

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL  
EM LETRAS PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**Proposta de abordagem da indeterminação de referência genérica  
no ensino fundamental**

**Mariana Diniz Cordella**

**2020**



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

**PROPOSTA DE ABORDAGEM DA INDETERMINAÇÃO DE  
REFERÊNCIA GENÉRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MARIANA DINIZ CORDELLA**

*Sob orientação do Professor Doutor*  
**Gilson Costa Freire**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica - RJ  
Julho de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C794p Cordella, Mariana Diniz, 1984 Proposta de  
abordagem da indeterminação de referência genérica  
no ensino fundamental / Mariana Diniz Cordella. -  
Barra Mansa, 2020.  
140 f.: il.

Orientador: Gilson Costa Freire.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação Mestrado  
Profissional em Letras Profletras, 2020.

1. Morfossintaxe. 2. Variação. 3. Indeterminação. 4.  
Ensino. I. Freire, Gilson Costa, 1975-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em  
Letras Profletras III. Título.

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

**MARIANA DINIZ CORDELLA**

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/07/2020.

**Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)  
Orientador

---

Prof. Dr. Juliana Esposito Marins (UFRJ)  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)  
Avaliador interno



---

Emitido em 2021

**TERMO N° 239/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)**

**(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 08/03/2021 22:14)*

**GILSON COSTA FREIRE**

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*

*DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)*

*Matrícula: 1328759*

*(Assinado digitalmente em 09/03/2021 10:42)*

**MARLI HERMENEGILDA PEREIRA**

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*

*DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)*

*Matrícula: 1629233*

*(Assinado digitalmente em 09/03/2021 22:14)*

**JULIANA ESPOSITO MARINS**

*ASSINANTE EXTERNO*

*CPF: 085.750.447-96*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: **239**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **08/03/2021** e o código de verificação: **de1e618524**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por me abençoarem tanto este ano. Realizei dois sonhos: ganhei minha filha, Maria Sofia, uma menina encantadora que preenche minha vida de amor e alegria; e a conclusão do curso de mestrado.

Agradeço a todos os docentes do Curso de Mestrado Profissional — Profletras 2018/2019 — que, por meio dos seus ensinamentos, tornaram-me uma professora mais preparada para lecionar, haja vista as riquíssimas teorias aprendidas ao longo do curso.

Agradeço em especial ao Professor Gilson Costa Freire que plantou em mim duas sementes: a da esperança de que é possível desenvolver um excelente trabalho com a gramática, muito mais produtivo e significativo tanto para mim quanto para meus alunos; e da confiança de que, amparada em uma boa bibliografia, conseguirei tornar meus alunos proficientes em sua língua materna, de modo que estarão preparados para as mais diversas situações sociocomunicativas. Muito obrigada, querido professor, por compartilhar todo seu conhecimento comigo. Com muita paciência e competência, orientou-me com suas precisas e incisivas pontuações, que em muito enriqueceram meu conhecimento e me tornaram uma professora mais consciente e feliz para exercer a profissão que escolhi.

Agradeço às professoras Juliana Marins e Marli Pereira as valiosas contribuições dadas por ocasião do exame de qualificação, o que muito colaborou para a direção do trabalho desenvolvido.

Agradeço também a minha família que sempre torceu por mim e me incentivou a estudar e buscar novas oportunidades. Agradeço as rezas de minha vó, Maria Nazareth, ao Pai Eterno que, com certeza, ajudaram-me a vencer alguns obstáculos encontrados ao longo do curso.

Agradeço a meu marido, Leandro Martins, por toda sua paciência comigo nesses dois anos e meio de mestrado. Não foi fácil trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Algumas vezes tive crises de estresse por conta da sobrecarga de tarefas, mas ele carinhosamente cuidou de mim e também me incentivou a concluir o mestrado.

Agradeço a meus queridos alunos da turma 801 que realizaram brilhantemente todas as tarefas propostas por mim ao longo da mediação pedagógica. Todo esse trabalho foi planejado com muito carinho e dedicação, visando oferecer a eles um ensino de qualidade que lhes fosse útil para além da sala de aula.

Agradeço aos colegas da turma do Profletras 2018/2019 por serem tão parceiros ao longo do curso. Sempre incentivando uns aos outros e compartilhando com a turma suas

maravilhosas experiências de sala de aula. Em especial agradeço a minha querida amiga, Natália Pineschi Mota Faria, pela sua deliciosa companhia nessas tantas idas e vindas no trajeto de Seropédica. Foram muitos momentos divertidos e prazerosos que passamos juntas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) -Código de Financiamento 001.

## RESUMO

CORDELLA, Mariana Diniz. **Proposta de abordagem da indeterminação de referência genérica no ensino fundamental**. 2020. 140p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Segundo pesquisas sociolinguísticas (cf. DUARTE, 2007; MARINS, SOARES DA SILVA; DUARTE, 2017), no Português do Brasil, competem com a tradicional estrutura de indeterminação de referência genérica (*se* + verbo na 3ªp.s.) outras variantes constituídas por formas pronominais plenas, como *você* e *a gente*, muito frequentes na modalidade oral. Por outro lado, a escrita brasileira ainda exhibe alta frequência da variante tradicional juntamente com o uso da forma verbal associada a *nós* com a posição de sujeito não preenchida (cf. DUARTE; FREIRE, 2014). Com base nas contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino (COAN; FREITAG, 2010; VIEIRA; FREIRE, 2014), como os contínuos de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004), este trabalho teve como objetivo geral oferecer uma contribuição ao ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística na descrição de fenômenos sintáticos, em especial a *indeterminação de referência genérica*, por meio de uma mediação pedagógica aplicada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Barra Mansa-RJ. Os objetivos específicos foram estes: (i) fazer um levantamento das estruturas de indeterminação do agente de referência genérica presentes nos textos dos alunos, descrevendo seu comportamento linguístico em cada produção textual; (b) levar esses mesmos alunos ao emprego das variantes de indeterminação prestigiosas em seus textos escritos, de acordo com o contexto comunicativo. Para alcançar esses objetivos, a mediação didática foi desenvolvida segundo a metodologia da pesquisa-ação (cf. TRIPP, 2005), com atividades de leitura e produção de textos organizados num contínuo oralidade-letramento, culminando com a retextualização de um relato de opinião da fala para a escrita, por meio da aplicação de algumas das operações descritas em Marcuschi (2001). Os resultados demonstraram que os alunos não só identificaram a distribuição das variantes de indeterminação ao longo do contínuo, mas também conseguiram operar com as duas variantes prestigiosas de indeterminação, *nós* e *se*, no texto situado no campo do letramento do contínuo, conforme as práticas de escrita dos brasileiros letrados em eventos de comunicação com o traço de letramento. Por conseguinte, ao abordar a indeterminação como um fenômeno variável, a mediação pedagógica representou uma proposta concreta de trabalho com a variação linguística em sala de aula, em consonância com as orientações oficiais para o ensino de Português, como a BNCC (BRASIL, 2018).

**Palavras-chave:** Morfossintaxe, Variação, Indeterminação, Ensino

## ABSTRACT

CORDELLA, Mariana Diniz. **Proposal for approaching the generic reference indeterminacy in middle school**. 2020. 140p. Dissertation (Professional Master in Languages). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

According to sociolinguistic research (DUARTE, 2007; MARINS, SOARES DA SILVA; DUARTE, 2017), in Brazilian Portuguese, pronoun forms, like *você* and *a gente*, very common in spoken language, compete with traditional structure (*se* + verb in the 3rd p.s.) to express generic reference indeterminacy. On the other hand, Brazilian writing still exhibits a high frequency of the traditional variant together with the use of the verbal form referring to the pronoun *nós* with empty subject position (cf. DUARTE; FREIRE, 2014). Based on the contributions of Variationist Sociolinguistics to teaching (COAN; FREITAG, 2010; VIEIRA; FREIRE, 2014), as the linguistic variation continuums proposed by Bortoni-Ricardo (2004), this work had as general objective to offer a contribution to the Portuguese teaching with regard to the approach of linguistic variation in the description of syntactic phenomena, especially the indeterminacy of generic reference, through a pedagogical mediation applied in a class of 9th grade middle school from Barra Mansa-RJ. The specific objectives were: (i) to survey the generic reference indeterminacy structures present in the students' texts, describing their linguistic behavior in each textual production; (b) to lead these same students to use prestigious variants of indeterminacy in their written texts, according to the communicative context. To achieve these objectives, we have developed didactic mediation according to the action research methodology (cf. TRIPP, 2005), with reading and text production activities organized in a continuum of orality-literacy, culminating in the retextualization of an opinion report from speech to writing, through the application of some of the operations described in Marcuschi (2001). The results have showed that the students have identified the distribution of the indeterminacy variants throughout the continuum, and managed to operate with the two prestigious indeterminacy variants, *nós* and *se*, in the text located in the literacy field, according to the practices of writing of educated Brazilians in literacy communication events. Therefore, when addressing indeterminacy as a variable phenomenon, pedagogical mediation has represented a concrete work proposal with linguistic variation in the classroom, in line with official guidelines for teaching Portuguese, such as BNCC (BRASIL, 2018).

**Keywords:** Morphosyntax, Variation, Indeterminacy, Teaching

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita segundo Marcuschi.....	24
<b>Figura 2.</b> Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	26
<b>Figura 3:</b> Eixos norteadores para o ensino de língua.....	65
<b>Figura 4.</b> Conteúdo programático de Língua Portuguesa 8º ano do EF.....	70
<b>Figura 5.</b> Texto motivador da atividade 11 do Simulado 2018 da editora Saraiva.....	77
<b>Figura 6.</b> Atividades da seção <i>A língua em foco</i> da coleção <i>Português e Linguagens</i> .....	78
<b>Figura 7.</b> Exercícios gerais sobre indeterminação do sujeito da coleção <i>Português e Linguagens</i> : parte I.....	80
<b>Figura 8.</b> Exercícios gerais sobre indeterminação do sujeito da coleção <i>Português e Linguagens</i> : parte II.....	81
<b>Figura 9.</b> O sujeito indeterminado na construção do texto em <i>Português e Linguagens</i> .....	82
<b>Figura 10.</b> Atividades sobre indeterminação do sujeito do livro <i>Para viver juntos: português</i> : parte I.....	84
<b>Figura 11.</b> Atividades sobre indeterminação do sujeito do livro <i>Para viver juntos: português</i> : parte II.....	85
<b>Figura 12.</b> Atividades da seção <i>Língua viva</i> do livro <i>Para viver juntos: português</i> : parte I.....	86
<b>Figura 13.</b> Atividades da seção <i>Língua viva</i> do livro <i>Para viver juntos: português</i> : parte I.....	87
<b>Figura 14.</b> Atividades sobre indeterminação do sujeito no livro didático <i>Singular e plural</i> .....	89
<b>Figura 15.</b> Descrição da indeterminação do sujeito no livro didático <i>Singular e plural</i> .....	90

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Estratégias de indeterminação do argumento externo em sentenças finitas na fala segundo Duarte.....	49
<b>Tabela 2.</b> Estratégias de indeterminação em sentenças finitas na escrita segundo Duarte.....	52
<b>Tabela 3.</b> Distribuição geral das variantes na produção inicial.....	101
<b>Tabela 4.</b> Distribuição geral das variantes na produção oral.....	107

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Aplicação da operação 1 de retextualização.....	109
<b>Quadro 2.</b> Aplicação da operação 3 de retextualização.....	110
<b>Quadro 3.</b> Aplicação da operação 7 de retextualização.....	111
<b>Quadro 4.</b> Reescritura em atendimento à operação 3 de retextualização.....	113
<b>Quadro 5.</b> Reescritura em atendimento à operação 6 de retextualização.....	114
<b>Quadro 6.</b> Reescritura em atendimento à operação 7 de retextualização.....	115

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	19
1.1 A Sociolinguística Variacionista.....	19
1.2 O Processo de Retextualização .....	25
1.3 Os Gêneros Opinativos .....	29
<b>2 DA TRADIÇÃO GRAMATICAL AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NA ABORDAGEM DA INDETERMINAÇÃO</b> .....	32
2.1 As Gramáticas Normativas de Língua Portuguesa .....	32
2.2 As Gramáticas de Orientação Linguística.....	38
2.3 Os Trabalhos Sociolinguísticos.....	46
<b>3 ENSINO DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE INDETERMINAÇÃO</b> .....	64
3.1 Abordagem da Variação Linguística segundo os Documentos Oficiais.....	64
3.2 Ensino de Gramática na Perspectiva da Variação.....	71
3.3 Descrição dos Livros Didáticos no Tratamento da Indeterminação .....	76
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	92
4.1 Tipo de Pesquisa e Hipóteses.....	92
4.2 O Perfil da Escola .....	94
4.3 A Mediação Pedagógica .....	95
<b>5 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	100
5.1 Produção Inicial e Apresentação do Projeto .....	100
5.2 Exposição Didática das Estratégias de Indeterminação do Agente .....	102
5.3 Didatização do Gênero Relato de Opinião.....	105
5.4 Retextualização da Fala para a Escrita Representativa do Polo de Letramento .....	108
5.5 Da Retextualização à Reescritura .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	121
<b>APÊNDICE 1</b> .....	124
<b>APÊNDICE 2</b> .....	125
<b>APÊNDICE 3</b> .....	130
<b>APÊNDICE 4</b> .....	131
<b>ANEXO 1</b> .....	133
<b>ANEXO 2</b> .....	136
<b>ANEXO 3</b> .....	139
<b>ANEXO 4</b> .....	140

## INTRODUÇÃO

Comumente, quando o assunto é o trabalho com a gramática, os discursos em sala de aula ainda se pautam em preceitos normativos, dogmáticos e estreitos. Num contexto geral, o que percebemos é que, ao tratar de conceitos gramaticais, muitos professores se ancoram apenas nos compêndios gramaticais e nos livros didáticos, que, em sua grande maioria, seguem um viés tradicionalista. As descrições dos fatos da língua neles encontradas não contemplam os fenômenos variáveis presentes na variedade brasileira do português, passando a ideia de uma homogeneidade linguística, que não corresponde à realidade.

Nesse cenário, a proposta de trabalho com a gramática torna-se, portanto, laboriosa, improdutiva e pouco significativa, uma vez que tais descrições impõem como modelo uma norma gramatical desvinculada, não raras vezes, dos usos reais das modalidades escrita e falada na comunicação do dia a dia, ou seja, uma gramática descontextualizada e inflexível, que distancia ou dificulta a compreensão dos discentes, como bem observa Antunes (2003):

Uma gramática das excentricidades, de pontos de vista refinados, mas muitas vezes, inconsistentes, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios de gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua. (ANTUNES, 2003, p. 31)

Tradicionalmente, preconiza-se na escola o ensino da chamada norma-padrão em detrimento da norma culta, ou melhor, das normas urbanas de prestígio, conforme prefere o *Guia do PNL D 2017 de língua portuguesa - EF anos finais*<sup>1</sup>. Para melhor compreensão do assunto, vamos definir o que seria *norma* antes de atribuir a ela esses adjetivos.

Consoante Faraco (2008, p. 40), *norma* “é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”. Sendo assim, devemos entender que, para chegar a uma descrição da norma linguística, faz-se necessário um trabalho de observação sistemático das práticas de uso da língua em determinada comunidade. Mas por que os termos “padrão” e “culto” são usados para delimitar a palavra *norma*?

Na Europa de fins do século XV, com a emergência das línguas vernáculas nos Estados nacionais, buscou-se estabelecer um padrão linguístico que servisse de referencial àquelas sociedades marcadas por acentuadas diferenças dialetais, a fim de atender a projetos políticos

---

<sup>1</sup> Segundo esse documento, o último termo foi introduzido mais recentemente em lugar da expressão “norma culta” (p. 11), indicando que não há homogeneidade nem mesmo nos falares urbanos prestigiados.

de uniformização linguística como construção de identidade nacional. Assim, em cada Estado europeu, elegeu-se uma variedade, em geral “a praticada à época pela aristocracia” (FARACO, 2008, p. 74), de maneira que servisse de referência padronizadora diante de outros dialetos coexistentes, daí a origem do conceito de norma-padrão.

No Brasil, porém, a motivação foi outra, ou seja, não se deu por razões de unificação nacional. Segundo o autor, no caso brasileiro a norma-padrão foi estabelecida a partir da linguagem literária do século XIX, especialmente a praticada por escritores portugueses do Romantismo, que acabou se tornando norma oficial por imposição das elites brasileiras de fins daquele século, o que acentuou a diferença entre as modalidades oral e escrita da variedade brasileira do português.

Embora não estivesse em jogo a unificação nacional como nos Estados europeus no fim do século XV, a constituição dessa “norma oficial”, conforme mostra Pagotto (1998), representava um projeto político da elite brasileira da época com o objetivo de distanciar-se dos demais segmentos da população, ou seja, ao mesmo tempo em que se buscava romper com o passado colonial, pretendia-se forjar uma nação branca e mais próxima da cultura europeia, de maneira que a norma escrita oficial brasileira acabou assumindo traços da norma lusitana.

Além do conceito de norma padrão, temos o que Faraco (2008) denomina como norma culta. Trata-se também de um conjunto de fenômenos linguísticos que carrega prestígio social diante das demais variedades, haja vista seu uso ser realizado por falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Segundo o autor,

(...) a expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento) por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita. (FARACO, 2008, p. 54)

Cabe destacar que há muitas diferenças entre a norma culta da fala e a da escrita, visto que os usos linguísticos da oralidade manifestam maior distanciamento em relação às prescrições das gramáticas tradicionais, enquanto a escrita monitorada tende a aproximar-se dessas prescrições, embora também manifeste a infiltração de estruturas inovadoras, de modo que há uma assimetria entre as duas modalidades em diversos fenômenos morfossintáticos, como o emprego dos clíticos (pronomes átonos) de terceira pessoa, a frequência *ter* vs. *haver* em construções existenciais, a ordem dos clíticos pronominais, a indeterminação, entre outros (cf. VIEIRA; FREIRE, 2014).

Em razão do exposto, parece-nos mais razoável a proposta de Duarte (2012), segundo a qual o ensino de gramática no nível fundamental deveria focalizar a norma culta

contemporânea, uma vez que esta representa os usos linguísticos reais da sociedade letrada brasileira em contexto de fala e escrita monitoradas. Segundo a autora, seria mais propriamente no ensino médio, a partir do contato dos alunos com textos literários de outras sincronias, o momento de introduzir estruturas linguísticas da norma padrão, especialmente com o propósito de facilitar a compreensão desses textos pelos alunos.

Portanto, se a escola tem por objetivo levar o aluno ao conhecimento da norma culta, o ensino deve contemplar os usos linguísticos efetivamente manifestados pelos indivíduos cultos da sociedade em situações tanto de fala quanto de escrita monitoradas, o que é oportunizado por meio do trabalho com textos orais e escritos, conforme preveem os documentos oficiais que tratam do ensino de Língua Portuguesa no país. Dessa forma, fica cada vez mais conspícua a necessidade de rever as descrições gramaticais apresentadas em sala de aula como “modelo de língua”, visando ampliar e não limitar o conhecimento linguístico do aluno. Para que tal objetivo seja alcançado, o trabalho na escola com a língua precisa reconhecer toda a sua heterogeneidade, de forma que os discentes estejam cada vez mais preparados para lidar com diferentes variedades, nas diversas situações de comunicação.

Para que isso ocorra, o caminho é o da reflexão linguística, que envolve muito trabalho analítico e político, no sentido de incorporar às aulas de Língua Portuguesa a descrição de fenômenos de variação, o que é inerente a qualquer língua, buscando um trabalho produtivo e significativo tanto para professor, quanto para o aluno. Isso proporcionará ao discente transitar entre as diferentes variedades, desde aquela que adquiriu naturalmente no seio familiar até as que ele não domina e são prestigiosas, de maneira a integrar-se às práticas linguísticas da sociedade letrada.

Nesse sentido, é importante observar que os documentos oficiais sobre o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já propõem a abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Tais documentos orientam que seja realizada uma reflexão sobre a variedade de prestígio e as demais variedades.

