricardo acrescenta a existência de dois tipos de regras variáveis ao longo do contínuo rural-urbano:

regras que definem uma estratificação ‘descontínua’ e que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas, recebendo maior grau de estigmatização na sociedade urbana hegemônica, e regras graduais, que definem uma estratificação contínua e estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade que eles conferem à própria fala. (BORTONI-RICARDO, 2005:40)

Contínuo de oralidade-letramento

No contínuo de oralidade-letramento se encontrarão os eventos de comunicação que estão mediados pela língua escrita, chamados pela autora de

eventos de letramento. Em contrapartida há *eventos de oralidade*, que não apresentam influência da língua escrita, podendo assim ser representado:

eventos de
oralidade

eventos de
letramento

Como no contínuo anterior, este também não apresenta fronteiras rígidas, estas são fluidas e sobrepostas. Um mesmo evento de letramento pode apresentar vários minieventos de oralidade, como por exemplo, uma aula. A professora pode fazer uma leitura em um alto grau de monitoramento, mas pode transpor essa informação para uma linguagem mais acessível aos alunos.

Para fazermos a distinção entre eventos de letramento e oralidade, vamos lembrar que, nos primeiros, os interagentes se apoiam em um texto escrito, que funciona como uma pauta de uma partitura musical. Esse texto pode estar presente no ambiente da interação ou pode ter sido estudado ou lido previamente. (BORTONI-RICARDO, 2004:62)

Contínuo de monitoração estilística

Nesse último contínuo se encaixam as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante.

- monitoração

+ monitoração

A todo o momento, nos encontramos em situações que ora exigem uma maior atenção com nossa linguagem, ora a realizamos com um mínimo de atenção, sobretudo na modalidade falada. Os fatores considerados a motivação para monitorarmos o estilo do comportamento linguístico são três: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa.

Com um mesmo interlocutor, podemos mudar o *alinhamento* de nossa conversa, passando-a de uma brincadeira para uma informação séria. Isso depende do tópico que está sendo conversado. O estilo da fala mudará e, para que o interlocutor perceba essa mudança, será necessário apresentar indícios da alteração (*metamensagens* ou pistas). “A variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma *moldura* ou *enquadre*”. (p.63) Eles orientarão os interlocutores sobre a natureza da intenção. Passemos a focalizar esse último contínuo, uma vez que esta intervenção pedagógica se baseia nele.

Em Bortoni-Ricardo (2005), fica claro que o contínuo de monitoração estilística foi pensado para situar o falante num dos pontos dessa linha imaginária, a depender do grau de planejamento que ele confere ao seu comportamento linguístico. Na verdade, trata-se de uma monitoração consciente da fala, entenda-se grau de atenção e planejamento, em função dos três fatores citados acima, que são agora refinados.

Para interagir, o falante acomoda-se ao seu interlocutor, busca apoio contextual na produção dos enunciados, depende do grau de complexidade cognitiva exigida para a realização da tarefa comunicativa e, por fim, constrói sua fala com base na familiaridade que possui com a tarefa comunicativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), do ponto de vista da sociolinguística educacional, um membro de uma comunidade de fala aprende a dizer e como dizer de acordo com seu interlocutor e em quaisquer circunstâncias. Para participar de um evento de fala, ele se apropria mais ou menos do contexto em que está inserido. Se locutor e interlocutor partilham de uma grande carga de pressuposições pragmáticas sobre o mundo, a dependência contextual tende a ser maior; numa situação contrária, o apoio do contexto diminui, o que impulsiona o falante a buscar explicitude e precisão vocabular.

Em relação ao grau de complexidade, existem tarefas para cuja realização o falante dispõe de instrumentos linguísticos já automatizados, exigindo menos esforço cognitivo, enquanto existem outras que para serem realizadas o falante recorre a um estoque de conhecimento linguístico distante dele, exigindo, portanto, maior esforço cognitivo. Para ilustrar esse aspecto, a autora explica que a produção de uma narrativa com várias personagens de ambos os gêneros pode exigir mais esforço cognitivo do que a de uma história com uma ou com duas personagens de gêneros

diferentes, porque o uso de elementos linguísticos, principalmente os anafóricos, referindo-se a várias personagens torna o processamento textual mais difícil.

A familiaridade com rotinas linguísticas específicas também favorece as tarefas comunicativas. Citando Hymes, Bortoni-Ricardo (2005) enumera as rotinas, que vão desde a contagem de números, saudações, cerimônia de casamento até instruções de uma caçada de búfalo. Ela cita ainda narrativas, pedido de desculpas e discussões. Essas rotinas, embora marcadas por traços universais, variam de uma cultura para a outra e varia também o conhecimento que o falante tem delas, especialmente se tais rotinas implementam-se com recursos da variedade padrão da língua. A autora argumenta que, em sociedades com difícil acesso à escolarização, a familiaridade com as tarefas comunicativas torna-se crucial.

Dessa teoria, que, na verdade, retoma o conceito de competência comunicativa segundo Hymes, vamos focalizar a noção de que o indivíduo monitora seu comportamento linguístico, indo do grau menos monitorado para o mais monitorado a depender do evento linguístico em que se insere. A ideia é adaptar esse contínuo para a escrita escolar, considerando com um grau menor de monitoramento textos produzidos com o propósito de interação entre amigos, como *post*, bilhetes, chats, mensagens instantâneas, etc. Já os textos com maior grau consistem em crônicas argumentativas, redações propriamente ditas (texto argumentativo), editoriais, textos expositivos, científicos ou não, etc.

Como já dito anteriormente, o trabalho foi desenvolvido numa escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, Escola Municipal Fernando de Azevedo, localizada no bairro de Santa Cruz, zona oeste da cidade. Ela atende crianças do segundo segmento do Ensino Fundamental de comunidades da redondeza. O local é considerado carente financeiramente, o que gerou alguma dificuldade em empreender o projeto como foi pensado inicialmente (com o auxílio de materiais tecnológicos pelas crianças em suas casas).

O público-alvo consiste em duas turmas de oitavo ano do EF, turmas 1805 e 1806, cuja divisão se dá pela faixa etária; logo, elas apresentam alunos de idade que variam entre 13 e 16 anos. Para fins de pesquisa, utilizei, na parte que tratava dos exercícios do livro, o caderno de cinco alunos, mas pude observar muitos outros. Em razão de alguns alunos não realizarem as tarefas sozinhos, e sim “copiar” as respostas

dos outros colegas, escolhemos aqueles que acreditava terem feitos suas atividades individualmente.

Nas escolhas das redações, utilizei as produções de cinco alunos, igualmente. Esse número se justifica por as produções apresentarem resultados semelhantes no que diz respeito ao uso do sujeito indeterminado e por não tornar o presente trabalho demasiado grande.

Todo o projeto de intervenção teve a duração de aproximadamente quatro meses, pois foi alternado com aulas sobre outros assuntos. Em específico, a parte que se destina à intervenção propriamente dita ocorreu em torno de um mês, totalizando, aproximadamente, vinte tempos de cinquenta minutos. Sem contar com as atividades do livro, realizadas antes, que duraram em torno de duas semanas (dez tempos).

4.3: O passo a passo da intermediação pedagógica

Esta seção apresenta o passo a passo da intervenção aplicada em sala de aula. A ideia dessa proposta é fazer com que o aluno possa produzir textos, orais e escritos, em que varie o grau de monitoramento estilístico, partindo de atividades em que não se exija grande grau de monitoração para aumentar gradativamente o cuidado com a produção textual. Como a noção de monitoramento está atrelada ao grau de formalidade do texto e do contexto, tentamos fazer com que as crianças pudessem se colocar, mesmo que artificialmente, em diferentes situações e ponderasse sobre o uso da língua.

Sobre a metodologia, ressaltamos que se trata de uma adaptação da proposta de aprendizagem colaborativa por conta do nível de ensino em que foi aplicada: ensino fundamental. Além disso, as atividades foram desenvolvidas em função da nossa estrutura escolar, que se encontra bem precária. Em relação ao uso da tecnologia digital, por exemplo, que é a base dessa abordagem pedagógica, houve muitos obstáculos para viabilizarmos as atividades por falta de acesso à internet devido ao pouco espaço nos laboratórios de informática, o que impossibilitava a entrada das turmas (que constam de aproximadamente 45 alunos) nesse ambiente. Assim, a parte

tecnológica coube ao professor, quase que exclusivamente, já que parte dos alunos também não possui computador em casa para desenvolverem tarefas com base nos recursos digitais.

No projeto original de Behrens, essa tarefa consta de 10 fases, como já foi visto antes: apresentação e discussão do projeto; problematização do tema; contextualização; aulas teóricas exploratórias; pesquisa individual; produção individual; discussão coletiva, crítica e reflexiva; produção coletiva, produção final e avaliação coletiva. A fim de adaptação, algumas fases foram suprimidas e aglutinadas em nossas atividades, como se verá adiante.

1ª parte: Apresentação do projeto

Na primeira parte do projeto de intervenção, deveria ocorrer a fase da apresentação do trabalho. A intenção era a de que, nesse primeiro momento, os alunos somente fossem instigados a desenvolver uma tarefa de produção textual, com menor grau de monitoramento, pois seriam estimulados a apenas expressar no papel a opinião a que tinha chegado com os debates acerca do tema. A partir dessas produções, se trabalharia como o autor poderia se posicionar dentro do texto, usando ou não as estratégias de indeterminação do sujeito. Essa segunda versão, deveria apresentar um cuidado maior, pois o aluno estaria atento a detalhes que foram explicados sobre como dar ao texto um caráter mais formal, bem como maior monitoramento com as formas de indeterminar o sujeito.

Tais estratégias são usadas como principal recurso nos textos linguístico (no que diz respeito ao sujeito) do modo argumentativo⁸, em que o autor expõe sua opinião, usando argumentos para fundamentá-la. Partimos da diferença entre estilo

⁸ Nessa atividade, estamos considerando a argumentação como um modo de organização do texto, ou como Marcuschi (2008:154-155) assim define, *Tipo Textual*: “designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.” Dessa maneira, estamos nos referindo à argumentação como tipo textual, podendo ocorrer em diferentes gêneros.

mais monitorado e menos monitorado, a depender da escolha do falante ou do escritor, tendo em vista a situação comunicativa.