Considerando essas orientações, neste trabalho desenvolvemos uma mediação pedagógica sobre o tópico listado nos currículos escolares como *sujeito indeterminado*, uma vez que também se trata de um fenômeno linguístico variável no Português do Brasil (doravante PB). De acordo com trabalhos sociolinguísticos, como o de Duarte (2007), é cada vez mais comum no PB a indeterminação do argumento externo do verbo, que representa de modo geral o papel semântico de *agente*, se exprimir por meio do uso de formas pronominais expressas e não expressas, ou seja, podendo ou não apresentar a posição de sujeito preenchida. Como o

argumento externo do verbo exerce normalmente a função sintática de sujeito, a gramática tradicional (GT) traz o termo “indeterminação do sujeito”, que não recobre os casos em que o argumento interno (normalmente com a função de objeto direto) passa a sujeito gramatical, especialmente na chamada construção passiva sintética, que não deixa de ser uma estratégia de indeterminação. Portanto, a rigor, a indeterminação diz respeito à suspensão do argumento externo de predicadores verbais, que pode apresentar diferentes papéis semânticos: agente, experienciador, possuidor, entre outros. No entanto, por razões didáticas, adotamos neste trabalho o termo *indeterminação do agente* em vez de “indeterminação do sujeito”, esclarecendo que nossa opção terminológica, em certa medida, está ancorada na própria tradição gramatical, que chama de *agente da passiva* o argumento externo quando este se manifesta nas construções passivas analíticas.

Além dos aspectos sintáticos, essa variável linguística considera os semânticos/pragmáticos, conforme ilustram os exemplos abaixo extraídos do trabalho de Duarte (2007):

- (01) (...) o assalto ao Banco Central nos reassegura que ainda  $\emptyset_i$  fazem assaltos em moldes clássicos. (PB – artigo de opinião)
- (02) Antigamente jogava-**se** futebol na rua Visconde Silva. (Nurc)<sup>2</sup>
- (03) **Eles** deixavam na vila olímpica um monte de bicicletas. (Nurc)
- (04) **Você<sub>i</sub>** quando **você<sub>i</sub>** viaja, **você<sub>i</sub>** passa a ser turista. Então **você<sub>i</sub>** passa a fazer coisas que **você<sub>i</sub>** nunca faria no Brasil. (Nurc)
- (05) Agora mesmo **nós** estamos em época de festividades... (Nurc)
- (06) Hoje em dia, quando **a gente<sub>i</sub>** levanta as coisas, é que **a gente<sub>i</sub>** vê tudo o que aconteceu. Mas na época **a gente<sub>i</sub>** não podia acreditar. **A gente<sub>i</sub>** não acreditava nisso, primeiro porque **a gente<sub>i</sub>** era novo. (Nurc)
- (07)  $\emptyset$  Não vê mais amolador de faca. (Nurc)

Como exemplificado acima, os trabalhos linguísticos revelam que os falantes da língua se utilizam de outras estratégias para a indeterminação do argumento externo do verbo, que não somente as duas estruturas tradicionais descritas pela norma gramatical: (i) verbo na terceira

---

<sup>2</sup> A estrutura em (02), com verbo transitivo direto, é classificada como voz passiva sintética e não como “indeterminação do sujeito” pela tradição gramatical, todavia ainda assim não deixa de ser uma construção em que o agente da ação verbal está indeterminado.

pessoa do plural sem sujeito referencial exposto, (ii) verbo na terceira pessoa do singular acompanhado de pronome oblíquo *se*.

Observa-se que, nas sentenças (01) e (02), há as estruturas previstas pela tradição gramatical; nas demais, são apresentadas outras estratégias utilizadas pelos falantes da língua para a indeterminação do agente: o uso das formas pronominais nominativas *eles, nós, a gente e você*, além da variante zero, exemplificada em (07).

Por outro lado, analisando essas estratégias de indeterminação, Marins, Soares da Silva e Duarte (2017) evidenciaram que elas não se equivalem, tanto é verdade que, no exemplo (01), a substituição pelas variantes *você, nós e a gente* confere novo significado, ou seja, a interpretação do agente deixa de ser arbitrária (= alguém ou uma entidade em específico que o falante desconhece ou que não quer revelar) e passa a ser de referência genérica (= qualquer um):

- (01a) o assalto ao Banco Central nos reassegura que ainda **você** faz assaltos em moldes clássicos.
- (01b) o assalto ao Banco Central nos reassegura que ainda **fazemos** assaltos em moldes clássicos [**nós**].
- (01c) o assalto ao Banco Central nos reassegura que ainda **a gente** faz assaltos em moldes clássicos.

Por conseguinte, os autores propõem as estratégias atestadas ao longo de um contínuo, que tem a referência arbitrária em um extremo, passando por graus intermediários de referência, até o outro extremo, entendido como de referência genérica. Nesse sentido, tais estratégias não estão em variação como um único conjunto, ou seja, elas se especializaram para transmitir diferentes graus de indeterminação, o que será retomado na seção 2.3, quando apresentaremos de forma mais detalhada a descrição dos autores.

Em vista disso, a mediação pedagógica desenvolvida focalizou as estruturas de indeterminação de referência genérica, uma vez que aparecem com mais frequência em gêneros textuais opinativos, com os quais trabalhamos na mediação.

De acordo com Duarte e Freire (2014), os usos que seguem a tradição gramatical são mais recorrentes em textos escritos, enquanto as formas inovadoras para a indeterminação são mais frequentes na modalidade oral, de modo que se pode estabelecer um contínuo da fala para a escrita no que diz respeito à distribuição das variantes desse fenômeno. Nessa perspectiva, a

mediação pedagógica foi fundamentada na Teoria da Variação e suas contribuições ao ensino (COAN; FREITAG, 2010; VIEIRA; FREIRE, 2014), a partir de diferentes gêneros textuais organizados no contínuo de oralidade-letramento, proposto por Bortoni-Ricardo (2004). Para cumprir esse propósito, foram desenvolvidas atividades de leitura e de produção textual que partiram do [+ oral] ao [+ escrito], culminando com a retextualização (cf. MARCUSCHI, 2001) de um relato de opinião da fala para a escrita, de maneira a observar o comportamento das estruturas de indeterminação de referência genérica. A mediação pedagógica foi aplicada numa turma de 8º ano do ensino fundamental do Colégio Municipal Washington Luiz, situado no município de Barra Mansa.

Esse tema foi escolhido porque observamos na escrita dos alunos dessa turma a falta de habilidade em lidar com estruturas prestigiosas de indeterminação quando redigem textos situados no campo de mais letramento, como as redações em que se pede um posicionamento a respeito de um assunto, à semelhança do que é requerido no Enem.

Por conseguinte, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de integrar os alunos às práticas de uso linguístico da sociedade letrada, como os textos representativos da cultura de letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), em que são exigidas estruturas de indeterminação típicas da variedade de prestígio. No entanto, este trabalho foi feito respeitando a diversidade linguística representada pela variedade que esses mesmos alunos adquiriram naturalmente no seio familiar. Nesse sentido, buscamos ampliar seu repertório linguístico sobre esse fenômeno variável, para que pudessem manejar as diferentes variantes de indeterminação de referência genérica, a depender do contexto comunicativo.

Como objetivo geral, o presente trabalho busca oferecer uma contribuição ao ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística na descrição de fenômenos sintáticos, em especial a indeterminação de referência genérica, o que ainda não se percebe de forma efetiva em muitos materiais didáticos dessa disciplina. Quanto aos objetivos específicos, tencionamos o seguinte: (a) fazer um levantamento das estruturas de indeterminação do agente de referência genérica presentes nos textos dos alunos ao longo da mediação pedagógica, descrevendo o comportamento linguístico em cada produção textual; (b) levar esses mesmos alunos ao emprego das variantes de indeterminação do agente em seus textos escritos de acordo com o contexto comunicativo, de maneira que possam transitar entre os diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento.

Em vista dos objetivos propostos, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), segundo a qual todos os envolvidos no processo, professor-pesquisador e alunos,

colaboram para a solução da situação-problema. No que diz respeito ao levantamento das ocorrências das variantes nos textos dos alunos, empreendemos uma análise qualitativa, uma vez que nosso propósito foi avaliar, por meio da comparação entre a produção inicial (diagnose) e as produções subsequentes, se os objetivos formulados para a mediação didática estavam ou não sendo atingidos.

Para fins de orientação da leitura, após esta introdução, este trabalho apresenta cinco capítulos. No primeiro, apresentamos os pressupostos da Sociolinguística Variacionista e suas contribuições ao ensino, em especial a teoria dos contínuos de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004), assim como as operações de retextualização segundo Marcurschi (2001), que fundamentaram a mediação pedagógica aplicada na presente pesquisa. No segundo, abordaremos a indeterminação desde a tradição gramatical até as pesquisas acadêmicas, sendo composto por três partes, a saber: a primeira traz a descrição das gramáticas normativas de língua portuguesa; a segunda contém a análise das gramáticas de orientação científica; a terceira examina os resultados dos trabalhos sociolinguísticos que tratam da variação nas formas de expressão dessa categoria gramatical. No terceiro, trataremos da abordagem da variação linguística em sala de aula e sua relação com o ensino da indeterminação, desde as orientações oficiais a respeito da variação até a descrição dos livros didáticos sobre a indeterminação. No quarto, explicitamos o tipo de pesquisa, as hipóteses, o perfil da escola que serviu de *locus* para este trabalho e o planejamento da mediação pedagógica. No quinto, descreveremos o desenvolvimento de cada etapa da mediação, apontando as dificuldades e os progressos dos alunos, além de fazermos a análise dos resultados obtidos a partir dos dados fornecidos pelas produções textuais previstas no planejamento. Por fim, tecemos as considerações finais seguidas das referências.

Em linhas gerais, a presente pesquisa buscou levar o aluno a ampliar seu repertório linguístico quanto ao uso de estratégias para indeterminação do agente de referência genérica, reconhecendo as diferentes variantes e empregando-as de acordo com os diversos contextos comunicativos. Por conseguinte, pretendemos partilhar com os professores de Língua Portuguesa nossa experiência de trabalho com a variação na abordagem de um tópico de morfossintaxe, de modo a contribuir para uma prática de ensino que supere a praxe tradicional de meramente repetir as prescrições das gramáticas normativas.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os pressupostos da Sociolinguística Variacionista e suas contribuições ao ensino, em especial a teoria dos contínuos de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004), assim como o processo de retextualização segundo Marcurschi (2001), que fundamentaram a mediação pedagógica aplicada na presente pesquisa.

### 1.1 A Sociolinguística Variacionista

Entende-se como campo de interesse da Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista o estudo da língua diretamente ligado à sociedade. Dessa maneira, um dos principais papéis dessa abordagem é desmistificar a ideia de homogeneidade na língua, de forma que não se pode dizer que existe um padrão único de manifestação da linguagem. Sendo a heterogeneidade inerente à língua, esta comportará no seu interior formas em variação, isto é, diversas maneiras de dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade, ou com o mesmo sentido referencial.

Em vista disso, a Sociolinguística surgiu com o propósito de descrever a variação e a mudança linguística, levando em conta o contexto social de produção, observando o uso da língua dentro da comunidade de fala e fazendo uma análise quantitativa de dados obtidos a partir do uso espontâneo dos indivíduos, ou seja, do vernáculo, em que o monitoramento da fala é mínimo. Por conseguinte, os estudos variacionistas descrevem, a partir da heterogeneidade da língua, a sua estrutura e o seu funcionamento, tornando possível analisá-los sistematicamente, a fim de entender a regularidade dentro da variação da fala, conforme pontua Labov (2008 [1972]).

Os precursores dessa nova abordagem sobre o estudo da língua foram Weinreich, Labov e Herzog (1968), que iniciaram uma série de investigações sobre a variação linguística nos anos de 1960, o que propiciou o surgimento da Sociolinguística Variacionista como uma ciência autônoma e interdisciplinar. Eles defenderam a tese de que se fazia necessário aprender a ver a linguagem do ponto de vista diacrônico e sincrônico, não de forma isolada, mas sim conjuntamente, já que o passado pode fornecer indícios para explicar o presente, assim como o presente manifesta fenômenos do passado. Assim, segundo esses linguistas, é possível chegar a uma sistematização que tem como base a heterogeneidade. Para eles, portanto, o estudo sobre a língua deve se centrar na sua produção real, no âmbito de uma comunidade, buscando entender a regularidade dentro da variação da fala.

Desse modo, essa nova abordagem vai de encontro tanto à visão estruturalista quanto à gerativista, que consideravam a língua homogênea, e, conseqüentemente, não se ocupavam com a variação. Para a Sociolinguística, ao contrário, existem fatores (sociais e linguísticos) que condicionam a variação. Esta é caracterizada quando há duas ou mais formas alternantes, conhecidas como *variantes*, que competem entre si para a expressão de determinada categoria gramatical da língua, a *variável linguística*. Consoante Labov (2008 [1972]), há dois requisitos necessários para que as formas linguísticas alternantes sejam consideradas variantes de um fenômeno variável: manutenção do significado e possibilidade de ocorrência num mesmo contexto. No caso da indeterminação de referência genérica, estão em alternância as formas *se* e *você*, tendo em vista que a comutação de uma por outra não altera o significado do enunciado, e ambas ocorrem no mesmo contexto, qual seja, o mais alto grau de genericidade no contínuo de indeterminação proposto por Marins, Soares da Silva e Duarte (2017).

Por sua vez, a frequência de uso das variantes é sujeita à interferência de fatores linguísticos e extralinguísticos. Entende-se como fatores extralinguísticos aqueles que são externos à estrutura da língua, tais como classe social, sexo, idade, escolaridade, dentre outros; e como fatores linguísticos, as variáveis internas da língua, ou seja, a identificação de contextos estruturais que influenciam a escolha de uma ou outra variante. Dessa forma, é possível mostrar que a regularidade da variação é sistemática e governada por um conjunto de regras, não categóricas, e sim variáveis.

Conforme lembra Wiedemer (2009), Labov iniciou seus trabalhos linguísticos por meio de análises no campo da fonologia, mas o precursor dos estudos variacionistas orienta a não limitá-los tão somente a esse componente gramatical, pois as mudanças fonológicas podem alterar a morfologia da língua; mudanças morfológicas podem alterar a sintaxe; mudanças sintáticas, o plano discursivo. Sendo assim, os estudos sociolinguísticos precisam perpassar todos os níveis da gramática.

Embora originalmente não tenham sido concebidos com finalidade pedagógica, os estudos variacionistas também podem contribuir significativamente para o ensino da língua nas escolas, uma vez que se faz necessário considerar e respeitar a diversidade sociocultural dos alunos, bem como seu repertório linguístico, evitando assim propagar entre eles o preconceito linguístico.

Nesse sentido, a Sociolinguística tem um importante papel, à medida que passa a se ocupar dos usos reais, percebendo neles a existência de padrões *normais* e os descreve. Segundo Vieira e Freire (2014, p. 82) trata-se “do conjunto de formas que são de uso comum e

preferencial no grupo social, que podem ser quantitativamente atestadas nas descrições (sócio)linguísticas”. Por meio dessa perspectiva de análise, os estudos variacionistas buscam reconhecer as motivações linguísticas e sociais que perpassam esse quadro heterogêneo do PB.

Assim, os pressupostos teórico-metodológicos trazidos pela Sociolinguística Variacionista possibilitam aos professores uma reflexão sobre sua prática pedagógica no que diz respeito ao ensino da língua, podendo assentá-lo: (i) na correlação entre língua e sociedade; (ii) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; (iii) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade. Insistindo na correlação entre língua e sociedade, William Labov propõe que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala (cf. COAN; FREITAG, 2010).

Por meio de uma nova prática nas salas de aula, em que escola e professores acolham as contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino, também conhecida como Sociolinguística Educacional, é possível ampliar a competência comunicativa dos alunos, de forma que eles consigam transitar entre as diferentes variedades da língua, apropriando-se das diferentes normas linguísticas usadas nos diversos contextos de comunicação.

No Brasil, a Sociolinguística Educacional tem como expoente Bortoni-Ricardo (2004), cuja obra *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* traz uma importante contribuição dos estudos de variação linguística a professores de língua materna ou pessoas interessadas nessa área, possibilitando-lhes refletir sobre fenômenos variáveis do PB e a forma como trabalhar com tais fenômenos em sala de aula.

A fim de facilitar a compreensão da variação no PB, a autora propõe analisá-la por meio de três contínuos: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística.

No primeiro contínuo, o de urbanização, há dois extremos: numa ponta, os falantes rurais mais isolados e, na outra ponta, os falantes urbanos. Enquanto os falantes rurais costumam ficar mais isolados pelas dificuldades geográficas de acesso, como rios e montanhas, e pela falta de meios de comunicação<sup>3</sup>— aspectos que influenciam sua cultura e língua —, as comunidades urbanas são mais influenciadas pela imprensa, pelas obras literárias e, principalmente, pela escola. A autora salienta que, no que se refere aos falantes urbanos, é importante considerar que, com o advento da industrialização, muitas instituições foram constituídas, como as públicas, civis e militares, as organizações religiosas, entre outras

---

<sup>3</sup> Esse “isolamento” não deixa de ser uma idealização, portanto deve ser relativizado. Sabemos que atualmente nem todas as zonas rurais estão completamente isoladas, dado que em muitas já existe acesso à TV e à internet via satélite. Por outro lado, não descartamos a eventual existência de áreas remotas aonde o acesso a essas tecnologias de comunicação ainda não tenha chegado.

instituições sociais, sendo todas elas depositárias e implementadoras da cultura de letramento. Sendo assim, nesses espaços há a preferência pelos estilos mais monitorados da língua nas modalidades escrita e oral.

A pesquisadora acrescenta que, no meio desses dois polos opostos (variedades rurais isoladas vs. variedades urbanas padronizadas), encontra-se uma outra zona, a *rurbana*. Entende-se como grupos rurbanos

os que 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. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

A ideia de contínuo, segundo a autora, existe porque entre um polo e outro não há fronteiras rígidas, mas sim fluidas. Quanto aos fenômenos linguísticos, há os que têm uma distribuição descontínua porque seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas, enquanto outros se apresentam ao longo de todo o contínuo. Utilizando como exemplo a palavra *inté*, uma forma arcaica da preposição *até*, a autora aponta que tal arcaísmo praticamente já desapareceu na fala dos brasileiros urbanos, sendo, portanto, um uso “descontinuado”. O mesmo já não acontece com a palavra *ocê*, que deriva do pronome de tratamento antigo “vossa mercê”, visto que tal uso é frequente em estilos não monitorados, mesmo entre falantes urbanos. Trata-se, portanto, de um traço gradual, que ainda persiste na variedade urbana em determinados contextos de uso. Esse contínuo é representado da seguinte forma (p. 52):

#### *Contínuo de urbanização*

---

variedades rurais isoladas	área rurbana	variedades urbanas padronizadas
----------------------------	--------------	---------------------------------

Sobre o segundo contínuo, o de oralidade-letramento, a linguista esclarece que ele se dispõe de acordo com os eventos de comunicação: em um polo estão os eventos de oralidade, mediados pela fala, que é mais espontânea e não tem compromisso direto com a tradição gramatical; no outro polo, estão os eventos de letramento, mediados pela escrita, sobre a qual a referida tradição tem maior peso.

Assim como no primeiro contínuo (urbanização), neste também não há fronteiras bem marcadas, mas sim fluidas, como também há sobreposições, conforme ilustrado abaixo (p.62):

### *Contínuo oralidade-letramento*

eventos de  
oralidade

eventos de  
letramento

No que diz respeito ao contínuo de monitoração estilística, este também é formado por dois polos opostos: [- monitoração] e [+ monitoração]. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), trata-se de uma monitoração de cunho estilístico uma vez que o falante pode interagir de forma totalmente espontânea ou, do contrário, de forma previamente planejada, o que requer certa atenção do falante. Tais usos estão vinculados a fatores como o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. O esquema desse contínuo é mostrado a seguir (p.62):

### *Contínuo de monitoração estilística*

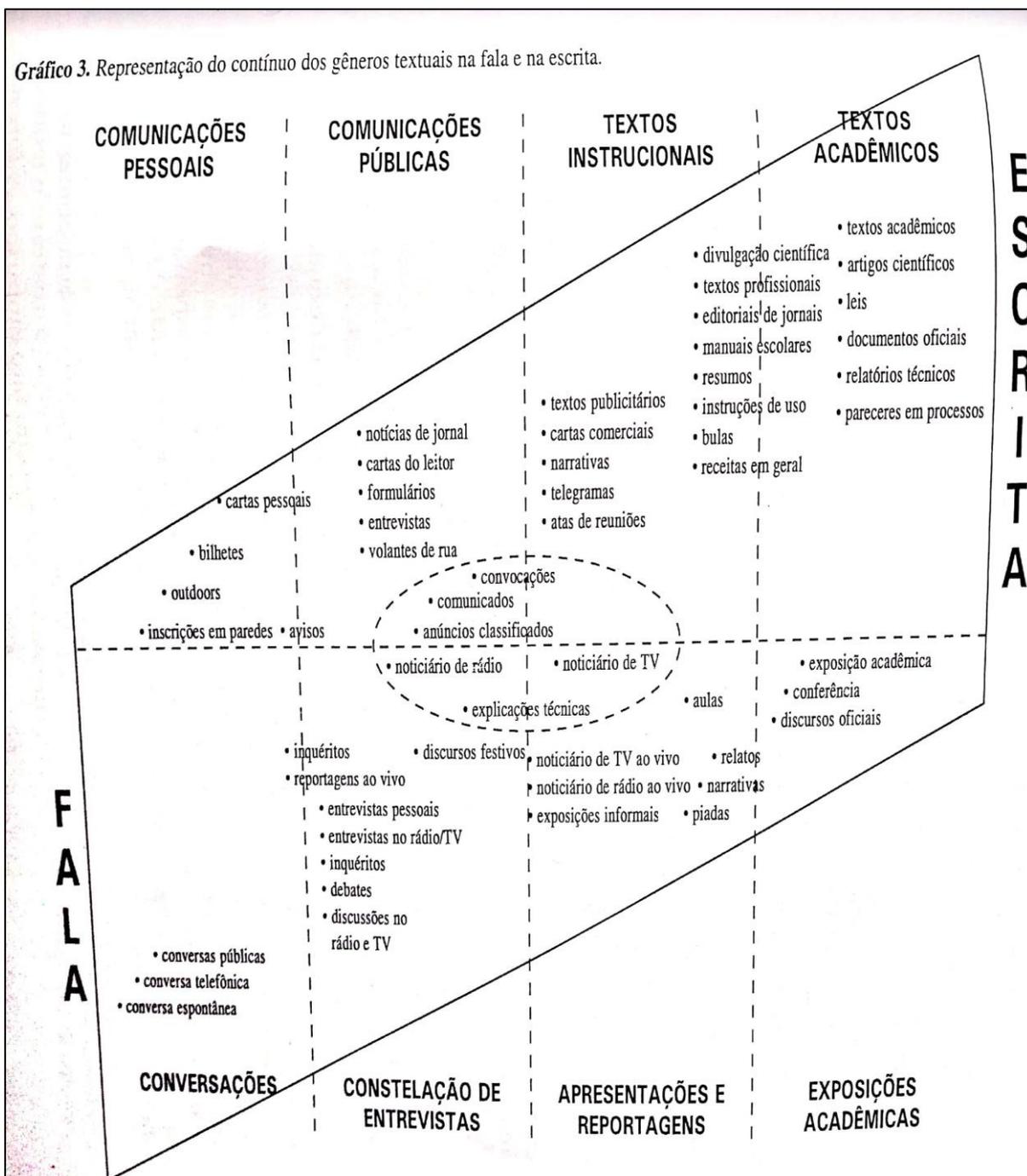
- monitoração

+ monitoração

A fim de realizar um trabalho que tem como objetivo analisar as estratégias de indeterminação do agente de referência genérica em textos de alunos do ensino fundamental, adotamos o contínuo de oralidade-letramento. Tal escolha se justifica pelo fato de que é a categorização de um texto como evento de oralidade ou de letramento que parece ser mais determinante na distribuição das variantes de indeterminação: os trabalhos acadêmicos revelam um comportamento diferenciado no PB que, na modalidade oral, manifesta as variantes inovadoras, sobretudo com a posição de sujeito expressa, enquanto na escrita, mais sujeita à influência da tradição gramatical, tende a recuperar a variante prescrita por essa mesma tradição, o clítico *se*, ou exibe a inovadora *nós* com a posição subjetiva vazia, o que também é socialmente prestigiado (cf. DUARTE, 2007; BRAVIN DOS SANTOS, 2001, 2012 ).

O contínuo de oralidade-letramento formulado por Bortoni-Ricardo (2004) e adotado neste trabalho tem relação com o contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita elaborado por Marcuschi (2001). Segundo o autor, as duas modalidades da língua precisam ser vistas não de forma dicotômica, mas sob a perspectiva de práticas sociais discursivas representadas pelos diversos gêneros textuais num contínuo. Sendo assim, ele destaca que, da mesma forma que muitos textos escritos se situam próximos ao polo da fala (cartas pessoais, bilhetes, inscrições em paredes, avisos, etc.), também existem muitos textos falados que mais se aproximam do polo da escrita (exposição acadêmica, conferência, discursos oficiais, etc.), havendo ainda tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Por conseguinte, as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do *uso* e não do *sistema*. E, neste caso, a determinação da relação fala-escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código. Central, neste caso, é a eliminação da dicotomia fala-escrita e a sugestão de uma diferenciação gradual e escalar. (MARCUSCHI, 2001, p. 43). Vejamos o contínuo apresentado por Marcuschi (2001, p.41):



**Figura 1.** Contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita segundo Marcuschi  
 Fonte: Marcuschi, 2001, p. 41

Tendo em vista o contínuo de oralidade-letramento (ou de práticas discursivas da fala para a escrita na abordagem de Marccuschi), elaboramos uma mediação pedagógica que partiu do texto oral ao escrito, evidenciando aos alunos a distribuição das variantes de indeterminação entre os diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento, a fim de ampliar o seu repertório linguístico, sobretudo na produção de textos representativos da cultura de letramento.

## **1.2 O Processo de Retextualização**

Considerando que a mediação pedagógica buscou mostrar o fenômeno variável da indeterminação do agente de referência genérica por meio de um contínuo da fala para a escrita, foram previstas atividades de retextualização, de maneira que lançamos mão de algumas das operações descritas por Marcuschi (2001) para esse processo.

Segundo esse autor, a retextualização consiste num processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. Conforme o próprio prefixo indica (*re*: fazer de novo, ou seja, textualizar novamente), trata-se da produção de um novo texto em que se tem como base outro já existente. A retextualização pode ocorrer em textos do oral ao oral, do oral ao escrito, do escrito ao escrito e do escrito ao oral. Nesse processo podem ocorrer mudanças de modalidade linguística, mudança de gênero e implicações no plano da intertextualidade e da interdiscursividade.

Consoante Marcuschi (2001), na passagem do texto oral para o escrito, como foi o caso da atividade aplicada em nossa mediação pedagógica, o processo precisa ocorrer de forma consciente, permitindo ao usuário da língua perceber as diferenças entre essas duas modalidades quando estiver diante de uma atividade de transformação, ou seja, a retextualização. Ele chama a atenção para o fato de que essa atividade é bastante presente e rotineira no dia a dia das pessoas, uma vez que é comum transformar, reformular, recriar e modificar uma fala em outra, citando como exemplos os vários eventos linguísticos nos quais esse processo de retextualização (reformulação, reescrita e transformação de textos) está envolvido, como no caso de uma secretária anotar informações orais de um chefe para posteriormente redigi-las em uma carta, ou uma reunião de condomínio ser transformada em uma ata, etc.

Segundo o autor, nesse processo são envolvidas também atividades cognitivas (compreensão da mensagem), ou seja, para que haja uma efetiva retextualização, é imprescindível que o texto primeiramente seja compreendido para que se consiga textualizá-lo a outrem.

A fim de compreender o processo de retextualização, Marcuschi (2001, p.75) sugere um modelo de operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, porém acrescenta que nem sempre todas as operações ocorrerão nesse processo e na sequência sugerida. O quadro a seguir apresenta o esquema das operações na retextualização:

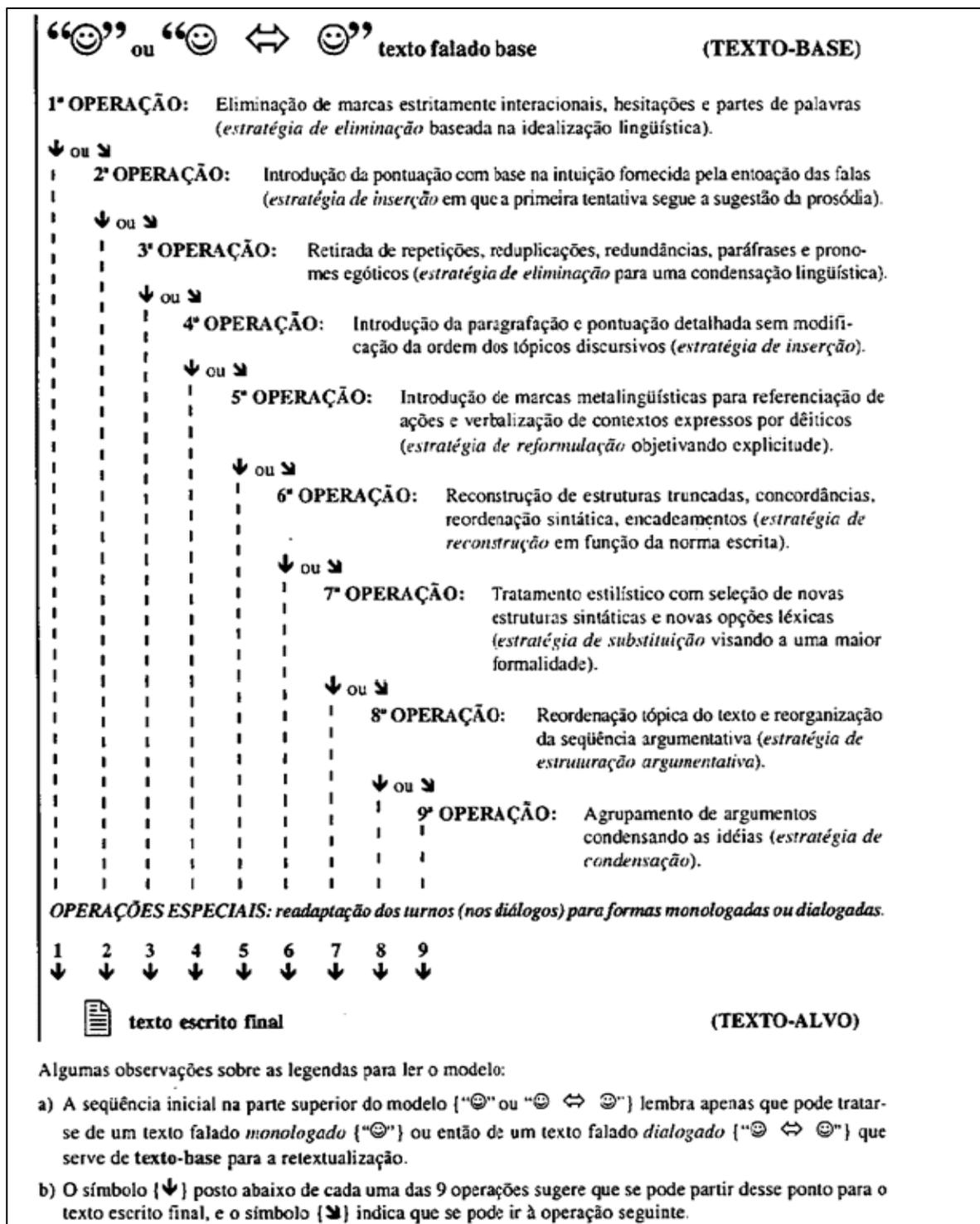


Figura 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito  
Fonte: Marcuschi, 2001. p. 75

Marcuschi esclarece que as nove operações constantes nesse modelo, podem ser agrupadas em dois grandes conjuntos: (i) operações que seguem regras de regularização e idealização e, por isso, fundam-se nas estratégias de eliminação e inserção (abrangem as operações 1-4); (ii) operações que seguem regras de transformação (abrangem as operações 5-9 e as operações especiais) e se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. Segundo o autor, são essas últimas as que propriamente caracterizam o processo de retextualização e envolvem mudanças mais acentuadas no texto-base. Esse modelo corresponde, portanto, a uma escala contínua de estratégias, desde os fenômenos mais próximos e típicos da fala até os mais específicos da escrita.

O autor destaca que as quatro primeiras operações acontecem praticamente de forma espontânea, pois constituem aspectos percebidos como mais salientes na diferença entre fala e escrita.

A primeira operação trata da eliminação baseada na idealização linguística. Nesse sentido, o que costuma ocorrer, de forma imediata e intuitiva, é a supressão de marcas espontâneas da língua falada, como (i) hesitações (ah... eh..., e..., e..., e..., o...); (ii) elementos lexicalizados ou não-lexicalizados e tipicamente produzidos na fala (p. ex. os marcadores conversacionais do tipo “sim”, “claro”, “certo”, etc.); (iii) segmentos de palavras iniciadas e não-concluídas que aparecem na transcrição e por vezes são tributáveis a hesitações; (iv) sobreposições e partes transcritas como duvidosas.

A segunda operação está relacionada à estratégia de inserção da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas, ou seja, esse procedimento está totalmente vinculado aos fenômenos prosódicos. O autor sugere que tal operação seja tratada no contexto geral das quatro operações iniciais.

A terceira operação é frequente e diz respeito à eliminação das redundâncias, das repetições imediatas, as autocorreções. Tais ocorrências são características da oralidade. À medida que isso é percebido, são feitas as retiradas, ou seja, para a produção escrita é eliminado o que é desnecessariamente reduplicado, resultando em condensação informacional.

A quarta operação equivale à estratégia de introdução de parágrafos. Esse processo diz respeito a uma decisão de agrupamento do conteúdo.

Com relação às operações de 5 a 9, há um tratamento da fala que ocorre nas dimensões sintática, semântica, pragmática e cognitiva.

A quinta operação está relacionada à introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos. Sendo assim, na

escrita esses contextos situacionais da fala são reformulados, visando à completa explicitude dos referentes, a fim de que não haja ambiguidade referencial, como o uso de “ele” e “lá”, que devem ser substituídos, na escrita, por um nome e um local, respectivamente.

Na sexta operação, que trata da reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita), é possível perceber a busca por uma aproximação do texto com a estruturação esperada para a escrita. Assim, pode ocorrer transformação dos enunciados com completa reordenação sintática e produção de enunciados diretos, bem como reordenação de elementos de um enunciado, reordenações tópicas, entre outras.

A sétima operação está relacionada a uma estratégia de substituição que visa a uma maior formalidade<sup>4</sup>. Assim sendo, haverá um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais. Toda essa transformação do texto está condicionada ao domínio de escrita e das estratégias de organização lógica do raciocínio, portanto, há uma forte influência do processo cognitivo, como também se supõe maior variedade vocabular.

Na oitava operação, a estratégia está voltada para a estruturação argumentativa. Pode haver uma reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa. Ela exige alto domínio da escrita e se dá em especial em textos mais complexos com predomínio do aspecto argumentativo.

Por fim, a nona operação trata do agrupamento de argumentos, condensando as ideias (estratégias de condensação). Embora haja a condensação, não se trata de uma atividade de resumo. Na diminuição de texto, não há necessariamente a eliminação de informações importantes, mas se essa redução ocorre, é porque se busca uma regularização linguística que implica redução no volume da linguagem. Assim, as eliminações ocorridas nessa operação podem atingir um maior ou menor grau a depender dos objetivos.

Em síntese, o autor considera que, em todas as operações em que ocorre a eliminação, procura-se eliminar não só o alto grau de redundância e repetição informacional da oralidade, mas também os elementos tipicamente gramaticais sem uma função específica.

Conforme pondera o próprio Marcuschi (2001, p. 76), “para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não

---

<sup>4</sup> O autor associa à escrita a ideia de maior grau de formalidade em contraste com a fala, o que nem sempre corresponde à realidade. Esse maior grau de formalidade está relacionado muito mais ao gênero do que à modalidade. Além disso, chama atenção a associação das estruturas sintáticas com formalidade, sugerindo que umas são mais formais que outras, o que sinaliza a sobreposição dos contínuos de modalidade e de monitoração estilística.

necessariamente na ordem proposta”. Como este trabalho teve como intuito tratar da variação nas estratégias de indeterminação do agente de referência genérica no contínuo oralidade-letramento, a mediação pedagógica aplicada propôs a retextualização de texto do gênero relato de opinião da modalidade falada para a escrita, tendo sido adotadas as operações 1, 3, 6 e 7 descritas por Marschuschi, ou seja, as duas primeiras representativas das regras de regularização/idealização e as duas últimas relativas às regras de transformação, conforme foi apresentado acima. Em especial, a 7ª operação — tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição, visando a uma maior formalidade) — está diretamente relacionada ao fenômeno linguístico abordado nesta pesquisa, visto que a mediação pedagógica aplicada buscou levar o aluno a empregar as diferentes estratégias de indeterminação a depender do ponto do contínuo oralidade-letramento em que se situa o texto.

### 1.3 Os Gêneros Opinativos

Na mediação pedagógica, as atividades de retextualização se deram em torno do comentário ou relato de opinião, que pertence à categoria dos gêneros opinativos, de modo que se faz necessário apresentar aqui algumas considerações a respeito. No entanto, esclarecemos que a gênese do termo *gênero*, assim como suas diversas caracterizações dispostas na literatura especializada, não constitui objeto de interesse deste trabalho. Por conseguinte, as considerações acerca dos gêneros opinativos feitas nesta seção servem tão somente para elencar suas características básicas, sem qualquer pretensão de esgotar o assunto.

Segundo Bakhtin (2003 [1997]), qualquer gênero discursivo, oral ou escrito, constitui um tipo de enunciado relativamente estável, cujas condições de produção e finalidade social são refletidas em seu conteúdo, em sua seleção de recursos linguísticos e em sua construção composicional. Em vista disso, apresentaremos, em linhas gerais, as características dos gêneros opinativos, contemplando as condições de produção, a interação estabelecida entre os interlocutores e sua estrutura.

Os gêneros que se inscrevem na categoria opinativo têm em comum o objetivo de persuadir o receptor sobre um ponto de vista relacionado a um assunto. Trata-se de textos de caráter argumentativo, em que o autor expõe claramente sua opinião e seus argumentos, que possuem condições de fazer com que o interlocutor acredite no que ele diz<sup>5</sup>. Esses textos

---

<sup>5</sup> As informações sobre os gêneros opinativos foram reunidas a partir de Barbosa (2016) e dos conteúdos veiculados nos seguintes *sites* voltados à Educação:

<https://www.estudokids.com.br/artigo-de-opiniao>;

costumam ser disseminados pelos meios de comunicação, como televisão, rádio, jornais, internet ou revistas. Por conseguinte, percebemos que o texto de opinião pode se apresentar tanto na modalidade oral quanto escrita.

No meio jornalístico, a categoria gênero opinativo abarca diferentes formatos: desde a carta do leitor, passando pelos comentários e pelas crônicas, até os editoriais. A busca por fatores externos que permitem explicar um fato é uma das tarefas do repórter, seja no jornalismo informativo ou opinativo, diferenciando-se pelo fato de que, neste último, a subjetividade está mais presente que naquele, isso porque a visão de quem escreve é o principal fio condutor. Com base em referências teóricas e em fatos empregados na narrativa do jornalismo é que será baseado seu texto.

Ainda no meio jornalístico, há duas características marcantes relativas à forma do texto opinativo: a assinatura, seja do repórter ou do jornal (editorial); e a demarcação clara do caráter opinativo na diagramação, sempre buscando deixar claro para o leitor que há uma opinião, podendo esta ser dissociada ou associada à linha editorial.

Apesar de os gêneros opinativos partilharem características comuns, é possível que haja em determinados textos de opinião um tratamento específico com a palavra, como é o caso, por exemplo, de alguns jornalistas que estrategicamente se utilizam do lirismo ou recursos linguísticos de mais subjetividade e apelo emocional para influenciar o leitor (cf. BARBOSA, 2016).