Nessa etapa, busquei fazer uma comparação entre as formas utilizadas nos textos escritos menos monitorados (formas mais distantes da modalidade escrita, como por exemplo, as formas *a gente*, *eles* e o não preenchimento do sujeito, como descrito na tabela 1) e mais monitorados (o pronome *se* acompanhado do verbo, primeira pessoa do plural com apagamento do pronome), com o objetivo de chamar a atenção para a relação entre estratégia de indeterminação, finalidade e grau de monitoramento dos textos, sempre com base no princípio da intenção colaborativa, a fim de avançar no contínuo de oralidade-letramento. Nesse sentido, a atividade de produção textual privilegiou, num primeiro momento, o diálogo entre professor e aluno; num segundo, a produção escrita. Enquanto essas ações se desenvolviam, eram explicadas aos alunos as tarefas futuras que iriam colaborar para que eles aprendessem a usar formas linguísticas de indeterminação do sujeito para usarem nos diferentes contextos sociolinguísticos.

2ª fase: Problematização e Contextualização

A problematização do tema é a fase em que os alunos são instigados à aprendizagem. Essa fase consta de debates acerca de um tema proposto para, então, iniciamos a atividade de reflexão do uso da língua. A fase de contextualização consiste em tornar o aluno ativo no processo de aprendizagem. “Torna-se essencial que os alunos se localizem historicamente diante da temática proposta. Cabe valorizar e explorar o tema, mostrando a conexão e a inter-relação que se estabelece com os tópicos a serem investigados.” (Behrens, p.112).

Como a ideia era ensinar o uso da indeterminação, e começamos justamente pelo modo discursivo argumentativo, foi indispensável oferecer aos alunos um novo repertório de estratégias linguísticas nesse processo: com ou sem indeterminação. Cereja e Magalhães (2010) já apontavam como um dos meios de dar credibilidade, especialmente, em gêneros discursivos, como os acadêmicos/científicos (em outros argumentativos), o uso da indeterminação do sujeito:

as duas maneiras (textos pessoais e textos impessoais) são formas válidas de se defender um posicionamento, mas o texto com marcas de personalidade, leva a crer que as ideias defendidas pelo autor constituem opiniões particulares, e não verdades. Os textos em que se exige maior precisão e objetividade, como os de caráter científico e os argumentativos em geral – a crítica, o editorial e o texto dissertativos-argumentativo exigido no vestibular –, a impessoalidade confere maior credibilidade aos argumentos. Assim, o texto pode dar a impressão de expressar uma verdade indiscutível. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010:65)

Tais fases apresentam-se separadas na proposta de Behrens, porém aqui foram apresentadas juntas devido à necessidade de se adequar ao ensino fundamental. Neste momento do desenvolvimento da proposta, a ideia não era apresentar o conteúdo (sujeito indeterminado) propriamente dito, mas sim um pretexto para a produção textual diagnóstica. Por isso, explicitamos a seguir o conjunto de textos que serviram de base para desenvolvermos a percepção do aluno no que diz respeito a esse modo discursivo.

E assim desenvolveu-se esta fase do projeto:

Iniciamos com a leitura de um fragmento encontrado no livro de Behrens, do autor Clodoaldo Meneguello Cardoso, no qual ele faz uma reflexão acerca da presença da tecnologia e suas consequências na vida moderna. Esse seria o mote para a discussão sobre o uso indiscriminado de aparelhos eletrônicos e da internet no nosso cotidiano.

A primeira atividade pedia que os alunos discutissem a respeito do que foi dito no fragmento.

Atividade 1:

A partir do texto abaixo, discuta o isolamento que a tecnologia traz para as pessoas se utilizada de modo errado.

“Os avanços tecnológicos, científicos e eletrônicos não estão trazendo a vida em plenitude para o homem. Ao contrário, vieram desafiá-lo a angustiá-lo, levando ao estresse, à competitividade exacerbada, a um pensamento isolado e

fragmentado, impedindo-o de ver o todo e retirando a responsabilidade de atos isolados perante a sociedade. Neste processo, embevecido pela tecnologia, o homem passou a destruir a Terra e, em especial, a si mesmo e os seus semelhantes” (Cardoso, 1995 apud Behrens, 2000:81)

Após a leitura desse fragmento em sala, professora e alunos conversaram a sobre o tema, opinando de maneira contrária ou a favor da ideia da autora do texto. Para mediar o debate, algumas perguntas foram feitas, estimulando os estudantes a se posicionarem e exporem suas ideias. Enquanto o assunto ia se desenvolvendo, o professor aproveitava o momento para inserir questionamentos sobre o grau de monitoramento dos textos lidos. As perguntas foram feitas oralmente.

Seguem algumas sugestões de perguntas mediadoras que foram realizadas para suscitar a fala do aluno:

- a) *Explique em poucas palavras o que você entendeu do texto.*
- b) *Você acha que a tecnologia está separando as pessoas?*
- c) *Tem exemplos para dar sobre pessoas que se isolam e como elas fazem isso utilizando aparelhos tecnológicos?*
- d) *Na sua opinião, quais os benefícios da internet para a população?*
- e) *Pesquise no dicionário as palavras que você desconhece.*
- f) *O que vocês acham desse texto: é mais monitorado ou menos monitorado em relação à linguagem utilizada?*

Cada aluno pesquisou uma palavra e seu significado foi anotado no quadro. Dessa maneira, algumas novas palavras foram acrescentadas ao vocabulário dos alunos. As palavras sugeridas para pesquisa foram as que seguem abaixo, mas isso não impediu que os alunos pesquisassem outras.

Angústia, competitividade, exacerbada, embevecido, plenitude

Após essa breve discussão, foi apresentada aos alunos uma série de textos e imagens com o objetivo de os levarem a refletir sobre suas opiniões a respeito dos temas suscitados pelas leituras. Essa dinâmica iniciou-se a partir da atividade 2

Atividade 2:

Análise das imagens e discussão a respeito do tema, com textos com baixo grau de formalidade e linguagem bastante coloquial.

Figuras 10: Charges





© 1996 Randy Glasbergen. E-mail: randy@glasbergen.com www.glasbergen.com



Você disse que eu deveria passar mais tempo com as nossas crianças, então eu transformei a cara delas em ícones.

A EVOLUÇÃO DO HOMEM E DO COMPUTADOR



www.jasielbotelho.com.br







A atividade 2, que consiste na análise e reflexão das imagens disponibilizadas acima, foi bastante proveitosa, pois fez com que os alunos pudessem pensar a respeito de suas próprias práticas, bem como nas práticas de pessoas próximas a elas. Como muitas dessas imagens faziam críticas ao uso exagerado da tecnologia, eles ponderaram sobre esse comportamento, principalmente em sala de aula.

A discussão oral foi uma maneira de o aluno expor sua compreensão, de maneira menos monitorada, visto que os textos não apresentam grande grau de formalidade. Os alunos puderam se expressar sem a preocupação de estar sendo ou não avaliados. Usaram a linguagem de seu dia a dia, já que se sentiram à vontade com os textos apresentados. Nesse momento, consideramos que os textos produzidos (orais) possuíam menor grau de monitoração estilística.

Nesse diálogo, os alunos usaram poucas estratégias de indeterminação, preferindo manter em suas falas a primeira pessoa do singular, eventualmente utilizaram o pronome *você* para indeterminar o sujeito da oração produzida.

Para ampliar o desenvolvimento do assunto do texto base, eu propus outro questionamento norteador, em que, novamente os alunos puderam falar abertamente de suas opiniões, citando exemplos vivenciados em seus lares.

Você acha que a falta de convivência direta está afetando o mundo negativamente, ou seja, as pessoas estão se preocupando cada vez menos umas com as outras? Explique sua opinião, entretanto, apresente justificativas para contrapor com as ideias que estão em discordância.

A ideia dessa nova atividade era fazer com que os alunos aumentassem o grau de monitoramento de suas falas, já que tinham que apresentar justificativas para sua opinião. Isso fez com que eles refletissem mais, pois tinham que convencer aqueles que discordavam da ideia. Dois grupos foram formados, o grupo dos que concordavam com a ideia e o grupo daqueles que dela discordavam. Foi realizado um debate mediado pelo professor, em que eles se expressaram e fundamentaram suas opiniões.

Após esse novo debate, desenvolveu-se a leitura do texto de Martha Medeiros, *Empatia*. Todos esses textos foram projetados por data show, fugindo da maneira tradicional de explanação via quadro branco, bem como a maneira como a aula foi direcionada, o que possibilitou inserir as crianças no meio digital que disponibilizamos na escola. Isso também permitiu manter a atenção delas na aula.

Atividade 3:

Leitura do texto *Empatia*, de Martha Medeiros.

Empatia - MARTHA MEDEIROS⁹

As pessoas se preocupam em ser simpáticas, mas pouco se esforçam para ser empáticas, e algumas talvez nem saibam direito o que o termo significa. Empatia é a

⁹ Texto retirado do Caderno Pedagógico 8º ano – 2014, Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro

capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreendê-lo emocionalmente. Vai muito além da identificação. Podemos até não sintonizar com alguém, mas nada impede que entendamos as razões pelas quais ele se comporta de determinado jeito, o que o faz sofrer, os direitos que ele tem.

Nada impede?

Foi força de expressão. O narcisismo, por exemplo, impede a empatia. A pessoa é tão autofocada, que para ela só existem dois tipos de gente: os seus iguais e o resto, sendo que o resto não merece um segundo olhar. Narciso acha feio o que não é espelho.

Ele se retroalimenta de aplausos, elogios e concordâncias, e assim vai erguendo uma parede que o blinda contra qualquer sentimento que não lhe diga respeito. Se pisam no seu pé, reclama e exige que os holofotes se voltem para essa agressão gravíssima. Se pisarem no pé do outro, é porque o outro fez por merecer.