No que diz respeito a sua estrutura organizacional, os gêneros de caráter opinativo comumente apresentam o seguinte: (i) *introdução*, que resume o ponto de vista do autor; (ii) *desenvolvimento*, que representa a maior parte do texto, no qual o autor expõe os argumentos em defesa de seu ponto de vista, que costuma ser apresentado por meio de recursos argumentativos, como comparações, exemplificações, depoimentos, dados estatísticos, etc.; (iii) *conclusão*, que traz a confirmação da opinião defendida. Os elementos dessa estrutura podem se mostrar mais ou menos aparentes a depender da especificidade de cada gênero opinativo: num artigo de opinião ou num editorial, por exemplo, cada uma dessas três partes costuma aparecer claramente identificada na organização dos parágrafos (escrita) ou nos blocos de enunciados (fala), o que não se dá necessariamente num comentário ou relato de opinião, em que tais elementos se mostram mais difusos.

Entre os gêneros opinativos, selecionamos para nossa mediação pedagógica o comentário ou relato de opinião por ser o instrumento mais utilizado no dia a dia para manifestar uma opinião diante das mais diversas situações e questões sociais, seja na modalidade oral (como ocorre em conversas), seja na escrita (como nas postagens em redes sociais). Além disso, a seleção desse gênero foi motivada pela categoria gramatical focalizada nesta pesquisa-ação, visto que costuma propiciar estruturas de indeterminação de referência genérica, especialmente quando há a intenção de expor uma opinião com alcance mais amplo, ou seja, com uma generalização que serve de recurso argumentativo em favor da validade do ponto de vista defendido. Dessa forma, os alunos foram convidados a produzir um relato de opinião na modalidade oral, que posteriormente retextualizaram para a escrita.

## 2 DA TRADIÇÃO GRAMATICAL AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NA ABORDAGEM DA INDETERMINAÇÃO

Este capítulo apresenta a abordagem da indeterminação desde a tradição gramatical até as pesquisas acadêmicas, sendo composto por três partes, a saber: a primeira traz a descrição das gramáticas normativas de língua portuguesa; a segunda contém a análise das gramáticas de orientação científica; a terceira examina os resultados dos trabalhos sociolinguísticos que trataram da variação na expressão dessa categoria gramatical.

### 2.1 As Gramáticas Normativas de Língua Portuguesa

Esta seção faz um levantamento da descrição do que as gramáticas tradicionais de língua portuguesa chamam de sujeito indeterminado. É importante frisar que esses compêndios determinam como “correto” apenas um padrão absoluto sem considerar os diferentes contextos em que a língua é utilizada. O modelo pelo qual essas gramáticas se pautam é baseado quase sempre em padrões literários do século XIX, conforme referem Pagotto (1998) e Faraco (2008).

Apesar das críticas, justas ou não, que são feitas às gramáticas de base normativa, elas servem de referência tanto para o ensino de Português nas escolas, quanto para os livros didáticos de apoio a esse ensino. Assim, foram analisadas as descrições sobre a indeterminação feitas pelos seguintes autores representativos da tradição gramatical: Rocha Lima (1976 [1972]), Cunha e Cintra (2001 [1985]) e Bechara (2004, 2005).

Segundo Rocha Lima (1976), a definição do sujeito indeterminado se dá em oposição ao determinado. Para o autor, haverá sujeito determinado “se identificável na oração – explícita ou implicitamente; indeterminado, se não pudermos ou não quisermos especificá-lo” (p. 206). Em seguida, ele cita as duas estruturas previstas pela tradição gramatical para a ocorrência de sujeito indeterminado: verbo na terceira pessoa do plural (com a posição subjetiva<sup>6</sup> vazia e sem referência anterior a *elas* ou *elas*, e a substantivo no plural) e verbo na terceira pessoa do singular, acompanhado da partícula *se*, desde que esse verbo seja intransitivo ou traga complemento preposicional, conforme exemplos extraídos do autor (1976, p. 206):

- (01) **Falam** mal daquela moça.
- (02) **Vive-se** bem aqui.
- (03) **Precisa-se** de professores.

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, o uso do adjetivo “subjetiva” refere-se à *função sintática de sujeito*, tal como está consagrado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que assim nomeia a oração que exerce a função de sujeito: oração subordinada substantiva *subjetiva*.

Considerando a definição dada, o gramático manifesta um critério semântico (ser que não podemos ou não queremos especificar), mas, ao apresentar as estruturas, atém-se a critério puramente sintático. É interessante notar, ainda, que ele não faz a distinção entre a indeterminação de referência arbitrária e a de referência genérica, o que é recorrente em todas as gramáticas de base normativa que consultamos.

Em Cunha e Cintra (2001) também são mesclados os critérios semântico e sintático para a descrição do sujeito indeterminado. Consoante os autores, nesse tipo de sujeito “o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento” (p. 128). Sobre as estruturas que constituem casos de indeterminação do sujeito, vejamos os exemplos dados pelos autores (p. 128-129):

- (04) **Contaram-me**, quando eu era pequenina, a história duns náufragos, como nós. (A. Ribeiro, SBAM, 265.)
- (05) Ainda **se vivia** num mundo de certezas. (A. Bessa Luís, OM, 296)
- (06) **Precisa-se** do carvalho; não **se precisa** do caniço. (C. dos Anjos, MS, 381.)
- (07) **Comia-se** com a boca, com os olhos, com o nariz. (Machado de Assis, OC, I, 520 P.)

Conforme os exemplos, foram evidenciadas apenas as duas estruturas sintáticas específicas previstas pela tradição gramatical para ilustrar a indeterminação: verbo na terceira pessoa do plural sem referência e verbo (intransitivo ou transitivo indireto) na terceira pessoa do singular acompanhado de *se*. Outro aspecto a dificultar a compreensão em relação ao sujeito indeterminado está na conceituação que o associa a “quem executa a ação”, isso certamente levaria a considerar como caso de sujeito indeterminado uma estrutura que a tradição gramatical descreve como voz passiva, como em “A casa foi reformada”, cujo sujeito não é considerado indeterminado por essa mesma tradição, já que aparece expresso, embora não se trate de “quem executa a ação”, isto é, o agente da ação verbal, que continua sem ser revelado. Dessa forma, vê-se que a própria GT revela a impropriedade do termo “indeterminação do sujeito”, uma vez que se trata de indeterminação do argumento externo do predicador verbal, geralmente com papel semântico de agente (havendo outros, como experienciador, por exemplo), que pode ou não aparecer como sujeito gramatical. Assim, não deveria haver vinculação da indeterminação com o conceito de sujeito, de maneira a evitar confusão no entendimento do fenômeno.

Por sua vez, Bechara (2004) inicia a seção em que trata do sujeito indeterminado, fazendo um alerta para o fato de que pode haver uma confusão entre o sujeito explícito

constituído por pronomes ou outras expressões indefinidas com esse tipo de sujeito, conforme ilustram abaixo os exemplos do autor (p. 21):

- (08) *Alguém* veio à minha procura.
- (09) *Todos* são meus desconhecidos.
- (10) Nem sempre *a gente* é compreendido.

A fim de que não haja essa confusão, ou seja, que critérios semânticos não se sobreponham aos sintáticos, Bechara (2004) orienta o seguinte em relação às orações com sujeito indeterminado:

Estas não apresentam nenhuma unidade linguística para ocupar a casa ou a função de sujeito; há uma referência a sujeito, no conteúdo predicativo, só de maneira indeterminada, imprecisa.  
Estão batendo à porta.  
Precisa-se de empregados.  
Só raramente se assiste a bons filmes. (p. 21)

Fica constatado, portanto, que, ao fazer esse comentário, o autor nada mais fez do que manter a descrição da GT sobre o fato linguístico: continua a ser defendida a existência de uma classe de “sujeito indeterminado”, sendo este representado por estruturas sintáticas bem específicas.

Diferentemente dos gramáticos anteriores, Bechara (2004, p. 21-22) apresenta não duas, mas três estruturas sintáticas na construção de orações com sujeito indeterminado: (i) verbo na terceira pessoa do plural sem referência a qualquer termo que, anterior ou seguinte, lhe sirva de sujeito, como no exemplo (11); (ii) verbo no infinitivo ou na 3ª pessoa do singular com valor de 3ª pessoa do plural, nas mesmas circunstâncias do emprego anterior, como em (12) e (13); (iii) verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome *se*, originalmente reflexivo, não seguido ou não referido a substantivo que sirva de sujeito do conteúdo predicativo, como nos exemplos (14), (15) e (16):

- (11) Nunca me **disseram** isso.
- (12) É bom **resolver** o problema.
- (13) **Diz** que o fato não aconteceu assim. (diz = dizem)
- (14) **Vive-se** bem aqui.
- (15) **Precisa-se** de empregados.
- (16) **É-se** feliz.

No que diz respeito a estruturas representadas por verbo na terceira pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, dos gramáticos acima citados, apenas Rocha Lima (1976) se refere explicitamente à transitividade verbal. Segundo o autor, somente se enquadram como estruturas de indeterminação os verbos intransitivos ou os que tragam complemento preposicional, ou seja, os transitivos indiretos. Por outro lado, embora tanto Cunha e Cintra (2001) quanto Bechara (2004) não façam referência à transitividade verbal, pelos exemplos vistos em (05), (06), (07), (14) e (15), pode-se supor que esses autores também só consideram casos de indeterminação do sujeito se tais estruturas forem constituídas por verbos intransitivos e transitivos indiretos. Isso demonstra o compromisso que esses autores têm de repetir a tradição gramatical, que considera a presença do verbo transitivo direto acompanhado da partícula *se* como estrutura de voz passiva sintética ou pronominal (p. ex. “Vende-se sorvete ali”), em que o sujeito está presente. No entanto, aquele que “executa a ação” continua não sendo explicitado, de maneira que essa construção não deixa de ser uma estratégia de indeterminação do agente.

Como as gramáticas elencam entre as estruturas de sujeito indeterminado o verbo na terceira pessoa acompanhado de *se*, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre esse item linguístico, classificado nas gramáticas normativas de Bechara (2004), Cunha e Cintra (2001) e Rocha Lima (1976) ora como índice de indeterminação, ora como pronome apassivador.

Consoante Bechara (2005), em sua obra *Lições de português pela análise sintática*, o vocábulo *se* funciona como índice de indeterminação nos casos em que “a oração passe a equivaler a outra que tem por sujeito *alguém, a gente*” (p. 35). Ele ainda transpõe essa conceituação para os exemplos contextuais, exemplificados na referida gramática (p. 35):

- (17) Vive-se bem aqui = A gente vive bem aqui.
- (18) Precisa-se de empregados. =Alguém precisa de empregados.

Curiosamente, o autor diz que a oração com sujeito indeterminado equivale a outra portadora de sujeito exposto cujo núcleo é um vocábulo de sentido genérico, ou seja, indiretamente ele sinaliza que há outras estruturas de indeterminação para além das descritas pela tradição gramatical, embora não as reconheça como tais.

Sobre esse sentido genérico, o gramático descreve, em obra anterior, o seguinte: “trata-se de um sujeito indiferenciado, referido à massa humana em geral; dizemos, neste caso, que o *se* é índice de indeterminação do sujeito ou pronome indeterminador do sujeito” (BECHARA, 2004, p. 22).

Retomando a descrição dos exemplos (17) e (18), que faz uma equivalência semântica entre a estrutura de indeterminação tradicional e a estrutura portadora de sujeito expresso de sentido genérico, é possível fazer o mesmo em construções chamadas passivas sintéticas, que contêm verbos transitivos diretos: *Aluga-se casa = Alguém aluga casa*. Tais construções, muito recorrentes no PB, são utilizadas pelos falantes também na intenção de indeterminar o agente, mas sem levar à função de sujeito o complemento do verbo, de maneira que a forma verbal se mantém no singular, mesmo com seu argumento interno no plural, que continua a exercer a função de objeto direto (cf. *Aluga-se casas*.). Isso contraria a gramática normativa, que prescreve o seguinte:

Em *alugam-se casas*, o verbo, na língua padrão, obrigatoriamente aparece no plural para concordar com o sujeito (*casas*). Já em *precisa-se de empregados*, não há voz passiva; *de empregados* é objeto indireto, e não obriga a que o verbo vá ao plural. O *se*, neste caso, se diz índice de indeterminação do sujeito. (BECHARA, 2005, p. 101)

Ao tratarem da construção passiva pronominal, Cunha e Cintra (2001, p. 149) descrevem que a língua moderna omite sempre o agente, conforme exemplos extraídos dos autores (p. 149):

- (19) Aumentou-se o salário dos gráficos.
- (20) Conteve-se a inflação em níveis razoáveis.

Diante dessa descrição que menciona a omissão do agente, fica subentendido, portanto, que construções como essas constituem formas legítimas de indeterminação do agente, de maneira que, do ponto de vista semântico, não se diferenciam das construções que esses mesmos gramáticos descrevem como sujeito indeterminado.

De modo geral, podemos dizer que, na identificação de estruturas de sujeito indeterminado, as gramáticas normativas consultadas neste trabalho fundamentam-se em critérios puramente sintáticos, contrariando as próprias definições por elas apresentadas, todas de base semântica. Percebemos também que, de acordo com tais descrições, somente pode haver sujeito indeterminado nas estruturas “em que o lugar do sujeito não se encontra preenchido, sugerindo, portanto, que esse contexto seja marca de indeterminação” (BRAVIN DOS SANTOS, 2012, p. 80), o que representa outro problema descritivo, já que as construções com verbo na terceira pessoa do singular acompanhado de *se* recebem tratamento diferenciado a depender da transitividade verbal: umas são consideradas estruturas de sujeito indeterminado; outras, de sujeito paciente.

Dado o exposto, ficou evidente que as conceituações de base semântica das gramáticas tradicionais sobre a indeterminação do sujeito podem levar os estudantes, que fazem associações lógicas e intuitivas, a identificar como casos de sujeito indeterminado qualquer sentença em que não esteja explícito o agente da ação verbal, incluindo, para além das construções elencadas pelas gramáticas, as seguintes: (i) as estruturas descritas tradicionalmente como passivas sintéticas; (ii) as orações em que há o emprego de palavra ou expressão inespecífica/genérica na posição de sujeito; (iii) as orações na voz passiva analítica com omissão do agente.

É exatamente por falta da conciliação entre os aspectos sintático e semântico no tratamento do fato gramatical em questão que surgem as incompreensões não só dos alunos, mas também dos professores que, diante dessa situação, fixam-se nas descrições estruturais/formais para a identificação das construções de sujeito indeterminado em sala de aula. Tais dificuldades são decorrentes de uma análise essencialmente sintática, como bem aponta Bagno (2012):

A tradição gramatical clássica, herdada pelos gregos, se concentrou basicamente na sintaxe, pincelando seus postulados com toques de semântica (até porque é praticamente impossível desvincular as palavras e as sentenças de seu significado). Essa composição, no entanto, nunca foi coerente nem regular, e uma das críticas mais frequentes à gramática tradicional é precisamente sua instabilidade de conceitos: ora um elemento ou uma classe gramatical é analisado/a do ponto de vista sintático, ora do ponto de vista semântico, ora mesclando as duas coisas. (BAGNO, 2012, p. 482)

Justamente pela falta de estabilidade entre conceitos semânticos e sintáticos é que surgem as incoerências conceituais. Além disso, percebemos que os compêndios normativos costumam pôr num mesmo plano estruturas diferentes de indeterminação, haja vista os exemplos “Vive-se bem aqui” e “Precisa-se de empregados”, em (17) e (18), que foram apresentados por Bechara: o primeiro tem caráter mais genérico; o segundo, mais arbitrário. Vemos, portanto, que a GT não se preocupa em distinguir os dois tipos de indeterminação.

Por tudo isso, faz-se necessário abordar o fenômeno da indeterminação em sala de aula, indo além do que é mostrado pela tradição gramatical, a fim de tratar esse conteúdo em termos mais claros, ou seja, sem contradições na definição do objeto de ensino e com a devida distinção entre as estruturas de referência arbitrária e as de referência genérica. Na busca por respostas, é oportuno verificar o que dizem as gramáticas de orientação linguística a respeito, bem como o que mostram as pesquisas variacionistas, conforme veremos nas seções seguintes.

## 2.2 As Gramáticas de Orientação Linguística

Enquanto as gramáticas de cunho tradicional, baseadas em modelos literários de expressão, têm preocupação prescritiva, as gramáticas científicas ou de orientação linguística analisam a língua em uso, de maneira que contemplam a variação ao descrever os fatos gramaticais sem discriminar uma forma em benefício de outra.

Partindo desse princípio, esta seção analisará como o conceito de “sujeito indeterminado” é tratado nas gramáticas de orientação linguística, tendo sido consultados os seguintes autores: Bagno (2012), Castilho (2016) e Perini (2016).

Visando a uma melhor definição e descrição para o fato linguístico focalizado nesta pesquisa, Bagno (2012) esclarece que, na realidade, o que existe é a “indeterminação do agente” e não a “indeterminação do sujeito”, como é feito na GT, uma vez que “a indeterminação do agente é um traço semântico, isto é, tem a ver com o signo linguístico e suas relações com o referente do mundo real” (p. 803).

Em seguida, o autor explica que a indeterminação do agente acontece quando não se sabe, não se quer ou não se pode enunciá-lo. Para atingir esse propósito, valem-se os falantes da língua de formas assumidas pela não-pessoa. Esta é entendida como o sintagma gramatical e lexical da língua que se refere à terceira pessoa do discurso (de forma indefinida ou generalizada), denominado como delocutor, que pode ser conhecido dos interlocutores se estiver *in praesentia*; ou não conhecido, se estiver em *in absentia*. Vejam-se as ocorrências de indeterminação do agente no *corpus* do Nurc-Brasil<sup>7</sup>, utilizado como fonte dos exemplos por Bagno (2012, p. 819):

- (21) Então, fica assim aromático, então Ø **põe** tomate, um ou dois tomates não mais do que isso pra não fica(r) ácido e agora saíram uns, uns temperos mais, mais novos digamos assim, porque tem dois anos mais ou menos, que é esse Puro puré, então, de uma a duas colheres de Puro purê ou senão ketchup também, uma ou duas colheres, ou um ou outro, aí Ø **põe** o camarão naquele refogado, rapidamente, só Ø **mexe** o camarão, depois dele limpo, **tira-se** o lombinho pra tira(r), o, a, as, a, como é a ô meu Deus, o intestino, Ø diz que o intestino do camarão (ininteligível) então Ø **tira** aquilo ali, Ø **limpa** bem o camarão, Ø **passa** uma água fervendo, não Ø **deixa** cozinha(r) o camarão, só a água

---

<sup>7</sup> Os trabalhos de Bagno (2012) e Duarte (2007) têm como *corpus* entrevistas pertencentes ao acervo do Projeto Nurc (Projeto da Norma Linguística Urbana Culta) da década de 70 e 90, que lida com o português falado culto do Brasil. A realização desse projeto tinha como objetivo documentar e descrever a norma efetiva do português culto falado em cinco regiões brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

fervendo o camarão, por isso que ele fica um pouco cor de rosa, não de todo, branquinho ainda, aí Ø **põe** aquele refogado, Ø **mexe**, Ø **apaga** o fogo e Ø **põe**, dois ovos, mas a gema dura, ovo duro, só a gema bem assada, Ø **põe** ali, salsa, enfim aí o tempero que **a pessoa** quer, aí está ao lado um pirex todo forrado com queijo fatias mais ou menos de um centímetro, Ø **põe** aquele refogado ali dentro e Ø **tapa**, vai ao forno [...]Ø **tapa**, é claro, com queijo bem, aí vai ao forno e junto vai também já preparado o arroz que foi feito à parte e Ø **mistura** então os frutos do mar que vêm é polvo, mariscos, as, as mais variadas espécies, Ø **pode** pôr tudo, carne de siri, ah, lula então, naquele arroz Ø **mexe**, Ø **quebra** dois ovos aí e, e depois então, Ø **comprime** esse arroz num pirex, **bate-se** um ovo, Ø **põe** a gema, espa, ah, ah, Ø **derrama** em cima e Ø **põe** bastante pão torrado então vai junto com o, o, o camarão com queijo ao forno e, os dois assam juntos. Pronto o camarão, exatamente quando aquele queijo fica todo derretido, envolvendo o camarão, aí Ø **retira** os dois e **serve-se** eu acho sensacional. (Nurc/POA/291)

O autor destaca que, no exemplo acima, o falante alterna entre o uso do verbo na não-pessoa do singular e o uso de **se** [+indet]. No entanto, ele chama a atenção para o quantitativo: 25 ocorrências do verbo sem referente contra apenas 3 do **se** [+indet]. Acha interessante também a utilização do sintagma nominal (SN)<sup>8</sup> **a pessoa** como forma de indeterminação.

Assim, de acordo com um viés pragmático e discursivo, o autor afirma (p. 739) que “[n]esse universo de referência é que se situa a não-pessoa, trazida à cena do discurso como objeto da locução e nunca como agente dela, a não ser no discurso reportado (Aí o Pedro virou e disse: ‘Eu não quero ir nessa festa!’)”.

Em seguida, Bagno passa a apresentar outras formas de indeterminação do agente, começando com **o verbo na não-pessoa do plural**, destacando que esta forma também é prevista pela tradição normativa sem o sujeito explícito, conforme exemplos extraídos também do Nurc (p. 821):

- (22) Não, mas eu li... quer dizer um projeto que eu vi **acabarem** inclusive naquele viaduto do rio Doce...agora não sei se depois **mudaram** qualquer coisa assim mas eu vi esse projeto inclusive porque nós íamos entrar na concorrência acabamos não entrando. (Nurc) /SSA/098)

---

<sup>8</sup> Embora atualmente se use o termo *sintagma determinante* (SD), mantivemos a nomenclatura *sintagma nominal* (SN), empregada pelo autor e mais conhecida entre os professores da educação básica.

- (23) É, por exemplo, o que acontece, o que está acontecendo é o seguinte, PE que quando eu comprei o apartamento me **disseram**: as prestações, após a entrega das chaves, serão de três mil e seiscentos cruzeiros. (Nurc/RJ/355)

O linguista comenta que, embora seja bastante usada, tal estrutura oracional vem perdendo cada vez mais terreno para outra: **o verbo na não-pessoa do plural com o sujeito [+indet] eles explicitado**. Esse preenchimento do campo do sujeito é, sem dúvida, uma tendência do PB de explicitar o sujeito de cada verbo. O autor ressalta, ainda, que esse “eles” se refere a alguma entidade coletiva enunciada anteriormente (o governo... eles; a polícia... eles; a empresa... eles), porém, muitas vezes, o referente é abstrato, indeterminado, inferido mais pelo contexto interacional do que pelo cotexto: “esse **eles** é, na verdade, um ‘prônimo pragmático-discursivo’, pois remete a algo que pode ser **inferido** (mas não **correferido**) do **contexto** interacional (e não do cotexto verbal)” (p. 820). Vejam-se os exemplos apresentados por Bagno (2012, p. 821):

- (24) Eu acho que hoje em dia já é...porque **eles fizeram** aquela retificação (no traçado) ET Cetera e tal então não sei. (Nurc/SSA/098).
- (25) É o caso da Belém-Brasília ... nós fizemos um: trecho da Belém-Brasília e: eles fizeram...**eles fazem** as projeções de tráfego...o tráfego hoje é tanto (Nurc/SSA/098)Aí começa porque precisa pagar mas isso, porque tem mais aquilo, tem como botar uma grade porque **eles entregam** o prédio mas sempre falta alguma coisa e essas coisa vai entrando no dinheiro da gente. (Nurc/RJ/35)

Por último, o linguista cita como estratégias de indeterminação do agente a utilização de SNs que transmitam a ideia de generalidade, ou seja, que se refiram às pessoas em geral, entre eles: *a criatura, a pessoa, o cara, o cidadão, o sujeito, o outro, o pessoal, sicrano, o povo*, etc. Tais usos levarão em conta o grau de monitoramento da fala, como também as expressões típicas de algumas regiões.

Quanto às estruturas com *se-sujeito* e *se-reflexivo*, o autor apresenta uma descrição detalhada, iniciando com uma alusão histórica sobre a origem do *se*. Segundo ele, os itens *se/si* derivam de pronomes reflexivos, conforme exemplificado a seguir (p. 803):

- (26) Augusta **se** sentou na cadeira de balanço.

É bastante coerente e, portanto, compreensível classificar o *se* do enunciado (26) em pronome reflexivo, uma vez que a ação praticada pelo sujeito (Augusta) incide sobre o próprio sujeito (Augusta), estando, portanto, os elementos para expressar esse movimento de reflexividade dentro da própria sentença. Assim, tem-se uma construção com *se* classificada como *reflexividade verdadeira*.

Consoante Bagno, esse mesmo *se* sofreu um processo de gramaticalização e passou a designar também a função de sujeito [+ indeterminado]. Ele ressalta que “não se trata de formas convergentes, mas sim de uma forma única que se desdobrou em mais de uma função” (BAGNO, 2012, p. 804). Ainda, segundo o linguista, tal processo foi bastante radical, em que o *se*-objeto se tornou *se*-sujeito. Vejamos um exemplo dado pelo autor (p. 804) de como isso ocorre:

(27) A porta se abriu.

Como podemos perceber, a ação de abrir não poderia ser exercida pelo sujeito (porta), mas sim por um agente que está fora da sentença. Trata-se de uma estrutura exófora: remissão a algo que está fora do material linguístico.

Construções como essas, em que não ocorre esse mesmo processo de reflexividade (27), passaram a ser denominadas como *pseudorreflexivas*. Como o próprio prefixo indica, trata-se de uma falsa reflexividade, sendo, portanto, o sujeito “porta” um pseudoagente, ou seja, um termo incapaz de praticar e receber a ação descrita pelo verbo porque não apresenta traços [+ animado] e/ou [+ humano]; e o clítico *se*, um pseudo-objeto.

Diante disso, foi que se formou, então, o conceito de *voz passiva sintética* ou *voz passiva pronominal*, passando a frase a ser interpretada como: “a porta foi aberta por *se* [+ indeterminado].

Assim, em se tratando do *se* como índice de indeterminação do sujeito, Bagno (2012) aponta para a incoerência na concepção da tradição gramatical no que se refere à classificação de *se* ora como índice de indeterminação do sujeito, ora como partícula apassivadora, pois, como mostrado acima, trata-se de diferentes análises para um termo que desempenha a mesma função, a de sujeito (indeterminado). Vejamos os exemplos:

(28) O vaso se quebrou – O vaso foi quebrado por *se* (sujeito-agente [+indet])

(29) Aqui se vive feliz – Aqui *se* (sujeito-agente [+indet]) vive feliz.

Além de uma inconsistência conceitual, o linguista aponta problemas que a análise tradicional suscita: a exigência de um verbo no plural resultando em uma hipercorreção em construções com o *se*-sujeito indeterminado (p. ex. *Nessa gruta se escondiam os tesouros roubados pelos piratas*) em que se faz uma concordância do verbo com o seu objeto; e a desconsideração do fator semântico ao criar a aparência de reflexividade em um verbo que exige um agente [+ animado] ou [+ humano].

Assim, observa-se uma incongruência interpretativa geradora de “reflexividade agramatical”, uma vez que se trata de uma colocação inaceitável aos conhecimentos gramaticais intuitivos dos usuários da língua. Para Bagno, enunciados agramaticais são aqueles que desrespeitam as regras de funcionamento da língua, por isso não aparecem na fala espontânea e natural de nativos do PB.

Portanto, segundo essa concepção, não existem “passivas sintéticas”, existem orações ativas, com verbos transitivos diretos, nas quais o pronome *se* desempenha a função de sujeito (indeterminado), da mesma forma como a GT explica o uso do *se* com verbos não-transitivos (p. ex. *Aqui se vive feliz*). Vejamos outros exemplos extraídos de Bagno (2012, p. 806):

(30a) Na casa da Ivone se come demais.

(30b) Na casa da Ivone se come carne demais.

Para o autor, em ambas as orações o *se* será classificado como *se-sujeito* [+indeterminado], independente da transitividade verbal. Ele acrescenta ainda:

Todos os estudos científicos empreendidos em torno desse tema, de Said Ali até hoje, têm se empenhado em demonstrar a urgente necessidade de interpretar o **se** nessas orações como um recurso que a língua dispõe para indicar a *indeterminação do sujeito*. A nomenclatura que ainda usa conceitos como “se apassivador”, “passiva sintética” e “passiva pronominal” é inteiramente descabida e tem de ser abandonada de uma vez por todas, junto com a concordância bizarra que ela implica. (BAGNO, 2012, p. 807)

Por fim, o autor ainda observa que, a depender da posição do *se* no enunciado, ele poderá ser classificado ora como pronome-reflexivo, ora como pronome-sujeito (+indeterminado). Sendo assim, a inversão sintática provoca uma alteração semântica e pragmática. Comparemos os exemplos abaixo (p. 809):

(31a) Muita gente já **se** demitiu da empresa.

(31b) Já **se** demitiu muita gente da empresa.

(31c) Muita gente já **foi demitida** da empresa.

Em (31a) o *se* funciona como pronome reflexivo, visto que o sujeito da oração “muita gente” praticou e recebeu a ação do verbo demitir, ou seja, houve uma demissão voluntária; já em (31b), a expressão “muita gente” passa a exercer a função de objeto direto do verbo demitir, estando o sujeito praticante da ação verbal representado pelo clítico *se* [+ indeterminado]; e, em (31c), aparece o que Bagno denomina como verdadeira passiva, em razão de o sujeito “muita gente” ter sofrido a ação praticada pelo verbo demitir. Sendo assim, para esse linguista, “o uso simultâneo de critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos é que poderá definir, repito, o papel [+ reflexivo] ou [+ indeterminado] do clítico **se**” (BAGNO, 2012, p. 810).

Para Perini (2016), a “indeterminação do sujeito” também está ligada aos critérios semânticos/pragmáticos. A depender do emprego e do contexto, um sintagma pode ser mais ou menos determinado. Segundo o autor, “quanto menos individualizada for a referência, mais *indeterminado* será o sintagma respectivo – ou, em termos mais exatos, mais *esquemática* será a referência desse sintagma” (p. 112). Diante dessa exposição, é interessante notar que o linguista remete a uma noção de gradação, ou seja, de um contínuo.

Perini destaca, ainda, que a indeterminação do sujeito é um dos aspectos mais ricos e complexos da língua, uma vez que esse fenômeno conta com várias estruturas sintáticas especializadas, podendo ocorrer por meio de recursos sintáticos e lexicais, conforme ilustra a comparação entre os exemplos a seguir (p. 114):

(32) **Criança** suja muito o chão.

(33) **Aquela criança** suja muito o chão.

Em (32) o SN *criança* não especifica ao ouvinte de que criança se trata. Tal elemento lexical, da forma como foi empregado, refere-se às crianças em geral. Isso não ocorre em (33), em que o determinante (*aquela*) fornece ao ouvinte elementos para que ele identifique a criança em questão.

Nesse sentido, é preciso entender que a indeterminação do sujeito é tratada de forma diferente das gramáticas normativas, uma vez que não são considerados apenas os fatores sintáticos, mas essencialmente os semânticos/pragmáticos:

É claro que o sujeito, sendo uma função sintática, não pode ser, ele próprio, indeterminado no sentido aqui utilizado, estamos falando da indeterminação (esquemática) do referente do sujeito. Assim, “indeterminação do sujeito” se entende como uma forma reduzida de “indeterminação do referente que leva o papel temático codificado pelo sujeito.” (PERINI, 2016, p. 112)

Diante da descrição oferecida pelo linguista, cabe destacar que, embora um nome nu como *criança* do exemplo (32) remeta a uma generalização, o referente ainda é um ente do mundo biossocial, de maneira que não tem o mesmo efeito semântico de outras estratégias indeterminadoras.

Em seguida, o autor apresenta mais uma estrutura para a indeterminação: *verbo sem sujeito na terceira pessoa do plural*, também coincidindo com a descrição da gramática normativa. Porém, ele enfatiza que, nessas construções linguísticas, tratar-se-á de um ser humano. Perini também acrescenta, como Bagno (2012), outra estrutura: *verbo sem sujeito na terceira pessoa do singular*. Observemos os exemplos dados pelo primeiro (p. 114-115):

- (34) **Quebraram** a janela.
- (35) Para ir na pracinha **segue** essa rua até o final e **vira** à direita.
- (36) Nessa fazenda **planta** café e milho.

Perini (2016) esclarece que, em relação ao exemplo (34), o sujeito (que no caso é agente) não poderia ter sido o vento, nem um terremoto, nem um passarinho que se chocou contra o vidro. Acrescenta que, no PB, há uma construção que também exprime isso — *quebrou-se a janela* —, porém ele alerta que tal construção parece exprimir uma ação mais consciente e proposital do que a empregada em (34). O autor afirma, ainda, que a construção indeterminada com *se* é rara no PB e é analisada por alguns como um tipo de construção passiva, análise considerada insustentável para ele. No que se refere aos exemplos (35) e (36), ele comenta que essa estratégia de indeterminação é exclusiva do PB, necessitando de mais estudos sobre seu emprego.

Outra forma de indeterminação, consoante o mesmo linguista, é a utilização do *infinitivo sem sujeito* (p. 115), estratégia também prevista na gramática de Bechara (2004), apresentada na seção anterior:

- (37) **Nadar** é bom.

Além dessas estruturas sintáticas, Perini (2016, p. 115) reconhece, assim como Bagno

(2012), que há um bom número de itens lexicais que são usados para indeterminar o sujeito, em geral restringindo a referência a seres humanos, sendo usados principalmente SNs como *a pessoa, o sujeito, o cara*. Do mesmo modo, são empregados com esse mesmo efeito pronomes pessoais como  *você, a gente, eles, tu*, conforme exemplificado a seguir:

(38) É muito mais fácil **você** fazer uma campanha de vacinação do que **você** manter um paciente na UTI.

(39) Ou **você** pertence àquele grupo de críticos ou te ignoram completamente.

Indo ao encontro das descrições dos linguistas citados até aqui, Castilho (2016), ao analisar as propriedades do sujeito, alega a dificuldade encontrada pelos gramáticos em relação a essa categoria linguística. Para ele, tal obstáculo é oriundo “da natureza tríplice de tudo aquilo que é reconhecido como sujeito: o sujeito sintático, o sujeito discursivo e o sujeito semântico” (p. 298).

No que diz respeito ao sujeito indeterminado, as observações do autor corroboram as de Bagno (2012) e de Perini (2016), uma vez que, para ele, o traço de definitude também será definido pelo contexto, de maneira que se levam em conta não somente os aspectos sintáticos, mas também os semânticos/pragmáticos.

Segundo Castilho (2016, p. 298), existem três formas para indeterminar o sujeito, quais sejam, (i) sujeito expresso por pronomes pessoais de “referenciação genérica”, ilustrado em (40) e (41); (ii) sujeito expresso pelo pronome *se*, exemplificado em (42); (iii) sujeito elíptico, com verbo na terceira pessoa do plural, como em (43):

(40) Normalmente, quando **você** não sabe o que fazer, é melhor não fazer nada. (no contexto esse *você* não remete à P2)<sup>9</sup>

(41) Depois da crise econômica, **eles** deram de dizer que as centrais de atendimento não podem passar de um minuto para atender. (*eles* = autoridades não identificadas no contexto)

(42) **Falou-se** muito numa solução para o caso.

(43) Ø **Pediram** agasalhos para os flagelados.

Percebe-se que, na descrição apresentada por Castilho (2016) sobre as estruturas de

---

<sup>9</sup> O autor usa a sigla P2 para designar a segunda pessoa do singular.

indeterminação do sujeito, somente o exemplo (43) corresponde exatamente às prescrições da GT. Em relação ao exemplo (42), o autor não faz nenhuma restrição quanto à transitividade verbal, deixando a entender que haverá indeterminação do agente até mesmo com verbo transitivo direto, o que contraria a tradição gramatical. No que se refere aos exemplos (40) e (41), embora Castilho só tenha mencionado os sintagmas pronominais empregados de forma genérica, ele reconhece que há a indeterminação do agente com outras formas expressas, pois nesses casos também considera os aspectos semântico e pragmático.

Tendo em vista as gramáticas de orientação linguística aqui consultadas, percebemos que as conceituações apresentadas por elas trataram da indeterminação por meio de uma visão tríplice — sintática, semântica e pragmática —, o que de certa forma traz problemas de ordem descritiva, visto que colocam no mesmo rol de possibilidades estruturas diferentes, como é o caso de sentenças em que o sujeito é nulo ou expresso por um pronome e o caso de sentenças em que o sujeito é preenchido por um SN que apresenta um conteúdo semântico e uma aplicação no contexto diferentes. Por conseguinte, um exemplo como “Quando *you* vai ao shopping, *you* coloca uma roupinha melhorzinha” não é a mesma coisa que dizer “Quando *o cara* vai ao shopping, *o cara* coloca uma roupinha melhorzinha”, ou ainda “Quando *a galera* vai ao shopping, *a galera* coloca uma roupinha melhorzinha”.

### 2.3 Os Trabalhos Sociolinguísticos

Nesta seção pretendemos apresentar alguns dos trabalhos sociolinguísticos representativos sobre as estratégias de indeterminação em diferentes regiões do Brasil, em alguns casos contrastando com o português europeu (doravante PE).

Começamos por Cavalcante (1999), que empreendeu pesquisa diacrônica acerca da indeterminação em textos jornalísticos dos séculos XIX e XX, divididos em cinco períodos, a saber: período I (1848-1869), período II (1891- 1910), período III (1935-1942), período IV (1964-1968) e período V (1996-1998). Por meio dessa amostra, a autora tinha a intenção de investigar, com base em uma perspectiva variacionista, se a norma padrão dos jornais acompanhava as prescrições da GT e se as mudanças na modalidade oral constatadas por pesquisas pregressas no âmbito dos estudos variacionistas já teriam reflexos na modalidade escrita. Os gêneros textuais selecionados para análise foram os editoriais<sup>10</sup>, os opinativos e as crônicas.

---

<sup>10</sup> Embora o editorial também pertença à classe dos gêneros opinativos, a autora o considerou como um grupo à parte, o que ela justificou pelo fato de se tratar de um texto “de caráter mais formal” e por isso mais próximos “da norma gramatical” (cf. CAVALCANTE, 1999, p. 56).

Tal estudo permitiu-lhe constatar que havia estratégias para indeterminar o sujeito além das que são previstas pela GT (a terceira pessoa do plural, com o pronome não expresso, e o emprego de *se* para as sentenças finitas), ou seja, a presença das formas pronominais *nós*, *a gente*, *você* e *eles* (expressos), conforme ilustram os exemplos abaixo extraídos da amostra da autora (p. 75):

- (44) Nesta época de consciências frouxas e de convicções quebradiças, em que se arvora o pessimismo em doutrina suprema, porque para achar boa a vida é preciso vivê-la, e **nós** temos preguiça até disto, - o notável bahiano é uma lição magistral. (período II)
- (45) Este governo tem se esforçado para nos convencer de que o Brasil que **a gente** vê não é o Brasil de verdade, é outro país. (período V)
- (46) Quando **você** pensa que já pode escolher, com certeza, o seu favorito, **eles** lançam, só para confundi-lo, uma tolice nova. (período V)

No que se refere ao gênero textual editorial, a autora percebeu que até o período II houve um predomínio do emprego de *nós*; nos demais, o uso de *se* passou a ser majoritário, chegando a representar 90% dos dados do último período. Para a autora, esse comportamento pode ser explicado com base nas características de tal gênero, que exige um padrão normativo mais condizente com as prescrições da GT.

Assim também ocorreu com os textos opinativos, em que se observou, no primeiro período, uma concorrência equilibrada entre as estratégias de indeterminação *se* e *nós*, com percentuais de 50% e 46%, respectivamente. Nos períodos seguintes, o uso de *se* aumentou significativamente, apresentando o índice de 76% no período V. Por outro lado, diferentemente do editorial, já se pôde verificar, no final do século XX, a infiltração das formas *a gente* e *você* nos textos opinativos, mesmo que com índices bem reduzidos.

Quanto às crônicas, dada a sua natureza mais informal, a pesquisadora observou que esse gênero facilitou a introdução de novas variantes de indeterminação: até o período IV, *se*, *nós*, *eles* e *a gente* foram as mais utilizadas. A partir desse período, houve a infiltração da forma *você* e certo equilíbrio na distribuição das diferentes estratégias, conforme indicam os percentuais: 36% para o uso de *se*, 27% para *nós*, 17% para *a gente*, 14% para *eles* e 9% para *você*.