Afora o narcisismo, existe outro impedimento para a empatia: a ignorância. Pessoas que não circulam, não possuem amigos, não se informam, não leem, enfim, pessoas que não abrem seus horizontes tornam-se preconceituosas e mantêm-se na estreiteza da sua existência. Qualquer estranho que possua hábitos diferentes será criticado em vez de respeitado. Os ignorantes têm medo do desconhecido.

E afora o narcisismo e a ignorância, há o mau-caratismo daqueles que, mesmo tendo o dever de pensar no bem público, colocam seus próprios interesses acima do de todos, e aí os exemplos se empilham: políticos corruptos, empresários que só visam ao lucro sem respeitar a legislação, pessoas que “compram” vagas de emprego e de estudo que deveriam ser conquistadas através dos trâmites usuais, sem falar em atitudes prosaicas como furar fila, estacionar em vaga para deficientes, terminar namoros pelo Facebook, faltar compromissos sem avisar antes, enfim, aquelas “coisinhas” que se faz no automático sem pensar que há alguém do outro lado do balcão que irá se sentir prejudicado ou magoado.

É um assunto recorrente: precisamos de mais gentileza etc. e tal. Para muitos, puxar uma cadeira para a moça sentar ou juntar um pacote que alguém deixou cair, basta. Sim, somos todos gentis, mas colocar-se no lugar do outro vai muito além da polidez e é o que realmente pode melhorar o mundo em que vivemos. A cada pequeno

gesto diário, a cada decisão que tomamos, estamos interferindo na vida alheia. Logo, sejamos mais empáticos do que simpáticos.

Ninguém espera que você e eu passemos a agir como heróis ou santos, apenas que tenhamos consciência de que só desenvolvendo a empatia é que se cria uma corrente de acertos e de responsabilidade – colocar-se no lugar do outro não é uma simples gentileza que se faz, é a solução para sairmos dessa barbárie disfarçada e sermos uma sociedade civilizada de fato.

Após a leitura rápida do texto, houve uma segunda leitura em que se explicou, parágrafo a parágrafo, as ideias do texto, a fim de evitar qualquer possibilidade de incompreensão por parte dos alunos. Em seguida, novo debate sobre as informações contidas e sobre como esse texto se relacionaria com os textos anteriores. Os alunos demonstraram bastante interesse em conversar sobre o assunto, chegando até a realizar pequenos relatos pessoais. Acreditamos que isso favoreceu ainda mais a proximidade e o trabalho conjunto entre professor e alunos.

Nesse momento, os alunos já demonstravam maior entrosamento com o assunto, o que gerou produções orais mais monitoradas e bem fundamentadas. Foi solicitado a eles que buscassem conferir a suas falas um tom mais formal. Também se buscou melhorar a coerência dessas falas, pedindo-lhes que explicassem o que ele estava querendo dizer, como ele falaria caso estivesse conversando com uma pessoa de mais idade, ou seja, foi sendo proposto às crianças que elas se colocassem em situações diversas para tentar fazer com que monitorassem melhor suas falas.

Para enriquecer e ampliar o conhecimento acerca do tema em questão (a possibilidade de isolamento social promovido pelo uso das tecnologias), outros dois textos foram apresentados: duas reportagens que tratavam do mesmo assunto. Esses textos não foram lidos na íntegra, mas sim apenas algumas partes destacadas por serem consideradas de interesse para o trabalho. No entanto, eles foram disponibilizados impressos, caso as crianças tivessem interesse em lê-los. O acréscimo desses dois textos não tinha como foco o estudo do sujeito indeterminado, mas sim fazer com que as crianças ampliassem seu repertório de informações sobre o tema debatido.

Atividade 4:

Leitura de artigos retirados da internet sobre o uso prejudicial do excesso de tecnologia

Uso excessivo das tecnologias pode trazer sérios riscos à vida social

Para psicóloga, os eletrônicos 'desconectam' as pessoas do mundo real



Vício em tecnologia pode levar ao isolamento social (Foto: Thinkstock/Getty Images)

Celulares, tablets, computadores e videogames portáteis, enfim, um verdadeiro mundo de equipamentos eletrônicos invadiu, nos últimos 20 anos, a vida cotidiana. Na carona desses *gadgets*, como também são conhecidos, surgiram novos termos, expressões e padrões de comportamento. Com a internet, estar online é fazer parte de um mundo virtual no qual a interação é a palavra de ordem. Quando bem dosado, o uso dos eletrônicos não traz riscos à saúde. Porém, quando a dependência dos aparatos tecnológicos já se torna evidente, é preciso ficar atento. Mas quais são os sinais que devemos ficar atentos?

Conforme explica a psicóloga Dora Sampaio Góes, do Grupo de Dependência de Internet do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo (USP), não é só o tempo gasto com os aparelhos eletrônicos que deve ser levado em conta, apesar de ser um fator importante, segundo ela, mas sim em que contextos esses equipamentos são utilizados. “A tecnologia prende a nossa atenção de tal forma que acabamos por ficar desconectados do mundo a nossa volta. Isso, muitas vezes, deve ser levado em consideração mais do que o fator tempo em si”, alerta a especialista.

No caso dos adolescentes, a psicóloga aconselha o período de duas horas por dia para o uso da internet como sendo o mais recomendado. “Apesar de o tempo de duas horas não ser nada para a garotada nessa faixa etária, é preciso lembrar que existem outras tarefas ao longo do dia, como ir à escola, fazer a lição de casa, praticar esportes, entre outras coisas”, lista Dora.

A psicóloga explica que os adolescentes são atraídos pela interação que a tecnologia promove. Além disso, ela conta que é nessa fase que os jovens estão buscando se socializar mais. “Na adolescência, o

grupo social passa a ser uma referência muito forte. Como esses jovens não têm autonomia para sair de casa, a tecnologia faz com que eles possam ficar conectados uns com os outros”, ressalta.

Mas a partir de que momento a pessoa pode ser considerada “viciada” em tecnologia? Nesse caso, Dora destaca que isso acontece quando o uso excessivo das tecnologias podem trazer algum tipo de risco à vida social, como ir mal nos estudos; diminuir o rendimento no trabalho, aumentando, assim, as chances de ser mandado embora do emprego; entre outras situações. “Ou seja, é quando a pessoa começa a deixar de fazer coisas da sua vida para ficar com a tecnologia, e isso inclui desde ficar sem ver os amigos até mesmo evitar de sair com o parceiro”, aponta

Com relação aos jogos, Dora explica que muitos deles são desenvolvidos com objetivos curtos, o que, segundo ela, é muito viciante para a população jovem. “A pessoa fica dependente da sensação que tem ao jogar, pois são produzidos neurotransmissores que dão a sensação de bem-estar e euforia. Em oito minutos jogando, por exemplo, o corpo já produz dopamina, a mesma substância do prazer produzida quando comemos chocolate. E isso é viciante. Ou seja, não é a tecnologia, mas sim o que eu sinto quando entro em contato com ela”, detalha.



Dora Sampaio, do Grupo de Dependência de Internet da USP (Foto: Divulgação)

No caso das pessoas viciadas nos eletrônicos, a psicóloga lembra que o uso abusivo da tecnologia atua como uma espécie de anestésico, uma forma de desfocar de questões importantes da vida pessoal, como um conflito em família, problemas na escola, ou no trabalho. “O uso excessivo da tecnologia é uma forma de desconectar de si mesmo e estar conectado às máquinas. Em muitos casos, é realmente como um anestésico, uma espécie de refúgio para não viver as angústias e dificuldades do mundo real”, aponta a especialista.

Além do longo tempo gasto com jogos eletrônicos e internet, Dora chama atenção dos pais para alguns pontos com relação ao comportamento dos filhos. “O tempo é algo concreto e óbvio de ser notado em pessoas que são viciadas nos aparatos tecnológicos. Entretanto, além desse fator, é preciso que os pais notem se o jovem está deixando de sair de casa, ou de ser convidado para as festas. É necessário perceber se o filho não está se isolando do mundo real para ficar interagindo somente com a tecnologia”, alerta.

As consequências da exposição prolongada às parafernalhas eletrônicas podem ser muitas, de físicas a psicológicas. Para se ter uma ideia, mesmo que ainda não comprovada, o contato excessivo com a tecnologia pode provocar depressão, transtorno obsessivo compulsivo (TOC), transtorno bipolar do humor, fobia social, além de déficit de atenção e hiperatividade. “Já as consequências físicas são oriundas da falta de praticar esportes; da alimentação errada, já que muitas vezes a pessoa nem vê o que está

comendo, pois fica de olho vidrado na tela; e da higiene (*sic*), que fica prejudicada. Pessoas que têm propensão a problemas de vascularização devem ficar atentas também. Ou seja, o mais grave é a pessoa se largar”, ressalta a especialista.

<http://redeglobo.globo.com/globociencia/noticia/2013/08/uso-excessivo-das-tecnologias-pode-trazer-serios-riscos-vida-social.html> acessado em 17/05/2015.

Reportagem 2:

Jovens são prejudicados na geração digital

Divulgação - publicada em 16. 5. 2012 - atualizada 12h3

Os adolescentes que ficam 24hrs ligados a qualquer forma de conexão digital, estão sendo prejudicados cada dia mais no desenvolvimento social e psicológico, além de serem alvos vulneráveis de pessoas mal intencionadas



Pesquisar no Google, mandar um torpedo pelo celular, atualizar o Twitter e postar fotos no Facebook são algumas atividades que crianças e adolescentes são capazes de executar --todas praticamente ao mesmo tempo.

Até aí, nada de surpreendente, afinal estamos falando dos nativos da "geração digital" para quem o e-mail já é uma antiguidade. Mas nem mesmo esses seres multitarefa passam despercebidos por tanta conectividade e tanta informação.

O impacto dessa avalanche se reflete não apenas em aumento de riscos para a segurança dos jovens, temidos pelos pais, como também pode afetar seu desenvolvimento social e psicológico. Ao lado de ameaças que são velhas conhecidas, como pedofilia e obesidade, surgem outras: cyberbullying, "sexting", "grooming" e tecnoestresse.