No que se refere à forma de expressão — nula e plena — dos pronomes, os resultados mostraram a preferência pelos sujeitos indeterminados nulos nos três gêneros textuais

analisados. No entanto, a autora destacou que, de um lado, apareceram os editoriais com mais ocorrências de formas nulas, visto que constituem um gênero mais próximo das prescrições normativas; do outro, as crônicas, textos mais informais, que se revelaram como a porta de entrada para o emprego das formas pronominais plenas, ou seja, as estratégias mais presentes na oralidade.

Também foi observado pela pesquisadora a concordância entre verbo transitivo direto e o argumento interno no plural nas construções com *se*. Foram obtidos apenas 7% de dados de não concordância em relação ao total de ocorrências, o que evidencia que “a não concordância na escrita padrão esteja num processo de variação estável, e não de mudança” (CAVALCANTE, 1999, p.78).

Diante dos resultados obtidos por Cavalcante (1999), percebemos um enrijecimento da norma escrita, uma vez que a estratégia de indeterminação com o uso de *se* predominou em todos os gêneros textuais. Por conseguinte, esses resultados sinalizam a alta produtividade da variante *se* para expressão da indeterminação em textos escritos, notadamente entre os situados no campo do letramento — pensando em termos do contínuo de modalidade formulado por Bortoni-Ricardo (2004) —, o que justifica o ensino dessa variante na escola, a fim de permitir o acesso dos alunos às práticas de escrita da sociedade letrada. Por outro lado, Cavalcante alerta para o fato de que não pode ser ignorada a introdução, ainda que tímida, de outras formas de indeterminação em gêneros não tão próximos das prescrições normativas, como as crônicas: *nós, a gente e você*. Apesar disso, tais formas continuam a ser ignoradas por gramáticas pedagógicas, que se limitam a reproduzir a tradição gramatical da primeira metade do século XX. Pensando num ensino que contemple a variação linguística, procuramos abordar em nossa proposta pedagógica a indeterminação do agente a partir da distribuição de suas variantes num contínuo oralidade-letramento, a fim de superar a mera reprodução da tradição gramatical em sala de aula.

Numa perspectiva sincrônica, Duarte (2007) tratou do fenômeno da indeterminação como *sujeitos de referência arbitrária*. Isso porque, diferentemente das gramáticas tradicionais, que consideram o aspecto sintático para classificar esse tipo de sujeito, a autora acredita que, em se tratando da indeterminação do sujeito, o que se tem é uma noção semântica. Para ela, o sujeito de referência indefinida pode se apresentar de forma expressa ou não expressa.

Visando comprovar tal pressuposto, a autora realizou um estudo sociolinguístico para evidenciar a frequência de tais estruturas entre os falantes da língua, tanto do PB quanto do PE. Nesse estudo, a autora analisou estratégias de indeterminação representadas por elementos

categorizados pela tradição gramatical como pronomes pessoais, o que está relacionado com o arcabouço teórico que fundamentou seu trabalho, de maneira que ela não investigou dados em que a posição do sujeito é preenchida por um pronome indefinido, um termo coletivo ou expressões nominais de caráter indefinido.

Serviram-lhe de base para esse levantamento amostras de três fontes, a saber: (a) para o PE, os inquéritos publicados em Nascimento *et. al.* (1987)<sup>11</sup>, com falantes distribuídos por três níveis de escolaridade; (b) para o PB culto, 12 entrevistas do projeto Nurc-RJ, colhidas em 1992; (c) para a fala popular, duas amostras da fala carioca do *Programa de estudos sobre o uso da língua* (Peul), estratificadas segundo a escolaridade (ensino fundamental 1 e 2, e médio) e a idade. A linguista destacou que, no que se refere ao projeto Peul, foi dado um intervalo de 18 anos com o fito de empreender um tipo de estudo da mudança em tempo real de curta duração, ou seja, um estudo de tendência.

Quanto ao levantamento das estratégias utilizadas pelos falantes para indeterminar o argumento externo em sentenças finitas, na modalidade oral, a autora encontrou as seguintes formas: o *se* (indeterminador/apassivador), o zero e as formas pronominais nominativas (*você, a gente, nós, eles, tu*). Ela salientou o fato de que existem casos em que há um maior ou menor grau de indeterminação, de maneira que determinados usos estão condicionados a funções discursivas bem específicas. Vejamos os resultados na tabela a seguir:

**Tabela 1.** Estratégias de indeterminação do argumento externo em sentenças finitas na fala segundo Duarte

<b>Variedade</b>	<b>se</b>	<b>(eles)<sup>12</sup></b>	<b>(a gente)</b>	<b>(nós)</b>	<b>(você)</b>	<b>(tu)</b>	<b>zero</b>	<b>Total</b>
PE	36 <b>(38%)</b>	20 (22%)	18 (20%)	12 (14%)	5 (6%)	-	-	91 (100%)
PB (Nurc)	26 (8%)	50 (16%)	41 (13%)	8 (2%)	140 <b>(44%)</b>	-	56 (17%)	321 (100%)
PB (Peul) Anos 80	18 (2%)	104 (13%)	117 (15%)	11 (1%)	391 <b>(49%)</b>	6 (0,7%)	152 (19%)	799 (100%)
PB (Peul) Ano 2000	11 (2%)	84 (3%)	131 (21%)	31 (5%)	284 <b>(45%)</b>	14 (2%)	74 (12%)	629 (100%)

Fonte: Duarte (2007, p. 14)

De acordo com a tabela, percebemos que a fala do PE manifesta uma propriedade que a

<sup>11</sup> Essa indicação bibliográfica diz respeito à fonte da amostra utilizada pela autora para investigação das estratégias de indeterminação na modalidade oral do PE.

<sup>12</sup> Segundo a pesquisadora, as variantes que estão entre parênteses são aquelas que podem se apresentar nulas ou plenas.

difere da fala brasileira: uso do *se* indefinido, com 38% do total de dados. Embora nesse estudo a autora não distinga os tipos de indeterminação, chama a atenção a ocorrência da terceira pessoa do plural sempre com o pronome nulo, variante que representa somente a indeterminação de referência arbitrária, com 22% do total das ocorrências. Vejamos os exemplos (p. 15-16):

- (47) se gostou uma vez de uma coisa, tem que **se**<sub>i</sub> continuar fiel àquele estilo. (PE)
- (48) [Ø]<sub>i</sub> Não falavam em tapeçaria nessa altura; [Ø]<sub>i</sub> só se referem a uns leves trabalhos, [Ø]<sub>i</sub> nem sequer [Ø]<sub>i</sub> dizem a palavra bordado (PE).

As demais estratégias de indeterminação tiveram pouca frequência nos dados do PE: *a gente*, *nós* e *você*, não tendo havido ocorrência de *tu* e zero. Quanto ao uso de *você*, a autora destacou que houve cinco ocorrências em um único trecho (p. 15), o que não significa muito num total de 91 sentenças com sujeito indeterminado na amostra analisada:

- (49) [**Você**]<sub>i</sub> é um encarregado. [Ø]<sub>i</sub> É um indivíduo que pretende que o serviço se faça. Tudo aquilo que travar a sua atividade e a prejudicar incomoda-o se [Ø]<sub>i</sub> for responsável, se tiver [Ø]<sub>i</sub> brio profissional. Claro, [Ø]<sub>i</sub> podia perfeitamente não ligar peva. (PE)

A pesquisadora também destacou que, quando ocorrem as formas nominativas de indeterminação na variedade europeia, estas são preferencialmente nulas, conformando-se, mais uma vez, com o que é esperado numa gramática que privilegia os sujeitos pronominais nulos, conforme ilustram os exemplos a seguir (p. 16):

- (50) Mas **a gente**<sub>i</sub> pode ter a sua formação política, até séria e consciente. Agora, quando em atividade artística [Ø]<sub>i</sub> quer criar e quer erguer problemas humanos com certa profundidade, [Ø]<sub>i</sub> tem que erguer aqueles que [Ø]<sub>i</sub> conhece... (PE).
- (51) Outras vezes até [Ø]<sub>i</sub> vamos reajustar o nosso gosto. Às vezes até falta de conhecimentos. Depois [Ø]<sub>i</sub> contactamos com pessoas que têm até melhor gosto do que nós, que são indivíduos sensíveis (...) e [Ø]<sub>i</sub> aprendemos. (PE)

Por outro lado, a autora observou que há um quadro inverso para a indeterminação no PB, que utiliza como forma mais frequente o sintagma pronominal *você*, tanto na fala culta com 44% (amostra do Nurc), quanto na popular com 49% e 45% (amostras do Peul), contrastando, assim, com o PE, que quase não o manifesta. Vejamos os exemplos (p. 15):

- (52) [**Você**]<sub>i</sub> quando [**você**]<sub>i</sub> viaja, [**você**]<sub>i</sub> passa a ser turista. Então [**você**]<sub>i</sub> passa a fazer coisas que [**você**]<sub>i</sub> nunca faria no Brasil (Nurc).
- (53) [**Você**]<sub>i</sub>, a partir de 29 anos, [**você**]<sub>i</sub> é considerada velha aqui no Brasil pra arrumar emprego (Peul).

Assim, enquanto o PE tem preferência por não preencher a posição do sujeito ou, se o faz, ocupa-a apenas na primeira menção (50), o PB já realiza esse preenchimento em maior quantidade, ou seja, existe uma tendência dessa última variedade ao sujeito pleno, fenômeno presente, segundo a autora, tanto nos sujeitos referenciais determinados quanto nos indeterminados. Notemos que, no uso da terceira pessoa do plural como estratégia de indeterminação, a variedade brasileira prefere concretizar o pronome, conforme mostram os exemplos de Duarte (2007, p. 16), extraídos das duas amostras pesquisadas:

- (54) **Eles** deixavam na vila olímpica um monte de bicicletas. (Nurc)
- (55) Às vezes pelo fato da pessoa ser nascido e criado em morro **eles** acham que é tudo mau elemento. (Peul)

Quanto aos sintagmas pronominais *a gente* e *nós*, a pesquisadora notou que a primeira estratégia (*a gente*) foi utilizada no PB com frequência mais alta que a segunda (*nós*) em cada amostra dessa variedade, porém ambas as variantes preencheram a posição de sujeito, conforme exemplificado abaixo (p. 16):

- (56) 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. (Nurc)
- (57) **A gente** tem que seguir o que **a gente** sabe e da forma que **a gente** foi criado (Peul).
- (58) Agora mesmo **nós** estamos em época de festividades... (Nurc)
- (59) Este semestre agora que **nós** tamos: trancado de novo. [Ø]<sub>i</sub> Estamos vivendo em um mundo de cão. (Peul)

Com relação à forma pronominal *tu*, Duarte (2007) constatou que seu uso aparece apenas na amostra Peul, porém de forma muito marginal. Ela ainda realçou que esse uso é aparentemente um renascimento na fala carioca, em variação com *você*, pois se trata de uma referência arbitrária nos dois casos. Vejamos o exemplo (p. 17):

- (60) **Você<sub>i</sub>** tem que sair (...) Tudo isso **você<sub>i</sub>** tem que fazer, [Ø]<sub>i</sub> não pode parar assim. **Tu<sub>i</sub>** não morreu, pô! [Ø]<sub>i</sub> Aposentou, mas **tu<sub>i</sub>** „tá vivo, pô! (Peul)

Por fim, a pesquisadora apurou a estratégia com zero, que caracteriza a ausência de qualquer pronome<sup>13</sup> com o verbo na terceira pessoa do singular, tendo constatado que ela representou, respectivamente, 17%, 19% e 12% do total de dados nas três amostras analisadas do PB, conforme demonstram os exemplos abaixo (p. 17):

- (61) [Ø] Não **vê** mais amolador de faca. (Nurc)
- (62) [Ø]<sub>i</sub> **Põe** um pouquinho de ‘Só Alho’, aí [Ø]<sub>i</sub> **põe** óleo e [Ø]<sub>i</sub> **põe** um pouquinho de cebola, [Ø]<sub>i</sub> **pica** a cebola, [Ø]<sub>i</sub> **faz** uma macarronada. (Peul)

Diante dos resultados obtidos, a linguista chegou à conclusão de que dois aspectos distinguem as duas variedades do português no que se refere à indeterminação: a ausência da estratégia com “zero” no PE e a baixíssima ocorrência do clítico *se* no PB. Ela também notou que as formas pronominais nominativas (*você, nós, a gente, eles*) podem ser usadas nas duas variedades, havendo, porém, uma diferença em termos qualitativos: o PE obedece ao princípio “evite pronome”, optando pelo pronome nulo, diferentemente do PB, que manifestou tendência ao preenchimento da posição do sujeito nas três amostras, de maneira que, no que se refere à fala carioca, culta e popular, não há distinção em relação à escolha das estratégias e à sua forma de representação.

Além da língua falada, Duarte (2007) realizou o estudo da indeterminação na modalidade escrita. Serviram-lhe de amostras textos de opinião, crônicas e reportagens publicados em jornais cariocas e lisboetas. Vejamos a tabela com os resultados obtidos:

**Tabela 2.** Estratégias de indeterminação em sentenças finitas na escrita segundo Duarte

Variedade	Você	Eles	A gente	Se	Nós	Total
PE	—	11 4%	—	181 <b>69%</b>	72 27%	264 100%
PB	7 3%	29 11%	13 5%	97 <b>36%</b>	122 <b>45%</b>	268 100%

Fonte: Duarte (2007, p. 18)

<sup>13</sup> Não se confunde sujeito nulo com indeterminação do agente porque nos casos de indeterminação não há qualquer pronome em contexto precedente, conforme exemplificado em (62) e (63), o que distingue essa variante das outras com sujeito nulo construídas com verbo na terceira pessoa do singular (*você e a gente*).

No que diz respeito ao PB, a tabela mostra que não há uma simetria entre fala e escrita. Enquanto na fala o emprego do clítico *se* é bastante insignificante, na escrita essa utilização consegue ser recuperada (36%). Outro emprego não comum na fala que aparece na escrita do PB é a utilização da primeira pessoa do plural, com o pronome preferencialmente nulo, distanciando-se mais uma vez da fala que, além de substituir *nós* por *a gente*, prefere pronomes expressos. A autora comentou que o uso de *nós* ainda não consta como uma estratégia de indeterminação na gramática normativa talvez pelo fato de tal sintagma pronominal incluir o falante. Em relação ao PE, esse contraste não ocorre porque, assim como na fala, há a preferência pelo clítico *se*, que apareceu em 69% dos casos. Vejamos os exemplos (p.18) das variantes *se* e *nós* como estratégias de indeterminação nas duas variedades:

- (63) Neste tempo onde *se* anuncia a morte das utopias, parece-me evidente que Santana é bastante mais utópico do que Sócrates (PE – opinião).
- (64) Em nenhum outro país *se* dá mais importância ao IDH do que no Brasil (PB – O Globo).
- (65) [Ø]<sub>i</sub> Vivíamos, portanto, atrasados ou adiantados, dependendo do saber de quem lia o relógio ou das vontades incontroláveis da natureza (PE – opinião).
- (66) Realmente não existe mais ética neste país, nenhum princípio moral, nenhum caráter, [Ø]<sub>i</sub> vivemos numa total inversão de valores (PB – opinião).

Quanto ao uso da terceira pessoa do plural, Duarte (2007) sinalizou que trabalhos diacrônicos pregressos demonstraram que essa estratégia se mantinha em patamares mais baixos, mas que, na amostra então pesquisada, ocorreu de forma expressiva no PB, conforme exemplificado (p. 19):

- (67) Eis que a breve meditação já está a ser interrompida; [Ø]<sub>i</sub> põem à frente de Saramago um jovem artista sueco com dois metros de altura e cabelos negros espetados em forma de pequenas pirâmides (PE – opinião).
- (68) (...) o assalto ao Banco Central nos reassegura que ainda [Ø]<sub>i</sub> fazem assaltos em moldes clássicos (PB – opinião).

Por fim, o mesmo estudo descreveu a utilização de *você* e *a gente* na escrita: no PE esses sintagmas pronominais não apareceram, ao contrário do PB, em que começaram a se implementar muito lentamente, preferencialmente nas crônicas, o que autora atribuiu ao fato de

se tratar de “um texto que é também opinativo, mas de natureza mais leve que os textos de opinião”, conforme mostram os exemplos (p. 19):

- (69) É muito chato assistir a um filme, quando **você** já conhece o final (PB – crônica).  
(70) **A gente** pode não saber, mas a natureza sabe do que é capaz numa ínfima fração de minuto (...) (PB – crônica).

No que tange à adjetivação “leve” dada pela autora ao gênero textual crônica, é importante considerar que se trata de um gênero que se aproxima, em certa medida, da fala, o que favorece o aparecimento de estruturas típicas da modalidade oral. Faltou, portanto, no trabalho de Duarte (2007) analisar os gêneros textuais escritos ao longo de um contínuo, a partir de suas características peculiares, de modo a trazer um maior refinamento à análise dos dados. A escrita, tal como a fala, não é homogênea, ou seja, os gêneros escritos se distribuem num contínuo do [+oral] ao [+escrito], conforme mostra Marcuschi (2001), fenômeno que remete ao contínuo de oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), o qual foi adotado na mediação pedagógica deste trabalho.

Outro trabalho sociolinguístico a respeito da implementação de estratégias inovadoras de indeterminação do sujeito é o de Oliveira (2006), que realizou uma análise sincrônica do uso das variantes *nós*, *a gente* e *se + infinitivo* em amostras de fala tanto do PB quanto do PE, conforme mostram os exemplos a seguir:

- (71) Acho que todos **nós** mentimos, não que eu mentiria. Acho, que não tem ninguém que nunca mentiu. Ninguém é totalmente verdade. (PB)  
(72) Então as minhas brincadeiras assim quando criança era muito difícil, de rua não tem... não tem muito de brinquedo, era brincadeiras que **a gente** inventava. (PB)  
(73) Desfazer os porcos. Desfazer, **nós** dizemos desfazer os porcos. (PE)  
(74) O unto é conforme se tira do porco. E depois faz-se a untaça. Estende-se, por exemplo, aqui assim nesta mesa, a untaça em cima de um pano. Bota-se-lhe uma tigela de sal, o que **a gente** quiser deitar. Depois começa-se a enrolar, assim de um lado para o outro. (PE)  
(75) ... o estudo é um complemento muito significativo na vida de qualquer pessoa, que pra **se ter** condições de administrar, você tem que ter estudo, não é só a prática que vai levá-lo a realmente a governar (PB)  
(76) Mas até podem ir ver, que ainda se vê. Temos lá alhos semeados, temos coração de boi, tínhamos nabos para dar grelos e para **se comer** os nabos (PE)

O *corpus* da variedade brasileira foi formado por 45 entrevistas (com duração de uma hora cada uma) feitas com informantes de Uberlândia-MG. Já os dados de língua falada da variedade europeia foram de entrevistas disponíveis no *site* do Instituto Camões e no *site* do Projeto *Corpus* de Referência do Português Contemporâneo. Foram obtidos 1435 dados, sendo 950 do PB e 485 do PE. Os resultados gerais evidenciaram que no PB 85% dos dados corresponderam aos empregos de *a gente*, enquanto *nós* e *se* + infinitivo ficaram em 13% e 2%, respectivamente. Já no PE, verificou-se que as estratégias *nós*, *a gente* e *se* + infinitivo ocorreram com as respectivas porcentagens de 36%, 48% e 16%. Sobre esse trabalho, cabe salientar que, em sentenças finitas, só houve análise das variantes *a gente* e *nós*, visto que a variante *se* + infinitivo obviamente é restrita a sentenças não finitas, o que comprometeu de certa forma os resultados gerais apresentados. De fato, essa última estrutura não está em variação com as outras duas, o que representa um problema de análise.

Não obstante isso, a autora avalia que entre as duas variedades existe uma diferenciação quanto à implementação de estratégias inovadoras de indeterminação em sentenças finitas: enquanto no PB a variante preferida é a forma pronominal *a gente*; no PE, tanto esta estratégia quanto o pronome *nós* estão em equilíbrio.

Somente no fator linguístico tipo de sentença, a autora fez uma análise mais refinada da distribuição das variantes *nós*, *a gente* e *se+infinitivo*, separando os dados por tipo de verbo: forma finita e não finita. No primeiro contexto, ela constatou que, no PB, o quadro de ocorrências das estratégias foi de 86% de *a gente* e 14% de *nós*, uma diferença de 72 pontos percentuais entre elas, indicando a preferência dos falantes pela primeira variante em sentenças finitas. Já no PE, essa distinção não foi significativa (apenas 12 pontos percentuais), pois as formas *nós* e *a gente* ocorreram com os índices de 44% e 56%, respectivamente, mostrando que ambos os recursos indeterminadores ocorrem de forma equilibrada em se tratando de sentenças finitas.

Quanto ao contexto de sentenças não finitas, a autora chama a atenção para a divergência entre PB e PE quanto ao emprego das estratégias de indeterminação. Na variedade brasileira, tais sentenças revelaram o aparecimento de *a gente* em 74% dos dados e de *se+infinitivo* em 26%. No PE, ocorreu o oposto: esse contexto manifestou uma frequência mais alta do oblíquo *se*, cujo índice representou 87% do total de ocorrências, ou seja, uma diferença significativa em relação à estratégia *a gente*, cujo emprego correspondeu a 13% dos dados. Embora o uso do oblíquo *se* tenha sido privilegiado pela variedade lusitana, tal estrutura (*se+infinitivo*) vai de

encontro à GT, que não abona a combinação desse oblíquo com formas verbais infinitas, visto que estas por si sós já expressariam a noção de indeterminação.

De todo modo, os resultados do trabalho de Oliveira (2006) permitem observar que a implementação das estratégias alternativas de indeterminação ocorre de maneira distinta nas duas variedades: na amostra brasileira, a variante *a gente* é a mais frequente em qualquer tipo de sentença; na lusitana, há um equilíbrio entre *nós* e *a gente* nas sentenças finitas, enquanto nas infinitas prevalece o emprego da variante *se+infinitivo*.

Já o trabalho de Souza (2009) buscou verificar a variação entre as formas nula e plena de terceira pessoa, masculino plural, como estratégia de indeterminação na fala belo-horizontina, ou seja, a pesquisa concentrou-se num tipo específico de indeterminação, que Marins, Soares da Silva e Duarte (2017) chamam de referência arbitrária. Essa autora pesquisou um *corpus* de língua falada, constituído de conversas em situações informais, obtidas junto a 36 informantes nascidos em Belo Horizonte e/ou residentes na capital mineira, distribuídos em três faixas etárias: (a) jovens – 15 a 29 anos; (b) adultos – 30 a 49 anos; (c) velhos – 60 a 69 anos. A partir de duas amostras – uma da década de 90 do século XX e outra da década passada –, a pesquisadora fez um levantamento de 935 dados, tendo verificado num período de 10 anos um índice de 8% a mais de uso da forma *eles* (65%) em oposição ao uso da forma vazia (57%), para expressar a indeterminação de referência arbitrária.

Dessa forma, ela constatou, com base num estudo de tendência, comparando dados de dois períodos de tempo, que o uso da forma plena em detrimento da forma vazia caracteriza um processo de mudança, apresentando resultados que apontam para uma maior frequência do pronome *eles*, lexicalmente realizado, o que possivelmente está relacionado com o aumento de preenchimento do sujeito no PB (cf. DUARTE, 2007).

Em dissertação de mestrado, Assunção (2012) investigou a fala de informantes de Feira de Santana-BA, com o intuito de verificar se esses falantes se utilizavam de formas para indeterminar o sujeito que não as estruturas propostas pela GT, a fim de compreender o que condiciona tais usos e indicar se tais ocorrências correspondem a um processo de variação estável ou de mudança em curso.

Serviu-lhe de *corpus* o projeto intitulado *A língua portuguesa falada no semiárido baiano*, do Núcleo de Estudos da Língua Portuguesa (Nelp), do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Num total de 1352 dados, os resultados obtidos foram os seguintes: 34% de *a gente*; 24% de *você*, 10% de formas nominais (FNs), 9% de  $\emptyset_{v3pp}$ , 6% de *eles*, 5% de *nós*, 5% de

$\emptyset v3ps$ , 4% de  $\emptyset+v+se$ , 2% de *eu*, 1% de *infinitivo*. Vale destacar que, nesse trabalho, há um problema conceitual: as FNs não podem estar em variação com formas pronominais de nenhuma espécie, visto que formas nominais acumulam valores semânticos socialmente construídos, o que não ocorre com os pronomes.

Embora a variante *a gente* tenha apresentado maior quantidade de ocorrências, o trabalho buscou verificar o comportamento do pronome *você* pelo fato de se apresentar como a forma mais inovadora no uso da indeterminação do sujeito, de modo que esta última foi considerada como fator de aplicação da regra.

No que tange ao fator faixa etária, o autor dividiu o material coletado em três grupos: I (25/35 anos), II (45/55 anos) e III (acima de 65 anos). As análises permitiram-lhe chegar ao seguinte resultado sobre o emprego da variante *você*: faixa I, com 59%, faixa II, com 36% e faixa III, com 3%. Como se pode observar, o uso dessa variante como indeterminador é favorecido por parte dos mais jovens, de maneira que, à medida que aumenta a faixa etária, a frequência dessa variante diminui, o que foi confirmado pelos pesos relativos: (.66) para faixa I, (.43) para faixa II, (.33) para a faixa III. Os informantes da faixa intermediária se mantêm neutros, enquanto os representantes da faixa III (acima de 65 anos) inibem o uso da forma *você* indeterminadora, preferindo a forma *a gente*. Tendo em vista o emprego do pronome *você* pelos feirenses para indeterminar o argumento externo, fica essa variante configurada como a mais inovadora, sinalizando, portanto, um processo de mudança em curso, que consolida o seu uso como estratégia indeterminadora.

Na variável escolaridade, Assunção obteve os seguintes resultados: no nível superior, a variante *você* correspondeu a 51% das ocorrências, já no nível fundamental I foram 33%, o que indica que os falantes mais escolarizados fazem maior uso do pronome *você* como forma indeterminadora. O autor acrescenta que, embora tais usos apontem para uma nova forma de indeterminar o referente, eles escapam da atenção normativa da escola, ou seja, a indeterminação do referente não sofre a atenção disciplinadora e gramaticizadora da instituição escolar. Conseqüentemente, a variável escolaridade – no que diz respeito à avaliação social – não apresenta influência na promoção ou resistência à mudança.

Partindo para uma análise que leva em consideração os fatores internos da língua, foi selecionado como relevante para o uso de *você* o fator tempo e modo verbal. Foram apurados os seguintes resultados: presente de indicativo: 45%, infinitivo: 68%, pretérito imperfeito do indicativo: 19%, futuro do subjuntivo: 77%, pretérito perfeito do indicativo: 20%, gerúndio: 50%, presente do subjuntivo: 33%. Os pesos relativos evidenciaram que os contextos do

infinitivo (.76) e do subjuntivo (.82) são os que mais favorecem o uso da variante *você* como indeterminadora, seguidos do presente do indicativo (.56).

No que diz respeito à escrita de estudantes, Bravin dos Santos (2001, 2012) investigou, em textos de alunos do ensino médio, o uso das estratégias de indeterminação em sentenças finitas, seja das formas expressas, seja das não expressas. A autora buscou verificar se, assim como na fala, existiria a preferência pela utilização do sujeito exposto.

Os resultados obtidos demonstraram que, de fato, os alunos usaram estratégias de indeterminação que não estão prescritas pela GT. Das 120 ocorrências de formas não-expressas, o uso de *nós* se manifestou com 73 ocorrências; *eles* com 31; *se* com 13; *você* com 2; *zero* com uma. Não houve emprego de *a gente*. Já entre as formas expressas, houve 33 ocorrências, sobressaindo o uso de *nós*: 15 usos; *eles*: 12; *você*: 4; *a gente*: 2.

Diante dos resultados, é notória a preferência dos alunos pelo uso da primeira pessoa do plural, tanto na forma expressa, como na implícita, o que não acontece na língua falada, que prefere *você*, conforme verificado por Duarte (2007).

Embora Bravin dos Santos não tenha separado os casos de indeterminação de referência arbitrária dos de referência genérica, bastante significativa foi a utilização da terceira pessoa do plural (representada por *eles*), com um índice de 28% entre os dados levantados. Sobre as ocorrências de indeterminação com *se*, a autora chamou a atenção para o fato de que destoam das prescrições das gramáticas, pois praticamente todos os dados com essa variante ocorreram com verbos transitivos diretos, ou seja, foi comum o emprego de *se* nesses contextos com a intenção de omitir o agente, como em “vende-se livros”, “aluga-se casas”, mantendo o verbo no singular. Segundo a pesquisadora, não há impropriedade em considerar tais estruturas sem concordância como estratégia de indeterminação, visto que os SNs pospostos ao verbo são sentidos como objetos diretos. Analisando dessa forma tais construções, é possível entender que os aspectos semânticos e pragmáticos participam desse tipo de estrutura, haja vista que os verbos selecionam argumentos externos com traço [+humano] e [+animado], o que possibilita entender *livros* e *casas* como objetos das ações praticadas por um sujeito que não se pode, ou não se deseja determinar.

Quanto ao uso das estratégias inovadoras de indeterminação na amostra pesquisada, apareceram apenas 6 ocorrências de *você* e 2 de *a gente*. Para Bravin dos Santos, a pouca ocorrência dessas duas formas na escrita deve-se ao fato de os alunos reconhecerem sua informalidade, de maneira que a pressão normativa do ambiente escolar e o gênero textual, situado mais para o campo da formalidade, teriam levado a evitar essas formas.

A autora também fez um levantamento das estratégias de indeterminação nas produções textuais de sua amostra, separando-as pelo que ela chamou de organização discursiva: cartas, dissertação, narração e descrição<sup>14</sup>. Os resultados mostraram que é na dissertação que há o maior número de ocorrências de indeterminação, tendo sido encontrada a seguinte distribuição: 49% de *nós*, 33% de *eles*, 11% de *se*, 5% de *você*, 1% de *a gente* e 1% de zero. A autora pondera que a pouca ocorrência na narração se deve ao fato de ser esta uma tipologia textual desfavorável à indeterminação. Em todo caso, nos textos dissertativos dos estudantes ficou clara a preferência pela variante *nós*, superando as formas prescritas pela GT.

Por sua vez, Ribeiro Junior (2017) também pesquisou, em textos escritos de alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental e de 2º e 3º anos do ensino médio de uma escola de Novo Gama-GO, as estratégias utilizadas por eles para a indeterminação, buscando verificar se os estudantes adotavam as formas previstas pela GT ou se preferiam as estratégias não canônicas comumente encontradas na modalidade oral. O autor escolheu para a realização dessa pesquisa a escrita de redações dissertativo-argumentativas, uma vez que tal gênero exige certa formalidade da escrita.

Após a análise dos textos, o pesquisador obteve o seguinte resultado em relação às formas previstas pela GT: 2% de terceira pessoa do plural e 2% de verbos de ligação, verbos intransitivos e verbos transitivos indiretos seguidos de pronome *se* (V.L./V.I./V.T.I + *se*); já em relação às variantes não prescritas pela tradição, os resultados foram estes: 21% de verbos em primeira pessoa do singular e do plural com posição de sujeito preenchida ou não, 31% de *você*, 29% de sintagmas de significação generalizada, 8% de verbo transitivo direto seguido de *se* (V.T.D + *se*) e 6% de verbos na terceira pessoa do singular sem preenchimento da função de sujeito e não acompanhado do pronome *se* (zero). Tal como outros pesquisadores acima mostrados, o autor não separou os dados por tipo de indeterminação, reunindo num mesmo bloco os casos de referência arbitrária e os de referência genérica.

De todo modo, esse estudo permitiu perceber que as estratégias de indeterminação recomendadas pelas gramáticas normativas não foram muito utilizadas pelos alunos cujos textos compuseram o *corpus* da pesquisa: apenas 5 dados, num total de 119 levantados. O pesquisador ainda observou que nem mesmo o tipo de texto — dissertativo-argumentativo, que normalmente exige uma linguagem mais formal — fez com que os alunos empregassem as formas previstas pela GT.

---

<sup>14</sup> Embora a autora tenha misturado os conceitos de tipologia e gênero textual, não entraremos nessa discussão, a fim de não exceder os limites deste trabalho.

Já as ocorrências das estratégias de indeterminação do agente que eram representativas da variedade vernácula, ou seja, a variedade linguística que resulta do processo natural de aquisição da linguagem e que não é monitorada, foram bem maiores, destacando-se o emprego de *você* e de palavras de significado generalizado, além da primeira pessoa do plural e do singular.

Por conseguinte, as estratégias utilizadas pelos alunos para a indeterminação do agente vão muito além das que são previstas pela GT, conforme se pode verificar nos trabalhos acadêmicos, como o de Ribeiro Junior (2017). Ainda, segundo o mesmo autor, tais usos são realizados primeiramente na fala e, posteriormente, transpassam para a escrita, de forma que começam a ser utilizados até mesmo em situações mais monitoradas.

Dessa forma, o autor acredita que, embora os alunos sejam conhecedores das formas de indeterminação previstas pela GT, utilizam-nas, em sua maioria, apenas em provas escolares que exijam esse conhecimento explicitamente. Sendo assim, ele constatou que os estudantes utilizam estratégias da modalidade oral para indeterminar o agente, mesmo em tarefas formais como redações dissertativo-argumentativas. Portanto, é perceptível que já estão infiltradas na escrita de estudantes as variantes de indeterminação típicas da oralidade.

De modo geral, os trabalhos sociolinguísticos resenhados acima reuniram num mesmo conjunto variantes de indeterminação com natureza diversa, o que representa um problema de ordem descritiva. Revisitando o tema a partir da análise dos dados levantados em amostra de fala culta do Rio de Janeiro por Duarte em 1995, Marins, Soares da Silva e Duarte (2017) consideram o seguinte sobre tais variantes:

[...] they are not in variation as a single set; rather, they have specialized to convey different degrees of indetermination. And, even in each point of this continuum, the strategies in competition are morphosyntactic doublets, in the sense of Kroch (1994), following Aronoff (1976), which means that one form is bound to disappear.<sup>15</sup> (MARINS; SOARES DA SILVA; DUARTE, 2017, p. 145)

Nessa perspectiva, os autores propõem a distribuição das variantes ao longo de um contínuo, que tem num dos polos a referência arbitrária, passando por diferentes graus de referência genérica, até chegar ao outro polo, com mais alto grau de genericidade, de modo que não podem ser consideradas dentro de um mesmo conjunto, ou seja, elas se especializaram na representação de diferentes graus de indeterminação. Em outras palavras, os autores

---

<sup>15</sup> “Elas não estão em variação como um único conjunto; ao contrário, se especializaram em transmitir diferentes graus de indeterminação. E, mesmo em cada ponto desse contínuo, as estratégias em competição são pares morfossintáticos, no sentido de Kroch (1994), seguindo Aronoff (1976), o que significa que uma forma está fadada a desaparecer” (tradução nossa).

evidenciaram a distribuição dessas variantes ao longo de um gradiente entre dois polos: referência arbitrária e referência genérica.

Para eles, a referência arbitrária cobre um conjunto finito de entidades (podendo representar um indivíduo ou um grupo específico), cuja identificação não se pode ou não se quer revelar no discurso. Tal categoria de indeterminação pode ser indicada pelas variantes *eles* (explícito ou não), *se* e *zero*, conforme os exemplos que dão no texto (p. 151-152):

- (77) Uma vez **Øarb** me **definiram** Austrália como a Inglaterra de bermudas (...)
- (78) Então, (..) **Øarb criou-se** em 1920 ou 21, a Universidade do Brasil.
- (79) Quando você termina o ciclo básico você faz outro vestibular. Mas não é um vestibular, né? **Øarb vai** pelo CR, **Øarb classifica** pelo CR.

Por outro lado, os autores identificaram indeterminação genérica como aquela cuja referência também não pode ser determinada no texto/discurso, mas é ilimitada, isto é, pode ser atribuída a um conjunto bem aberto de entidades (podendo representar qualquer indivíduo, qualquer grupo num amplo universo), conforme demonstram os exemplos (p.153):

- (80) Mas agora **Øgen** não **se tem** mais inverno. Você vê que hoje estamos no inverno e tá um calor...
- (81) E tinha sorveteira que batia em casa. Tinha uma hélice assim (...) **Øgen Fazia** sorvete em casa.
- (82) Lá na América também eu cozinhava porque... lá **você encontrava** tudo pronto ou semi-pronto. **Você punha** as coisas no forno aquilo ia aparecendo a comida.

A partir do exposto, merecem destaque o clítico *se* e a variante zero, visto que podem instanciar tanto referência arbitrária quanto genérica, distinguindo-se uma da outra por meio da interação entre o traço [3ª p. s.] e o aspecto verbal: no perfeito, a interpretação será arbitrária; no imperfeito, genérica, aproximando-se da variante *você* (cf. “Trabalhou-se demais” vs. “Trabalhava-se demais”).

Já no ponto intermediário, estão as variantes cuja referência tem certo grau de especificidade (por incluir de certa forma o enunciador), embora elas se apliquem a um conjunto infinito de entidades, conforme ilustram os exemplos dos autores (p. 154).

- (83) O que eles vão fazer depois é outra história, né? Brizola tá fazendo coisa pra caramba, **a gente** tá vendo que ele tá fazendo.

- (84) (...) o Rio de Janeiro é uma cidade violenta, todo mundo diz. **Nós** ficamos nos enganando, dizendo: Ah, Nova York tem também violência.
- (85) (...) a situação mais formal é quando você tem que tratar, com pessoas que hierarquicamente estão, acima, né? Então, se **eu** vou falar com o Senador, que se **eu** vou conversar com o Governador, **eu** tenho que tratar de uma forma, Vossa Excelência e tal (...)

No tocante à frequência de uso das duas variantes prototípicas da tradição gramatical nos dados analisados, os autores mostraram que a terceira pessoa do plural (expressa ou não), representativa do polo da referência arbitrária, apareceu regularmente distribuída entre os três grupos etários investigados por eles; já o clítico *se*, presente tanto no campo da referência arbitrária quanto no da referência genérica, concentrou sua ocorrência no grupo mais velho (64% dos dados), tendo registrado baixíssimo emprego entre os falantes mais jovens, em cujo grupo houve apenas duas ocorrências (5%). Assim, de acordo com esses resultados, não há indícios de mudança no primeiro tipo (com referência arbitrária), mas no segundo (com referência genérica), foco deste trabalho.

Quanto à distribuição das variantes inovadoras ou não-padrão, os resultados foram os seguintes:

a) *Zero* e *você* — Os autores chamaram a atenção para o fato de que a distribuição dessas variantes revela claramente que a preferida para substituir *se*<sub>Gen</sub> é *você* em vez da estratégia *zero*, conforme indicam análises recentes. Assim, *se* e *zero* apresentaram declínio significativo: com índices de 21% e 24%, respectivamente, na fala do grupo idoso, chegando a uma média de 4,5% e 2,5% entre os falantes dos dois grupos mais jovens. Já a variante *você*, por outro lado, apresentou as maiores taxas entre todos os grupos da amostra, atingindo um índice de 95% na fala da faixa etária mais jovem.

b) *Nós*, *a gente*, *eu* — Sobre a primeira pessoa do singular como estratégia de indeterminação, cabe esclarecer que foi considerada em razão de ser utilizada em contextos em que o falante oferece um exemplo hipotético para uma situação proposta no discurso, tornando a experiência ainda mais real: ao mesmo tempo em que mostra que poderia ser vivida por qualquer pessoa, o falante se inclui, limitando assim a referência genérica. No entanto, conforme apontado pelos autores, tal estratégia teve baixa produtividade nos dados analisados. Desse modo, as formas de indeterminação de primeira pessoa ficaram concentradas nas variantes com traço [+ plural]: *nós* e *a gente*. Podemos observar, com esse estudo, que o uso de *a gente*, embora completamente implementado na fala das três faixas etárias, apresentou maior percentual (96%)

na fala do grupo mais jovem. Tal resultado sugere que o pronome *nós* está em processo de extinção na fala espontânea.