O tecnoestresse é causado pelo uso excessivo da tecnologia e provoca dificuldade de concentração e ansiedade. O jovem tecnoestressado também pode tornar-se agressivo ao ficar longe do computador.

Segundo o neurologista pediátrico Eduardo Jorge, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisas já associam overdose de tecnologia com problemas neurológicos e psiquiátricos. "Estão aumentando os casos de doenças relacionadas ao isolamento. A depressão é a que mais cresce", diz ele.

O neurologista também diz que há uma incidência maior do transtorno de déficit de atenção entre adolescentes aficionados por computador. "Não é fácil de diagnosticar. Os pais não acham que o filho tem dificuldade de concentração porque ele fica parado no computador."

Outro risco é a enxaqueca. "Essas novas telas de LED são um espetáculo, mas têm um brilho e uma luminosidade que fazem com que aumentem tanto o número de crises de enxaqueca como a intensidade delas", alerta.

Outro fator de grande relevância é a convivência, os jovens estão cada dia mais afastados de relações pessoais. No caso das crianças por estarem em fase de desenvolvimento, seu cérebro ainda não atingiu a maturidade, então não pleno controle de seus impulsos.

A internet móvel, tem tomado espaço a ponto dos jovens não terem mais controle, ou seja não tem um consumo equilibrado da internet.

De acordo com o pediatra americano Michael Rich, professor da Universidade Harvard, considera que os próprios pais são os principais responsáveis por este quadro "cibercaótico". Segundo ele, por falta de intimidade com as novas mídias, os adultos deixam de preparar as crianças para o mundo virtual.

"Muitas vezes, eles apenas dão o laptop e pensam que, desde que os filhos estejam no quarto, não vão se meter em confusão, o que é um erro", afirma. "Os adultos precisam se tornar aprendizes dos jovens na parte técnica para que possam ser seus professores na parte humana."

Lado bom do uso da internet moderado

Ninguém ousa negar que a tecnologia abriu portas, expandiu horizontes intelectuais e proporcionou oportunidades antes impossíveis para crianças e jovens.

"Quando usada corretamente, a internet educa pessoas em locais isolados, promove a comunicação ao redor do mundo, cria novos mercados e aumenta a conscientização dos jovens sobre questões globais, forçando-os a considerar problemas maiores do que os seus próprios", enumera Cajetan Luna, diretor do Center for Health Justice de Los Angeles.

Outro ponto positivo das novas tecnologias é o fato de serem um elemento agregador entre os jovens.

Para Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor da Safernet (organização que protege e promove os direitos humanos na rede), a internet também ajuda o adolescente a descobrir sua sexualidade.

Segundo Nejm, o grande problema é que os adultos não fazem a mediação do acesso das crianças à internet, definida por ele como "uma praça pública frequentada por 2 bilhões de pessoas, onde há todo tipo de gente e de conteúdo, dos melhores aos mais perigosos". O psicólogo defende que é preciso ensinar aos jovens que o acesso à rede exige cidadania, cuidado, ética e responsabilidade.

Para Luna, o envolvimento dos pais tem que ser feito de forma aberta e honesta. "A solução não é censurar ou proibir, nunca funciona, mas explicar as coisas para que os jovens possam reconhecer o que é bom e o que não é."

Para Tito de Moraes, que apresenta o programa "Miúdos Seguros na NET", em Portugal, a chave é acompanhar. "Temos a obrigação de ser pais on-line e off-line, e isso implica usar as tecnologias com eles desde pequenos, preparando-os para irem ganhando autonomia."

Na opinião de Moraes, a segurança dos jovens na rede deve incluir quatro abordagens diferentes: regulamentares, educacionais, parentais e tecnológicas. "Se abordarmos só de uma forma, pode ter certeza que alguma coisa vai falhar."

Em casa, para garantir que crianças e adolescentes usufruam do que as mídias digitais oferecem com segurança, ele recomenda que elas sejam usadas em um espaço comum que permita a integração da família.

Fonte: Folha Uol

<http://www.guiarioclaro.com.br/materia.htm?serial=151005304> acessado em 17/05/2015.

Toda essa discussão foi feita como problematização acerca do que viria a ser trabalhado. Como a intenção era propor a produção de um texto argumentativo para verificar se os alunos realizavam a indeterminação como prescrito pela gramática ou se as realizavam de acordo com as práticas da oralidade (já apresentadas nesse estudo), julguei necessário primeiramente embasar o conhecimento do aluno sobre o tema que seria pedido, ofertando-lhes informações além do conhecimento que possuíam.

Após essa fase da problematização, em que o tema foi bastante esmiuçado, para, assim, poder dar embasamento de argumentos e informações às crianças, seguiu-se a tarefa de produção do texto. O objetivo era que os alunos produzissem um texto apenas com o conhecimento adquirido com as aulas do livro didático, sem qualquer reflexão com o texto propriamente dito.

Inicialmente, foi pedido que os alunos apenas expressassem suas opiniões. Com isso, buscava-se que os alunos não elevassem o grau de monitoração de seus textos. Apenas escrevessem o que achavam sobre o assunto. E assim se deu. Ao ler os textos, pudemos perceber que não houve grande cuidado com a escrita. Eles apenas deram suas opiniões, o que refletiu em textos com linguagem bastante coloquial, expressões pessoais como “Na minha opinião”, “eu acho”, etc.

Atividade 5:

Produza um texto opinativo-argumentativo em que exponha sua opinião sobre o uso da tecnologia: vilão ou mocinho?. Diga se concorda ou não com o fato de a internet, e a tecnologia em geral, prejudicar o relacionamento entre as pessoas, conseqüentemente, fazendo com que elas se preocupem menos umas com as outras.

Redija seu texto a partir da discussão feita e com base nos textos lidos.

3ª fase: Aulas teóricas exploratórias

Embora esta proposta busque novas maneiras de desenvolver os estudos de língua portuguesa no ensino fundamental, lançamos mão de procedimentos tradicionais como as aulas expositivas, que, nessa proposta, serviram para situar os alunos em relação ao conteúdo estudado, correspondendo ao que Behrens denomina de aula teórica exploratória. Para tanto, fizemos uma pequena revisão das formas de indeterminação apresentadas pelo livro didático. Foram usados ainda, como exemplos de situações com estratégias de indeterminação, textos menos monitorados e mais monitorados. Na verdade, as aulas teórico-expositivas mesclavam-se com outros procedimentos didáticos previstos pela proposta de intermediação

colaborativa. A separação das etapas consiste num procedimento didático. Na prática, as fases do projeto se sobrepõem, como se poderá perceber a seguir.

Nessa fase, não nos restringimos em retomar as formas prescritas pela gramática normativa, mas também analisamos outras maneiras de indeterminar o sujeito. Consideramos necessário fazer com que o aluno as reconheça e utilize-as, adequando-as ao nível de monitoramento e ao nível de formalidade de seu texto, navegando no contínuo de monitoração estilística, até se chegar a um processo de letramento maior.

Como exemplo, tomemos a aula baseada no texto de Martha Medeiros, no qual destacamos as formas verbais usadas para alcançar o recurso da indeterminação. Buscamos mostrar que, por se tratar de uma crônica argumentativa (nomenclatura usada no caderno pedagógico da Prefeitura do Rio de Janeiro), o autor mantém uma aproximação maior com o leitor. Após a análise da crônica, em que se deu a aula expositiva como descrita abaixo, comparamo-la com as reportagens que tínhamos em mãos, para ressaltar que a indeterminação pode aparecer em diversos gêneros textuais. Nelas, mostramos que essa marca de proximidade pode ou não ocorrer, a depender das estratégias de indeterminação utilizadas. Essas comparações foram estabelecidas sempre direcionando o aluno a refletir sobre o que ele utilizaria no próprio texto e com que grau de monitoramento.

Como primeiro exemplo, voltamos ao texto de Martha Medeiros e destacamos as formas verbais usadas para alcançar esse recurso. Ressaltamos que se trata de uma crônica argumentativa, gênero textual que permite ao autor manter uma aproximação maior com o leitor. Essa marca de proximidade ou distanciamento é bem clara nas duas reportagens, onde a primeira apresenta maior grau de formalidade, com poucos exemplos de primeira pessoa, ao passo que a segunda possui caráter mais informal, e esses exemplos aparecem em maior número. Esses dados também foram salientados e explicados aos alunos.

No primeiro parágrafo da crônica, foi usada a primeira pessoa do plural sem pronome expesso. O uso dessa forma busca aproximar o leitor da opinião da autora, mas não necessariamente temos um sujeito determinado. A noção semântica de indeterminação fica bem clara na intenção da jornalista: quem é que pode não

sintonizar com alguém? Não sabemos dizer, pode ser qualquer pessoa, inclusive ela (*“Podemos até não sintonizar com alguém, mas nada impede que entendamos as razões pelas quais ele se comporta de determinado jeito, o que o faz sofrer, os direitos que ele tem.”*).

O mesmo recurso é utilizado no sétimo parágrafo (*“É um assunto recorrente: precisamos de mais gentileza etc. e tal.”*) e em vários outros fragmentos do mesmo parágrafo). No quarto parágrafo, há o uso da forma verbal na terceira pessoa do plural (*“Se pisam no seu pé,[...]”*).

Ao destacarmos essas formas verbais, é preciso que seja abordada a intenção discursiva. Visto a indeterminação ser um conceito semântico, o aluno tem de perceber quando a autoinclusão num texto tende a demonstrar que aquele fato realmente o inclui, ou seja, ele (autor) efetivamente pratica aquela determinada ação, ou se ele visa apenas a uma aproximação com o leitor, designando a indeterminação de pessoas/sujeitos daquela ação, podendo ser ou “atingir” qualquer pessoa. Quanto ao uso da subjetividade propriamente dita, deve-se realçar que ela pode conferir ao texto um valor muito pessoal.

Como aos alunos do oitavo ano (alunos foco) ainda estão sendo apresentados aos tipos de texto argumentativo, esse trabalho se deteve em crônicas, texto que mais é trabalhado nos materiais pedagógicos da rede destinados a essa série.

4ª fase: Pesquisa individual

Para efetivar o conhecimento, o aluno precisa pôr em prática aquilo que lhe foi ensinado. Novamente retomou-se a noção de monitoramento estilístico que, nessa etapa, foi relacionada aos tipos de sujeito indeterminado prescritos pela gramática normativa. Após isso, os alunos foram convidados a pesquisarem textos que tratavam do assunto debatido em sala (conferir primeira etapa do projeto) para identificarem neles o uso das estratégias de indeterminação estudadas. Vários textos foram levados para a sala de aula a fim de servirem de base para a pesquisa individual. Destacaram-se textos de jornais e revistas, além de textos da *internet*. Foi na busca por essa fonte de pesquisa que o professor precisou atuar de forma mais presente¹⁰, uma vez que, como já mencionado anteriormente, o acesso a essa mídia, por parte dos alunos,

¹⁰ O computador utilizado em sala foi o da professora da turma.

ainda é difícil. Nessa fase também foram usadas algumas das produções textuais dos alunos, em que puderam identificar não só os recursos de indeterminação utilizados, mas também a sua adequação ao grau de monitoramento solicitado.

Essa etapa foi desenvolvida com a mediação do professor, que orientava os alunos em relação à fonte de pesquisa, ao uso das palavras-chave, no caso da busca ter sido realizada na internet, às sugestões de gêneros textuais a ser pesquisado, ao grau de monitoramento do texto, etc., mas sem deixar de transmitir a importância da autonomia para o processo da aprendizagem.

5ª fase: discussão coletiva, crítica e reflexiva

Esta fase se apoia na anterior a partir da qual se desenvolveram as análises dos exemplos descobertos pelos alunos. Professor e alunos pensaram a respeito das possibilidades encontradas, verificando se havia coerência na retirada de determinada estrutura para usá-la no desenvolvimento do tema proposto. Os alunos puderam retirar dúvidas sobre o assunto, esclarecendo-as por meio da reflexão conjunta.

6ª fase: produção coletiva

Com apoio nas fases 4 e 5, nessa etapa, professor e alunos reescreveram dois dos textos produzidos anteriormente. A ideia era de desenvolver a consciência de que o monitoramento de uma redação pode ser sempre reavaliado. Para tanto, houve troca de textos entre os estudantes, mas, para evitar constrangimentos indevidos, cada turma refez o texto de um colega da outra turma, sem que ele fosse identificado.

A interação entre os atores dessa atividade fez com que a reescrita ocorresse de forma mais fácil e propícia à reflexão acerca do fenômeno linguístico sob estudo, bem como acerca da noção de monitoramento estilístico. Suassuna (2014) reforça a importância dessa interação:

Alguns estudos recentes sobre situações de discussão e reconstrução de textos em sala de aula vêm mostrando a influência dos modos de participação do outro na construção de habilidades de enunciação de sujeitos em processo de desenvolvimento da prática discursiva escrita e formal. Nesse sentido, é fundamental o diálogo com o outro na reflexão do aluno sobre a própria escrita, bem como no trabalho de reelaboração do texto. (p.119)

A tarefa de reescrita permitiu-nos chamar a atenção do aluno para os elementos do texto de maneira geral, mas focalizamos as formas de indeterminação do sujeito e sua importância para o desenvolvimento da argumentação. Além disso, pudemos despertar em nosso aluno a consciência de como é importante rever nossas produções e considerar o texto como parte de um processo que precisa ser revisto, repensado e reescrito. Como fruto dessa atividade, apresentamos dois textos que foram reescritos em sala de aula. Segue a imagem do texto original; abaixo dela, a reescrita.

Imagem 1: versão original do texto que foi reescrito

Escola Fernando de Azevedo n.º 38

A Internet

Bem a internet Para mim é uma coisa maravilhosa. Por que quando tem, trabalho de escola ou de curso, ela é útil nesse momento ou mesmo quando é negócio de trabalho. Por meu Pai, e ela é útil para notícias do dia a dia.

Mais também ela ao mesmo tempo prejudica. Por que as pessoas não interagem ^{personamente} muito, se afastam por causa da internet, as pessoas não tem mais relação umas com as outras na hora de dormir o celular não deixa ^{o que?} as vezes não faço minhas obrigações. Por ficar na internet e isso me prejudica, então ela te ajuda por um lado, mais por o outro acaba te prejudicando.

Texto reescrito pela turma 1805:

A internet

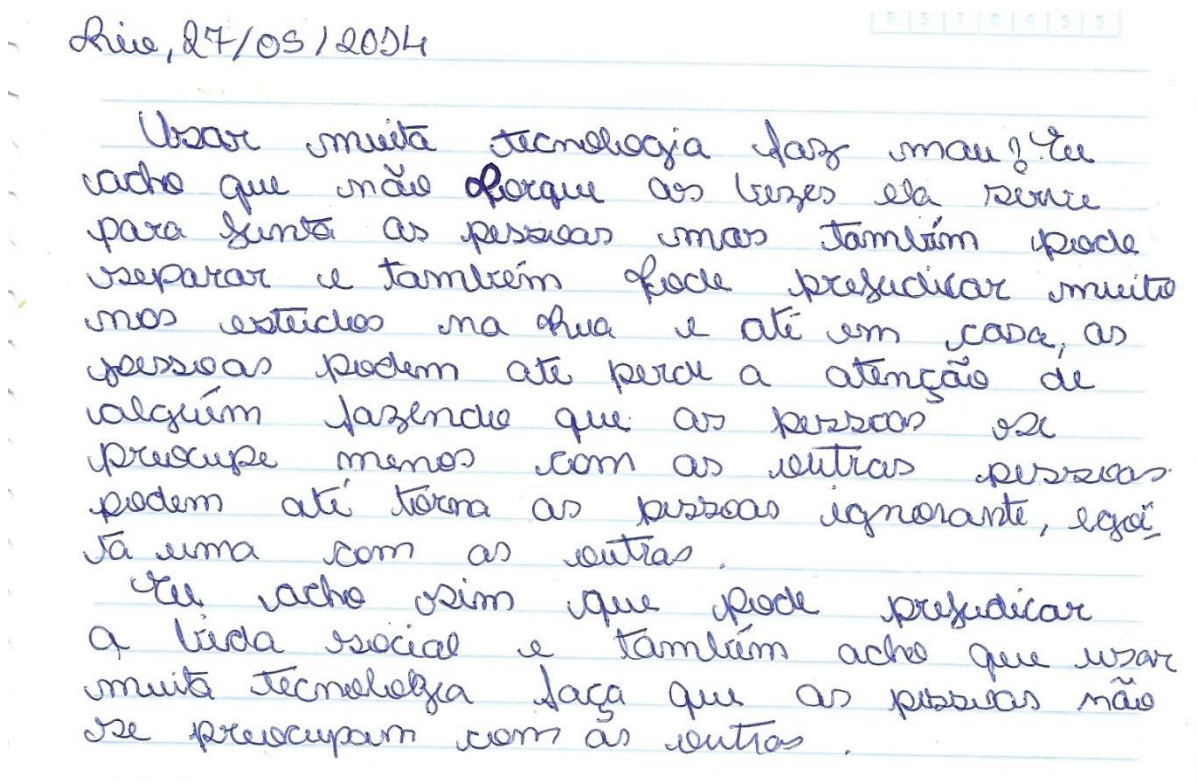
A internet é uma coisa maravilhosa, porque auxilia as pessoas nas suas tarefas do dia a dia: trabalhos escolares, informações sobre o país, etc. com a internet móvel, pode-se ter acesso, em qualquer lugar, a dados ou atividades do trabalho.

Por outro lado, ela também pode prejudicar, pois a pessoa acaba não interagindo com as outras que estão próximas, tornando-se antissociais e podendo gerar problemas à saúde mental (depressão) e à saúde física (dores de cabeça, problemas de coluna, de vista).

Assim, deve-se tomar cuidado com o uso excessivo da internet, que pode tanto ajudar quanto prejudicar, depende somente do uso que se faz dela.

Podemos observar que houve a tentativa de manter o objetivo do texto original, porém houve mais monitoramento principalmente no tocante à coesão e a coerência. As crianças reconheceram problemas na redação da colega e se identificaram como possuidoras também das mesmas dificuldades. Houve também o cuidado em usar formas de indeterminação, agora já conhecidas por elas, em dois momentos: no primeiro parágrafo (“pode-se ter acesso”) e no último (“Assim, deve-se tomar cuidado”). Argumentaram que essas formas deixariam o texto “mais bonito”. Tal procedimento permitiu imprimir na reescrita um menor comprometimento entre escritor e leitor, já que o uso de expressões do tipo “para mim”, e de exemplos com pronomes de primeira pessoa (meu pai, minhas obrigações) foram substituídos.

Imagem 2: Segundo Texto reescrito



Rio, 27/03/2014

Usar muita tecnologia faz mal? Eu acho que não porque às vezes ela serve para juntar as pessoas mas também pode separar e também pode prejudicar muito nos estímulos na rua e até em casa, as pessoas podem até perder a atenção de alguém fazendo que as pessoas se preocupem menos com as outras pessoas podem até tornar as pessoas ignorantes, logo já uma com as outras.

Eu acho sim que pode prejudicar a vida social e também acho que usar muita tecnologia faz com que as pessoas não se preocupem com as outras.

Produção coletiva realizada pela turma 1806

Os dois lados da tecnologia

Pode-se dizer que a tecnologia não faz somente mal, porque ela aproxima as pessoas com as redes sociais, como por exemplo, facebook, twitter, whatsApp, internet em geral.

Porém, tem seu lado negativo, pois pode prejudicar as pessoas tirando sua atenção nos estudos, nas ruas, no trabalho, etc., deixando-as cada vez mais afastadas umas das outras. Além disso, faz com que elas se preocupem menos com o próximo, já que se isolam, focando apenas no mundo virtual e esquecendo o mundo real. Assim, acabam convivendo menos com a família e com os amigos, prejudicando sua vida social.

Dessa maneira, a tecnologia tem dois lados: o positivo e o negativo. Se for usada com moderação, não prejudicará o convívio com as pessoas.

Novamente, mantiveram-se as informações da versão original para que a ideia da autora fosse valorizada. A reação das duas turmas em geral foi a mesma. Ao procederem a leitura em voz alta, os alunos foram capazes de perceber falhas quanto à coesão (repetição excessiva de palavras), à coerência (“Ih, não entendi nada” – fala das crianças), quanto ao efeito causado pelo uso de pronomes de primeira pessoa. A respeito disso, eles mesmos já sinalizavam que poderia ficar diferente, que “era para melhorar” o texto. Perceberam como o uso do sujeito indeterminado confere ao trabalho menor comprometimento e eleva o grau de monitoramento. Tentamos não interferir muito nessas novas versões. Eles tiveram a liberdade para questionarem pontos que consideravam ruins, melhorando-os, trocando-os, destrocando-os. O desenvolvimento dessa atividade mostrou-se enriquecedora para ambos os atores do processo: para mim, professora, e alunos, já que dávamos sugestões acerca do texto, citando frases, reescrevendo-as, lendo e refletindo sobre o próprio trabalho. No meu caso, me fez pensar a respeito da antiga prática de apenas corrigir e devolver os textos.

7ª fase: Produção individual final

Nesta fase, o aluno, individualmente, teve a tarefa de reescrever o primeiro texto produzido, aumentando o grau de monitoramento para manter o distanciamento do texto sem deixar marcas pessoais. Como o momento de reescrita coletiva foi

bastante animador, eles estavam bem motivados para fazer essa atividade, já que puderam perceber falhas comuns em suas produções e por isso desejavam monitorá-las.

Nesse processo de reescrita, pude perceber que foram feitas mais de uma versão (rascunhos), cuidado esse que não apresentaram na primeira vez em que produziram as redações. Por diversas vezes, os alunos vieram pedir orientações sobre itens diversificados: ortografia, coesão, coerência, pontuação. Tal comportamento demonstrou que a conscientização sobre a escrita deve ser vista como um processo que necessita de revisão e reescrita, o que conseqüentemente aumentou o grau de monitoramento dos novos textos. A fim de verificação, disponibilizamos aqui algumas das redações, com suas versões originais e as novas.

Imagem 3: primeira versão aluna 1

A tecnologia é uma coisa que evolui cada vez mais no mundo inteiro. O Japão, por exemplo, um país que tem a tecnologia muito avançada e é muito influenciada nas cidades. Como? ?

A tecnologia é um grande conhecimento, melhor que dicionário ajuda em pesquisas, para trabalho e etc. Mas tem pessoas utilizando a tecnologia de maneira errada, fazendo uso ^{excessivo} e prejudicando sua vida social. Como por exemplo, fica ^{mais} mais estressado, se tornando uma pessoa gorda, pensando em si mesma, se afastando das pessoas, prejudicando seu relacionamento, expondo a vida dos outros, não tendo uma alimentação saudável, deixa de fazer coisas, perdendo compromisso e responsabilidade etc. ^{Participar} A tecnologia acaba virando um vilão na vida das pessoas que utilizam de maneira errada e acaba virando uma pessoa isolada que não tem vida, vive só pela internet.

Imagem 4: reescrita da aluna 1

Tecnologia
 A tecnologia é uma coisa que nos últimos anos evoluiu muito no mundo inteiro e continua evoluindo cada vez mais. Ela traz grande conhecimento de modo geral. No Japão, ela é muito avançada e está influenciando no dia a dia dos japoneses, principalmente para estabelecer a comunicação com outras pessoas que estão longe, em outros países, além de manter todos informados, ajudando em trabalhos escolares, pesquisas, etc.

Por outro lado, existem pessoas que acabam fazendo uso excessivo e prejudicando sua vida social, ficando mais estressados, tornando-se uma pessoa que só pensa em si mesmo, não se comunica com as outras que estão próximas, etc.

Assim, deve-se ter cuidado pois ela pode virar uma vilã para aqueles que utilizam de forma excessiva, já que pode gerar problemas de saúde, tanto mentais quanto físicas. Isso dependerá somente do uso que se faz dela.

Na primeira versão, essa aluna não fez uso de nenhuma forma de indeterminação mais frequente na oralidade, como *você* e *nós*, ou se incluiu no texto por meio do pronome de primeira pessoa do singular *eu*. Porém, ao reescrever a redação, optou por usar o verbo *dever* acompanhado do pronome *se* como sujeito indeterminado no último parágrafo, ao aconselhar o devido cuidado com o uso da *internet*. Como já assinalou Duarte (2013), parece não haver mais a noção de sujeito indeterminado apenas com verbos intransitivos ou transitivos indiretos, a indeterminação podendo ocorrer também com verbos transitivos diretos, o que justifica o uso da referida construção pela menina em seu texto,

Imagem 5: primeira versão da aluna 2

Júrios na internet.

A internet foi criada com a intenção de comunicação, até que isso saiu do controle. A internet foi criada para unir e não separar as pessoas como está fazendo, as redes sociais foram criadas para que seus usuários conseguissem se comunicar com pessoas que estão distantes. As pessoas ficaram tão aliciadas que esqueceram de estudar, brincar, sair com amigos para ficar em redes sociais. A internet não foi criada para que pessoas se separem e sim que se unissem e ganhassem conhecimentos.


As pessoas ainda não perceberam que esse vício traz danos gigantescos à sua saúde psicológica e muitos outros danos muito prejudiciais.

Muita coisa pode acontecer na internet, coisas muito perigosas; muitas famílias perderam crianças por causa de um simples perfil na internet.


Desde a internet criou um alerta para quem não sabe usar, tome cuidado ao usá-la.


Imagem 6: reescrita da aluna 2

Vícios na internet:

Pode-se dizer que a internet é uma caixa mágica para quem sabe usar da maneira  na correta. Redes sociais foram criadas para ajudar na comunicação, até que os usuários trocaram suas vidas reais para passar o dia navegando na rede.

Os viciados em internet podem se tornar adolescentes gordos e depressivos, pois se esquecem que existe uma vida fora do mundo virtual.

Porém a internet também tem seu lado bom, pois ela ajuda a obter notícias rápidas sobre o trânsito ou até mesmo do país, ajuda pesquisas escolares,  na trabalho etc.

 Se você usá-la da maneira correta não haverá nenhum tipo de problema, pelo contrário, será beneficiado com sua qualidade.

Para revelar o aprendizado em relação ao distanciamento que o escritor pode imprimir ao texto e às formas linguísticas que estão disponíveis para isso, a aluna iniciou sua redação com uma locução verbal com o pronome se, tendo a intenção de não se colocar no texto. Em muitas redações, esse foi o recurso escolhido pelos alunos para demonstrar que adquiriu o conhecimento a respeito do que foi estudado e para “monitorar” suas produções. Vale ressaltar que, apesar de o objetivo desta proposta ser o de levar o aluno a usar formas de indeterminação do sujeito mais ou menos monitoradas, a depender da situação comunicativa, verificamos que a atividade favoreceu diversos outros aspectos, como a correção de incoerência do texto, de ausência de coesão, de erros ortográficos, entre outros problemas inadequados, por exemplo, em textos mais monitorados. Verifica-se, portanto, um

despertar da consciência de que há situações comunicativas que necessitam de um texto mais monitorado por meio de revisão e reescrita a fim de atender a intenção do autor.

Imagem 7: texto do aluno 3

A tecnologia mudou o mundo

A tecnologia atual está afastando cada vez mais as pessoas das outras. Mas se não prestar atenção, a tecnologia também serve como ajuda para as pessoas no meio acadêmico, como: Pesquisas, trabalhos de casa, apostilas, livros, Dicionários e etc.

Muitas pessoas deixam de fazer outras coisas por causa da tecnologia, neste caso ela está sendo prejudicial sim. Por isso eu digo que a internet está prejudicando nós, mesmo se a pessoa usa para estudar na maioria das vezes ela fica viciada isso é prejudicial psicologicamente e socialmente.

Nas últimas anos a tecnologia evoluiu muito e isso pode prejudicar até mesmo a nossa saúde.

Nesse exemplo, o aluno usa como sujeito indeterminado o pronome você, logo no primeiro parágrafo. No segundo parágrafo, para ratificar a posse da opinião, o aluno emprega o pronome de primeira pessoa do singular expresso (eu). Como esse uso foi recorrente na maioria das redações, buscava-se fazer com que o aluno conseguisse utilizar uma forma diferente dessa, alcançando outras maneiras de indeterminar, fazendo com que o grau de monitoração estilística aumentasse.

Imagem 8: reescrita do aluno 3

Internet: benefícios e malefícios

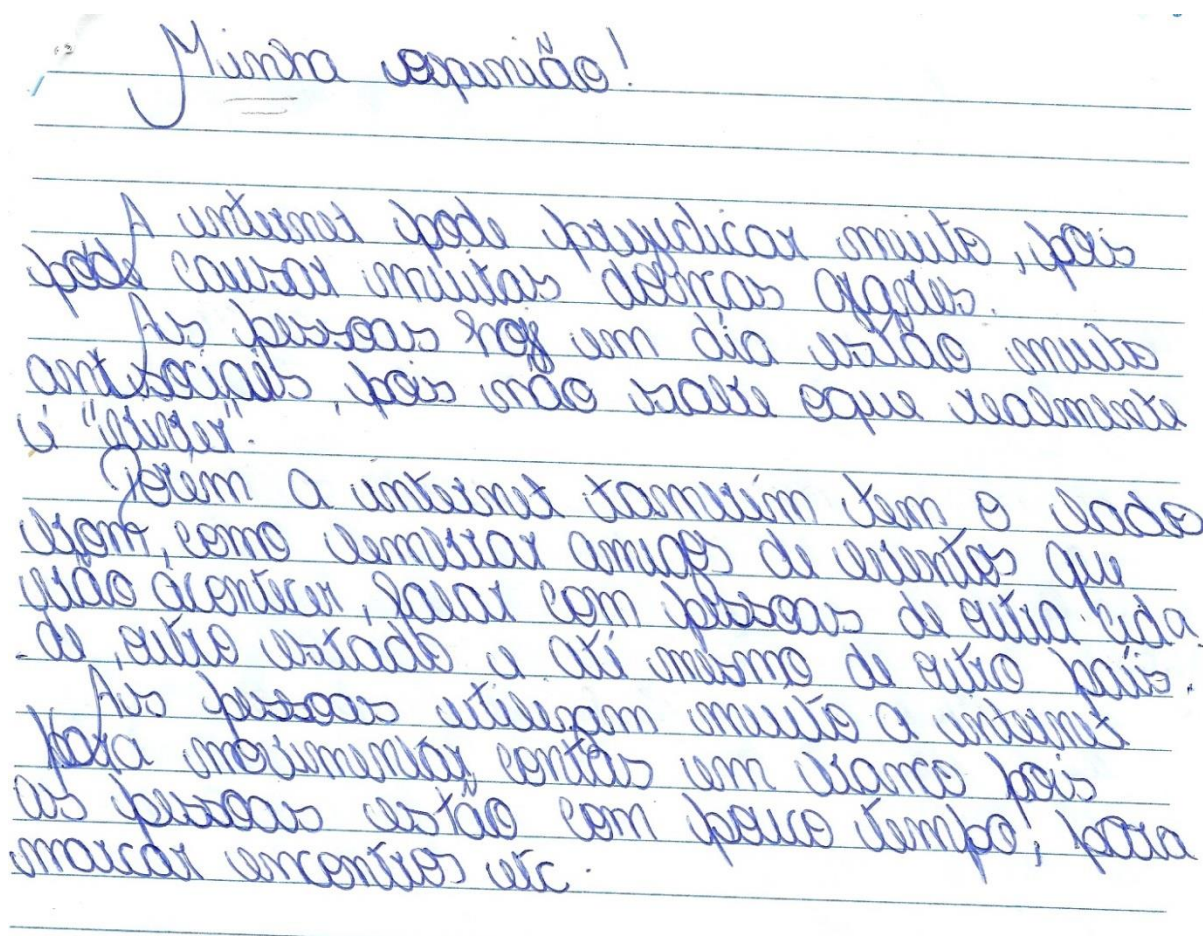
A internet atualmente está afastando cada vez mais as pessoas das outras. Mas prestando-se atenção, a internet também serve como ajuda para os jovens no meio estudantil, como: Pesquisas, trabalhos de casa, instalar livros, dicionários e etc.

Pode-se dizer que muitas pessoas distanciam de fazer outras coisas por causa da internet, neste caso ela está sendo prejudicial sim. Por isso muita gente afirma que a internet está os prejudicando, mesmo se as pessoas usarem para estudar. Há maioria das vezes ela fica viciada e isso é prejudicial tanto psicologicamente quanto socialmente.

Nos últimos anos, o uso constante da internet geraram problemas na saúde mental (depressão) e na saúde física (dores de cabeça, problemas na coluna e de vista) também as pessoas podem ficar bastante antissociais. Com esse aumento tecnológico e a ignorância do homem, também pode afetar a vegetação mundial, pois os rios, lagos, mares, rios e outros, estão cheios de lixo eletrônico, aumentando a poluição.

Nesta versão, ao aumentar o grau de monitoração do texto, o aluno escolhe utilizar as formas de indeterminação com o pronome se, como se pode observar na estrutura “*Mas prestando-se atenção*” (1º parágrafo) e no segundo parágrafo com a estrutura “*Pode-se dizer*”. Essa versão não voltou para o aluno a fim de rever outros pontos problemáticos.

Imagem 9: primeira versão da aluna 4



A aluna 4 não utiliza sujeitos indeterminados típicos da oralidade (você, nós), nem se posiciona como detentora da opinião expressa no corpo do texto, porém, o título escolhido faz esse papel. Ao optar por um título como “Minha opinião”, entendemos que, ou a menina ficou receosa de estar incoerente com a proposta de trabalho, em que se pedia a opinião dos alunos, ou ela tem dificuldades em selecionar títulos para seus textos. Com esse nome, ela ratificou que a produção se tratava de sua opinião, ainda que o desenvolvimento do trabalho não deixe claro isso.

Imagem 10: reescrita da aluna 4

A tecnologia:

Acredita-se que a tecnologia (internet) tem dois lados, o lado bom e o lado ruim, ela pode prejudicar muito a saúde, pois pode causar vários problemas, por exemplo: problema de visão (esta passa muito tempo em frente o computador, tablet, celular etc.), a tecnologia tem um impacto no relacionamento entre as pessoas deixando-as mais afastadas e isoladas.

Porém, ela também tem o bom lado, ajuda as a diminuir de amizades de amigos, falar com parentes, amigos, familiares de outra cidade, estado e até mesmo de outro país, resolver problemas com bancos, ajuda com pesquisas em empregos e trabalhos voluntários.

Assim a tecnologia tem o seu lado bom e ruim, usando-a com moderação não prejudicará sua saúde e seu equilíbrio com a sociedade.

O que se pode perceber de diferente nesse texto em relação ao outro, em primeiro lugar, é a escolha do título. Após a orientação da professora em apontar que eles poderiam manter um afastamento pessoal, além de ressaltar que o título deve refletir a ideia principal do texto, a aluna mudou para um nome que abrangesse mais o assunto e alcançasse a proposta de escrever um texto expositivo-argumentativo.

Para demonstrar o aprendizado das novas estruturas, a aluna iniciou sua produção com “Acredita-se”, conseguindo manter o distanciamento através do uso da indeterminação.

Imagem 11: primeira versão da aluna 5

O lado ruim da internet.

Na minha opinião a internet tem seu lado bom como também tem o seu lado ruim. Ela prejudica muito as pessoas, de um modo geral, tanto fisicamente, de emocionalmente.

Bom citar um dos atos prejudiciais que a internet possui e que prejudica a sociedade. Um dos atos mais conhecidos é o isolamento, as pessoas se isolam do mundo real e criam seu próprio mundo, onde só existe ela e a internet.

Outro fato é o comportamento, as pessoas ficam mais agressivas, elas ficam dependentes da internet, se você tira ela do computador, celular, seja lá o que for o meio, ela fica revoltada, chora, tem um desequilíbrio emocional.

A internet é como moeda, tem o avulso e moedinha, a internet é exatamente assim, tem seu lado ruim e também tem seu lado bom.

Essa aluna começou sua redação atendendo à proposta de trabalho, que solicitava a manifestação de sua opinião. Ela faz questão de deixar isso claro com a expressão "Na minha opinião...". No segundo parágrafo, a opção da menina foi de usar a primeira pessoa do singular sem o pronome expresso.

Imagem 12: reescrita da aluna 5

① Lado negativo da Tecnologia.

Pode-se dizer que a Tecnologia possui dois lados: o positivo e o negativo. Ela prejudica muito as pessoas, quanto fisicamente, ou emocionalmente.

Assim o seu lado negativo, que pode prejudicar a sociedade é o indolente, elas acabam se isolando do mundo real e vivem o seu próprio mundo, e acabam se afastando da família, dos amigos e com isso prejudica muito sua vida social.

Além disso, há o descomprometimento, pois pessoas ainda ^{em} dependentes da tecnologia, e se existe a possibilidade de não utilizar o computador, celular, qualquer tipo de aparelho eletrônico, ficam revoltadas, choram, tem um desequilíbrio emocional.

Dessa maneira a tecnologia, possui o seu lado negativo, se usarem com moderação não prejudicará a sociedade.

Já nessa versão, a aluna utiliza em seu texto as duas formas de indeterminação propostas tradicionalmente: a estrutura de verbo¹¹ na terceira pessoa do singular com o pronome *se* (“*Pode-se dizer*” -1º parágrafo) e o verbo na terceira pessoa do plural, no último parágrafo (“*Dessa maneira a tecnologia possui o seu lado negativo, se usarem com moderação não prejudicará a sociedade.*”).

¹¹ Nessa atividade, não levamos em consideração a obrigatoriedade do verbo ser transitivo indireto ou intransitivo, dada a dificuldade natural de os estudantes desse ano de escolaridade terem na aprendizagem de uma estrutura tão complexa que não faz parte de sua L1: a voz passiva sintética. E Duarte já apontava que o sujeito indeterminado pode ser produzido com verbos de qualquer transitividade. O que definirá essa indeterminação será a interpretação dada.

8ª fase: Avaliação

Procedeu-se à avaliação a partir da leitura das redações para verificar se houve a conscientização de que um texto escrito pode ser mais ou menos monitorado, a depender da situação comunicativa. No caso específico das formas de indeterminação, buscou-se aferir se os alunos apreenderam a noção de sujeito indeterminado e se apropriaram-se de estratégias mais frequentes em textos mais monitorados, como, por exemplo, as prescritas pela gramática tradicional. Esse procedimento justifica-se, uma vez que entendemos que à escola cabe o papel, entre outros, de desenvolver no aluno a habilidade de prestar mais atenção à sua produção escrita, foco desta dissertação. Para tanto, ele depende de recursos que lhe viabilizam as tarefas linguísticas mais complexas relacionadas aos papéis sociais que ele desempenha na sociedade.

5. CONCLUSÃO

A partir da observação das produções escritas em turmas de oitavo ano no ano de 2014, verificamos que apenas o conteúdo proposto pelo livro didático não se fazia suficiente para o efetivo aprendizado acerca da indeterminação do sujeito por deixar de explorar o fenômeno da variação linguística e ficar restrito a um gênero textual, sem estudar outros gêneros para aprimorar esse conhecimento. Então, propomos aqui uma intervenção didática que possibilitasse a ampliação desse conhecimento.

Este trabalho, por isso, foi pensado para ser uma proposta pedagógica que pudesse ofertar ao aluno outra forma de se ensinar o sujeito indeterminado, atuando como uma maneira de complementar o que é proposto pelo livro didático, mas indo além do trabalho apresentado pelo livro para levar os alunos a tomarem conhecimento sobre a existência de outras formas de indeterminação, que deverão ser usadas de acordo com o objetivo e finalidade de cada texto, bem como com seu contexto de produção. Essa adequação deve ser pensada, monitorada conforme o estilo que se quer adotar em cada produção.

As atividades propostas partiram das observações feitas no ano letivo de 2014. Para fundamentá-las com conhecimento da realidade de uso da indeterminação no português, desenvolvemos a primeira parte desta pesquisa da qual se conclui que ocorre uma significativa distância entre as formas de fato utilizadas pelo brasileiro e as estratégias prescritas pelas gramáticas normativas. Para alicerçar o conhecimento sobre o assunto, foi necessário pesquisar a visão da gramática tradicional bem como os resultados obtidos por estudos linguísticos atuais. Esse procedimento permitiu-me consolidar o conhecimento em minha prática pedagógica, passando a atuar junto aos alunos conscientemente, sem um olhar preconceituoso sobre as formas adotadas por eles na oralidade, bem como em suas produções escritas.

A análise do livro didático usado na escola municipal Fernando de Azevedo permitiu-nos perceber que os autores ainda sujeitam o ensino gramatical ao tradicionalismo, ainda que o Manual do Professor afirme que buscam “alterar o enfoque tradicional dado à gramática” (Cereja & Magalhães, 2012:12). O que percebemos é que isso não acontece. O que ocorre de fato é a inserção de novas

habilidades linguísticas, referentes ao texto. Porém, o enfoque tradicional em relação ao conteúdo gramatical continua o mesmo, e, ainda, as questões apresentam nomenclaturas desconhecidas para os alunos da rede. Por se basear na gramática normativa, acaba deixando de lado a conscientização de professor e aluno quanto à reflexão sociolinguística, que nos permite entender a língua como um sistema aberto a novas possibilidades de construções linguísticas.

Em relação ao questionário de crenças e atitudes aplicado a professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, concluímos que, mesmo com um material pedagógico que engessa o seu trabalho, grande parte deles direciona suas atividades para além do que é ofertado pelo sistema educacional. As respostas desses profissionais ao teste revelaram a necessidade de reflexão sobre o ensino e sistematização gramatical, porém com olhar de pesquisador da língua, focando não apenas o uso prescrito pela tradição gramatical, mas também o que realmente é produzido pelo falante. O que lhes falta, muitas vezes, é a disponibilidade de tempo de estudo e de pesquisa, além de material pedagógico que atenda a essa nova perspectiva de ensino. Inclusive, é claro, a falta de uma formação continuada que permita ampliar o conhecimento a respeito da língua e da prática de ensino. Por isso, destaco a importância do Profletras para esse tipo de formação. Na verdade, deveria ser obrigatória uma política de educação que possibilitasse a todos os professores o acesso a um mestrado profissional.

Ao se trabalhar com o Modelo dos Contínuos, Bortoni-Ricardo(2004), concluímos que o aprendizado se consolidou de maneira significativa para o aluno, pois sua produção oral ou escrita não é mais vista como “errada”. Esse procedimento permitiu-lhe a ponderação e a monitoração acerca da “sua língua”, fazendo com que eles quisessem “melhorar suas falas e textos”. Essa nova proposta desfez as ideias que se mostravam como polos opostos (linguagem formal ou informal), porque podemos situar qualquer falante em qualquer ponto do contínuo de monitoração estilística, não mais como duas possibilidades totalmente contrárias. Assim, essa perspectiva de trabalho permitiu a valorização do comportamento linguístico do aluno, já que ele tomou consciência de que pode caminhar entre dois polos, o de maior monitoração e o de menor monitoração, sem correr o risco de ter seu texto considerado certo ou errado. Devido ao problema da falta de tempo, deixamos de explorar outros gêneros em que pudéssemos diversificar os graus de monitoração dos

textos. Assim, oferecemos, na verdade, o início de uma proposta para que se desenvolvam outras atividades a fim de aprimorar o estudo do sujeito indeterminado.

Quanto à abordagem colaborativa da aprendizagem, concluímos que um seu uso como metodologia para viabilizar as atividades sobre as estratégias de indeterminação do sujeito consistiu num procedimento adequado, pois a atribuição das tarefas de acordo com as etapas sugeridas permitiu a realização de um processo ensino-aprendizagem realmente significativo, sem estabelecer estereótipos, porque se desenvolveu de maneira conjunta, com professor e aluno atuando em parceria para a efetivação do aprendizado. Ao nos apoiar na metodologia colaborativa, professor e alunos construíram o significado das aulas, tornando-as prazerosas e instigantes. Os alunos se propuseram a participar e realizar as tarefas sem que isso lhes fosse imposto. Quando a atividade é partilhada, e a aprendizagem é construída em conjunto, ela se torna muito mais prazerosa e significativa, principalmente quando se refere à língua, já que a usamos para nos comunicar com o outro. Eu como professora, fui mediadora e orientadora, fazendo com que o aluno atuasse com autonomia no processo da aprendizagem.

Como resultado dessa proposta de trabalho, houve um avanço significativo no que diz respeito ao uso do sujeito indeterminado nas produções textuais. Ainda não se alcançou o nível de conhecimento determinado pela gramática normativa, mas também não se trata da nossa meta alcançá-lo, pois aprendemos que dificilmente as estratégias prescritas pela gramática normativa farão parte da gramática natural do brasileiro; porém, o que se percebeu foi o desenvolvimento da consciência de que elas existem e de que podem ser usadas em textos mais monitorados. O que o professor também deve ter em mente é que sua tarefa deve se pautar em ampliar o conjunto de opções linguísticas dos alunos, levando-os a caminhar por todo o contínuo de monitoração segundo sua escolha. Para isso, não deve se limitar ao que é oferecido pelos livros didáticos adotados pelas escolas, nem ao material pedagógico enviado pela rede em que trabalha. A busca por uma maneira de trabalho que se enquadre em determinado contexto específico pode ser muitas vezes penosa, mas certamente alcançará ótimos resultados.

Na reescrita coletiva, bem como na individual, novas formas de indeterminação foram usadas. Formas verbais com pronome se apareceram em maior número. Veja

que, segundo Duarte (2103), toda estrutura de verbo acompanhado do pronome se pode ser aceita como indeterminação, depende somente da interpretação que lhe atribuída.

Para encerrar essa reflexão, é de suma importância que o professor se torne um pesquisador da linguagem. Por conta disso, sugere-se aos novos pesquisadores que desenvolvam pesquisas sobre a indeterminação do sujeito a partir da aplicação dos demais contínuos, porque, certamente, ainda existem inúmeras possibilidades de tarefas que os alunos podem desenvolver para estudo e uso do sujeito de referência arbitrária.

Referências Bibliográficas

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. – 37.ed. ver. e ampl. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. *In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida.(org.) Novas tecnologias e mediação pedagógica*. – Campinas, SP: Papirus, 2000. (67-132)
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska. (org.) *Os doze trabalhos de Hércules*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?:sociolinguística e educação*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Portuguesa*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília :MEC/SEF, 1998.
- BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. *O Sujeito pronominal em contexto de mudança paramétrica: a escrita de alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras. 2000.
- BRAVIN, Angela Marina. Variação Linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras. *In: PALOMANES, Roza. BRAVIN, Angela Marina. Práticas de Ensino do Português*. – São Paulo: Contexto, 2012.
- CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens, 8º ano: língua portuguesa. 7 ed. Reform. – São Paulo : Saraiva, 2012.
- CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: volume 3. – 7.ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010.
- CUNHA, Celso. CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 5. ed. – Rio de Janeiro : Lexikon, 2008.
- CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. *Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos)_Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DUARTE, Maria Eugênia L. Termos da oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (orgs.) *Ensino de Gramática: descrição e uso*. 2ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1983.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de sala de aula de língua materna. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n.2, março de 2004. ISSN 1678-8931.

PEREIRA, Antônio Marcos. JUNIOR, José Nilton Cruz. Você tem competência? Considerações em torno do conceito de competência nos estudos linguísticos. *Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 02 – Ano I – 10/2012*.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: 3º ao 9º Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2013.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (org.) *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. 1 ed., São Paulo: Contexto, 2014. (119-134)

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A. et al. (orgs.) *Ensino de português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 81-114.

ANEXO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Orientadora: Professora Doutora Angela Bravin

Mestranda: Thatiana dos Santos Nascimento Imenes

Questionário para professores do Ensino Fundamental

1- Qual o espaço ocupado pelo ensino de gramática em suas aulas?

- a) De 10 a 20 por cento
- b) De 20 a 50 por cento
- c) De 50 a 80 por cento
- d) De 80 a 100 por cento

2- Como você trabalha a sintaxe m suas aulas?

- a) Do modo tradicional, com frases soltas
- b) Com frases retiradas do texto
- c) Trabalho de acordo com o percurso do livro

Caso trabalhe de outra maneira, não citada anteriormente, descreva-a:

3- Em relação ao sujeito indeterminado, como é realizado o trabalho em sua sala de aula?

- a) Trabalho a conceituação tradicional, com verbos na terceira pessoa do plural e na terceira pessoa do singular mais o pronome *se*.
- b) Mostro para o aluno como esse tipo de indeterminação aparece de outras maneiras, principalmente em textos orais.

4- Para você, é importante ensinar o sujeito indeterminado para alunos do ensino fundamental?

- a) Sim
- b) Não
- c) Depende

Caso sua resposta seja a letra C, apresente os motivos que considere relevantes

5- Ao se deparar com outras formas de indeterminação nos textos dos alunos, como por exemplo “você se pega fazendo um trabalho...” ou “nós precisamos nos conscientizar dos problemas de nossa comunidade” em um texto dissertativo, você acha necessário a reformulação para as formas prescritas pela gramática tradicional?

- a) Sim
- b) Não
- c) Depende

Caso opte pela letra C, aponte possíveis causas:

6- Você apresenta aos seus alunos as outras formas de indeterminação, mesmo nos casos típicos da oralidade?

- a) Sim
- b) Não

7- Acha importante o conhecimento e reconhecimento dessas formas citadas acima?

- a) Sim
- b) Não

Obrigada pela sua colaboração.