Como as estratégias descritas nos trabalhos acadêmicos para expressar a indeterminação não constituem um mesmo grupo, haja vista sua distribuição entre referência arbitrária e genérica, elas são mais bem compreendidas a partir do seguinte contínuo, baseado na proposta de Marins, Soares da Silva e Duarte (2017):

Referência arbitrária		Referência genérica
<i>eles</i> (expresso ou apagado)	<i>nós</i>	<i>você</i>
<i>se</i>	<i>a gente</i>	<i>se</i>
<i>zero</i>		<i>zero</i>

Diante das diferentes categorias de indeterminação, resolvemos abordar na mediação pedagógica a de referência genérica, levando em consideração nosso propósito de trabalhar com o gênero opinativo no qual é muito comum o emprego desse tipo de indeterminação como estratégia argumentativa. Embora as variantes *nós* e *a gente*, por pertencerem ao ponto intermediário do contínuo, não estejam em competição direta com *se* e *você*, representativas do polo [+ genérico], optamos por considerar essas quatro estratégias num mesmo plano, o que se deu por razões de ordem didática, uma vez que os alunos do nível fundamental não conseguiriam captar a especificidade de cada par. Por conseguinte, trabalhamos com todas as formas pronominais que se situam no campo de genericidade do contínuo acima exposto: *se*, *nós*, *a gente* e *você*.

Sendo assim, de forma despretensiosa, buscamos “desatar um dos vários nós” encontrados no que diz respeito à abordagem das estruturas de indeterminação em sala de aula, visando apresentar uma proposta pedagógica para o tratamento da indeterminação de referência genérica, aliando definição e identificação do fato linguístico, além de expor outras possibilidades oferecidas pela língua para a expressão dessa categoria gramatical que as gramáticas normativas acabam por desprezar em virtude de uma visão estreita do fenômeno, qual seja, a velha descrição das tradicionais estruturas de “sujeito indeterminado”.

### **3 ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE INDETERMINAÇÃO**

Neste capítulo trataremos da abordagem da variação linguística em sala de aula e sua relação com o ensino da indeterminação. Para tanto, buscaremos mostrar o que dizem as orientações oficiais a respeito da variação, passando por reflexões teóricas sobre o ensino de gramática nessa perspectiva e finalizando com uma amostragem da descrição dos livros didáticos sobre a indeterminação. A análise dos livros didáticos busca verificar até que ponto as orientações oficiais sobre a abordagem da variação encontram eco nessas obras quanto à descrição dos fatos da língua, o que permitirá vislumbrar a praxe escolar no que diz respeito ao tratamento do tema da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa.

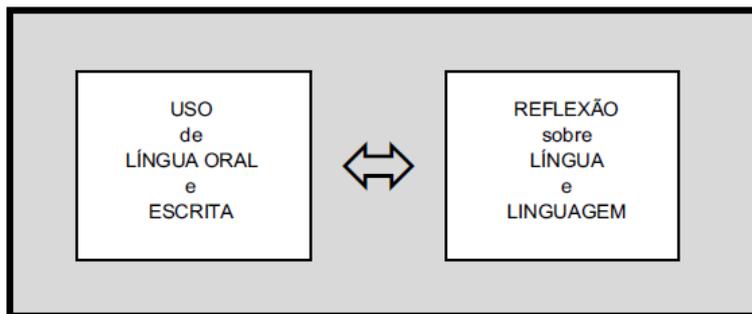
#### **3.1 Abordagem da Variação Linguística segundo os Documentos Oficiais**

Nesta seção, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998 para servirem de referência à organização dos conteúdos das disciplinas escolares no país, e a recém-promulgada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de averiguar de que forma esses documentos oficiais orientam o trabalho com a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa. A partir dessa análise, poderemos tirar algumas conclusões sobre como deve ser feita a abordagem de conteúdos morfossintáticos, como o ensino da indeterminação do agente, a fim de verificar o alinhamento de materiais didáticos com as orientações nacionais. Além disso, analisamos também a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa, à qual está vinculada a escola onde foi aplicada a mediação pedagógica.

Por meio de uma abordagem dos conteúdos gramaticais que leve em conta a variação, é possível tornar a disciplina de Língua Portuguesa mais produtiva, uma vez que o aluno se reconhece nos estudos e, por isso, se sente mais capaz de refletir sobre o que já sabe e de adquirir novos conhecimentos linguísticos, ampliando sua competência discursiva.

Nesse sentido, percebemos que tal perspectiva dialoga com o que é proposto pelos documentos oficiais supracitados, pois estes orientam que o ensino de língua materna tenha como base as práticas de uso da linguagem.

Segundo os PCN, os conteúdos de Língua Portuguesa precisam ser organizados em torno do movimento uso/reflexão/uso, articulando modalidades oral e escrita à reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme é ilustrado no seguinte esquema (PCN, 1998, p. 34):



**Figura 3:** Eixos norteadores para o ensino de língua

Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p. 34

O documento orienta que

[a]s práticas de linguagem devem tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998, p.34)

Ainda segundo os PCN, é necessário que tanto o ponto de partida quanto o de chegada sejam o uso da linguagem, de forma que não pode imperar uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística. Portanto, devemos considerar o que o aluno já domina da linguagem para, a partir desse conhecimento linguístico, proporcionar-lhe novas habilidades linguísticas.

Dessa forma, segundo os parâmetros, é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que se pode dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

Temos, portanto, nessa proposta, uma visão inovadora sobre o ensino da língua, pois o aluno deixa de ser mero receptor de “informações prontas” para se tornar protagonista de seu próprio conhecimento. Para isso, as atividades precisam ser planejadas de forma que ele compreenda a função e aplicabilidade do fenômeno linguístico nas práticas discursivas e, no fim, consiga chegar à definição do conteúdo gramatical em estudo.

Diante de tal concepção, fica cada vez mais evidente que as aulas tradicionais de Língua Portuguesa, que priorizam o estudo da gramática de forma descontextualizada e se fixam apenas em definições gramaticais já prontas, estão mais que ultrapassadas. Dar ao aluno resultados prontos e cobrá-los por meio de atividades ou avaliações não o preparará para as situações

sociodiscursivas. Isso não quer dizer que seja necessário abrir mão de uma abordagem formal/tradicional, mas entende-se que, conforme preconizam os PCN, a ideia é manter uma atitude mais reflexiva por parte do aluno, com a mediação do professor, visando aprimorar e tornar o ensino de língua materna efetivamente mais produtivo e significativo, desenvolvendo a proficiência discursiva e linguística do estudante.

Partindo desse princípio, os PCN indicam o trabalho com a variação, que é intrínseca à língua, envolvendo os fatores

geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia); às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal); aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância). (BRASIL, 1998, p. 60)

Dentre as diversas orientações constantes nos PCN referentes a atividades sobre a variação linguística (p. 82-83), podemos destacar as seguintes: i) considerar diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de construções sintáticas, etc; ii) analisar fatores de condicionamento dos usos linguísticos: geográficos, socioeconômicos, faixa etária, sexo, nível de formalidade; iii) abordar práticas de linguagem oral a partir da escrita: conferência, telejornal, entrevista e práticas ritualizadas: cerimônias religiosas (casamentos, velórios...). Tais orientações, portanto, estão de acordo com os pressupostos sociolinguísticos no que diz respeito à variação da língua, que levam em consideração fatores linguísticos e extralinguísticos.

Observando todos esses aspectos no ensino de língua materna fica mais fácil propiciar aos alunos a ampliação da sua competência linguística. Tanto é assim que, dentre os objetivos listados para o ensino de Língua Portuguesa nos PNC para os dois últimos anos do ensino fundamental, estão os relacionados à variação linguística: a) ler textos de diferentes repertórios linguísticos, oriundos de necessidade cotidiana; b) produzir textos considerando os papéis sociais e a variedade linguística (as escolhas lexicais devem ajustar-se à formalidade e ao propósito); c) nas atividades de análise linguística, observar as regularidades considerando as diferentes variedades; reconhecer valores sociais, preconceitos.

No que se refere ao campo morfossintático, os PCN sugerem que seja feita uma comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios: sistema pronominal (diferentes quadros

pronominais em função do gênero textual), preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos, entre outros aspectos variáveis do PB (p. 60-61). Essa recomendação evidentemente dialoga com o fenômeno variável da indeterminação do agente, focalizado nesta pesquisa.

Na seção *Práticas de análise linguística* dos PCN (p. 61-62), recomenda-se a utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, o que pode perfeitamente ser aplicado à abordagem da indeterminação do agente em sala de aula, por meio do manejo das diferentes variantes que concorrem para expressar essa categoria gramatical.

Nesse sentido, o documento sugere um trabalho em sala de aula que permita analisar a escolha linguística mais adequada, seja em relação à modalidade falada ou escrita, seja em relação ao nível de formalidade e finalidade social do texto. Para atingir tal propósito, tornam-se necessárias atividades que permitam apresentar ao alunado a descrição dos fatos gramaticais por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos nas modalidades de fala e escrita. Como já indicado, este trabalho buscou desenvolver uma mediação pedagógica com textos opinativos produzidos pelos alunos num contínuo da fala para a escrita, de maneira a contemplar a variação na indeterminação de referência genérica, a fim de que eles pudessem verificar esse fenômeno linguístico na própria produção textual, fazendo exatamente o que propõem os PCN: comparar e analisar formas linguísticas, chegando, assim, a perceber a distribuição das variantes num contínuo de variação.

No que tange à BNCC, percebemos que ela dialoga em muitos aspectos com os PCN, pois também orienta o trabalho com a língua materna de forma contextualizada, ou seja, a partir do texto numa perspectiva multimodal. Por meio dele é que serão trabalhadas todas as práticas de linguagem, todos os eixos dentro da esfera linguística.

A BNCC organiza a disciplina de Língua Portuguesa em torno de quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Nesse último eixo é que se desenvolverá mais especificamente o trabalho com a gramática, fazendo com que seja aprendida em situações reais de uso. Sendo assim, a BNCC prega que as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva devem ocorrer sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (p. 137). Chamou a atenção o fato de as

habilidades de análise linguística/semiótica terem sido, em sua maioria, articuladas a habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos.

O documento ainda acrescenta que

[o]s conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2017, p. 137)

Portanto, percebemos que a BNCC também indica a necessidade de contemplar a variação na abordagem dos fatos da língua em sala de aula, visando tornar o ensino-aprendizado mais produtivo e significativo.

Quanto aos objetivos relacionados diretamente à variação linguística, a BNCC elenca os seguintes:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2017, p. 83)

Na seção *práticas de linguagem: análise linguística /semiótica* (língua portuguesa – 8º e 9º anos), podem ser relacionadas ao trabalho com o fenômeno da indeterminação as seguintes habilidades:

(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva);  
(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores);  
EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (BRASIL, 2018, p. 189)

Reconhecendo que a variação é inerente a qualquer sistema linguístico, a BNCC propõe que o trabalho com a língua abarque discussões em sala de aula sobre o preconceito social decorrente da valorização das variedades de prestígio em detrimento das variedades estigmatizadas, questionando suas bases de maneira crítica. Esse trabalho é possível quando

as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2017, p. 79)

Nesse sentido, a abordagem de fenômenos linguísticos variáveis permitirá ao alunado compreender que a chamada norma socialmente prestigiada não é algo estanque, passando assim não só a respeitar as outras variedades, como também a rejeitar qualquer tipo de preconceito linguístico.

Por sua vez, a proposta curricular da Prefeitura Municipal de Barra Mansa (PMBM) está em plena articulação com as competências gerais da BNCC. No que se refere ao eixo *conhecimentos linguísticos e gramaticais*, a proposta orienta que o trabalho realizado com a língua esteja estritamente relacionado com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita.

Do mesmo modo, ressalta-se que a reflexão sobre as estruturas linguísticas (com as regras de concordância e de regência) e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos, inserindo-se nesse eixo também a aprendizagem das normas ortográficas e da pontuação, contextualizadas no desenvolvimento da leitura e da escrita (p. 120).

Na seção que trata das competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a proposta curricular da PMBM apresenta, no tocante à variação, o seguinte:

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos. (BARRA MANSA, 2018, p. 122)

Isso demonstra que o trabalho com a variação deve estar presente nas aulas de Português, de forma que seja reconhecida toda a heterogeneidade inerente à língua.

Tendo em vista essas orientações gerais emitidas pela Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa, vejamos como isso se aplica na proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no 8º ano do ensino fundamental:

PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA- 8º Ano

	Gênero Textual	Conteúdos	Objetivos
1º BIMESTRE			
	Charge Notícia Reportagem	Revisão de normas ortográficas e acentuação Revisão da Transitividade Verbal Termos Essenciais da Oração Vozes Verbais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e corrigir dificuldades ortográficas e de acentuação recorrentes.</li> <li>Ler textos e interpretá-los.</li> <li>Analisar criticamente charges.</li> <li>Reconhecer as diferentes formas de linguagens como meio para uma melhor comunicação.</li> <li>Identificar as formas de escrita e som das palavras.</li> <li>Identificar os termos essenciais das orações.</li> <li>Produzir textos dos gêneros em questão.</li> <li>Identificar a finalidade e as características específicas que diferenciam cada gênero em questão.</li> <li>Relacionar o texto verbal ao não verbal para a construção de sentido;</li> <li>Identificar as vozes verbais.</li> <li>Reconhecer os gêneros textuais do bimestre em sua estrutura, formato e objetivo.</li> </ul>
2º BIMESTRE			
	Conto Crônica	Revisão de normas ortográficas e acentuação Denotação e conotação Figuras de Linguagem (Metáfora, Metonímia, Antítese, Ironia, Comparação, Eufemismo, Hipérbole) Vícios de Linguagem (Ambiguidade e Pleonasma) Concordância Nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e corrigir dificuldades ortográficas e de acentuação recorrentes.</li> <li>Ler textos e interpretá-los.</li> <li>Produzir textos dos gêneros em questão.</li> <li>Ler contos e crônicas e interpretá-los.</li> <li>Reconhecer os elementos da narrativa: tempo, espaço, enredo, personagens, narrador.</li> <li>Diferenciar os elementos que auxiliam na construção do enredo: Introdução, complicação, clímax e desfecho.</li> <li>Reconhecer a funcionalidade das figuras de linguagem.</li> <li>Identificar os vícios de linguagem.</li> <li>Reconhecer os gêneros textuais do bimestre em sua estrutura, formato e objetivo.</li> </ul>
3º BIMESTRE			
	Artigo de Opinião Carta do Leitor	Revisão de normas ortográficas e acentuação Termos Integrantes da oração (Complemento verbal e Nominal) Aposto Vocativo Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e corrigir dificuldades ortográficas e de acentuação recorrentes.</li> <li>Empregar adequadamente os diferentes sinais de pontuação.</li> <li>Identificar os complementos verbais.</li> <li>Identificar os complementos nominais.</li> <li>Diferenciar os complementos verbais dos complementos nominais.</li> <li>Reconhecer o aposto e o vocativo.</li> <li>Diferenciar o aposto e o vocativo.</li> <li>Produzir e reproduzir, por escrito, os gêneros em questão.</li> <li>Reconhecer os gêneros textuais do bimestre em sua estrutura, formato e objetivo.</li> </ul>
4º BIMESTRE			
	Resumo Resenha Relatório	Revisão de normas ortográficas e acentuação Valor das conjunções Conjunções Coordenativas Conjunções Subordinativas Período Simples e Composto Oração Subordinada Substantiva Revisão de Análise Morfológica Revisão de conteúdos (adequado a cada turma, de acordo com a observação do professor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e corrigir dificuldades ortográficas e de acentuação recorrentes.</li> <li>Conhecer as conjunções coordenativas.</li> <li>Conhecer as conjunções subordinativas.</li> <li>Conhecer os períodos compostos por subordinação.</li> <li>Identificar as relações estabelecidas pelas conjunções subordinadas substantivas.</li> <li>Analisar morfológicamente os vocábulos.</li> <li>Ler textos e interpretá-los.</li> <li>Relacionar o texto verbal ao não verbal para a construção de sentido.</li> <li>Produzir e reproduzir, por escrito, os gêneros em questão.</li> <li>Compreender as orações coordenadas.</li> <li>Reconhecer os gêneros textuais do bimestre em sua estrutura, formato e objetivo.</li> </ul>

**Figura 4.** Conteúdo programático de Língua Portuguesa 8º ano do EF  
Fonte: Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Barra Mansa, 2018, p. 384-387

Não obstante as orientações gerais da SME de Barra Mansa para o ensino de Língua Portuguesa façam eco aos documentos nacionais quanto à abordagem da variação, na prática o que prevalece na organização curricular dessa disciplina no 8º ano do ensino fundamental é a listagem dos conteúdos gramaticais sob um viés tradicional, tendo havido apenas uma leve menção à variação no quarto objetivo do primeiro bimestre “Reconhecer as diferentes formas de linguagem como meio para uma melhor comunicação”, o que pode acabar colaborando para a manutenção de uma prática pedagógica tradicional no ensino de gramática. Além disso, percebemos uma grande ênfase aos gêneros escritos, de forma que é negligenciado o trabalho com os gêneros orais, como seminários, entrevistas, debates regrados, entre outros.

Diante disso, podemos concluir que, na rede de ensino de Barra Mansa, ainda é preciso avançar no atendimento ao disposto nos documentos nacionais e nas orientações gerais da própria rede quanto à implementação de um efetivo trabalho com a gramática na perspectiva da variação.

### **3.2 Ensino de Gramática na Perspectiva da Variação**

Nesta seção descreveremos o ensino de gramática a partir da perspectiva da variação linguística segundo diferentes estudiosos que trataram do assunto.

Em consonância com os documentos oficiais sobre o ensino, Vieira (2017) orienta a adoção do texto como ponto de partida e de chegada nas aulas de língua materna, isso porque um dos maiores objetivos da disciplina é desenvolver a capacidade de leitura e produção textual. Nessa perspectiva, haverá o contato com os diversos tipos e gêneros textuais, de maneira que se consiga abranger toda a diversidade de registros, variedades, modalidades, consoante as possíveis situações sociocomunicativas.

A autora ainda destaca que os textos devem ser organizados a partir das diferentes situações de uso. Sendo assim, é por meio dessas utilizações que o professor de Língua Portuguesa apresentará aos alunos os conteúdos gramaticais, não de forma pura e simplista, mas de forma reflexiva. Conduzido nessa perspectiva, o ensino gramatical passa a estar articulado às práticas da linguagem, e a metalinguagem configura-se “como instrumento de apoio” (p. 67), como bem orientam os documentos oficiais. Portanto, a partir do estudo dos textos de diversos gêneros, na modalidade oral ou escrita, é que deverão ser abordados os conteúdos gramaticais, nos seus mais diversos níveis de complexidade, levando-se em conta as dificuldades e possibilidades dos alunos.

Buscando atender aos objetivos ora citados, Vieira (2017) apresenta três eixos que devem ser perseguidos nas aulas de Língua Portuguesa para tornar o trabalho com a gramática mais eficaz, sendo o primeiro deles transversal aos dois últimos: (i) ensino de gramática e atividade reflexiva; (ii) ensino de gramática e produção de sentidos; (iii) ensino de gramática, variação e normas.

No que se refere ao primeiro eixo, *ensino de gramática e atividade reflexiva*, a autora esclarece que, nesse tipo de abordagem, o componente gramatical é trabalhado por meio de atividades de três naturezas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística<sup>16</sup> (devendo as primeiras ser priorizadas nos primeiros anos da vida escolar). Nas atividades linguísticas, busca-se tornar operacional e ativo um sistema gramatical internalizado pelo aluno, aprendido fora da escola, em seu seio familiar, quando na aquisição da linguagem. Nas atividades epilinguísticas, opera-se sobre a própria linguagem, comparando as expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção canônicos ou não, isto é, brinca-se com a linguagem. Posteriormente, passa-se, então, à metalinguagem, que acontecerá de forma natural, sendo sistematizados os conhecimentos gramaticais, descrevendo-os a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação. Dessa forma, o ensino de gramática opera com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torna-os explícitos.

Ainda segundo a autora, o trabalho com estruturas gramaticais por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer.

No segundo eixo, *ensino de gramática e produção de sentido*, Vieira (2017) esclarece que o texto deve ser tratado como a manifestação dos elementos linguísticos e extralinguísticos, capazes de torná-lo um evento dialógico que acontece por meio de diversos gêneros textuais. Há, portanto, todo um trabalho produtivo no qual se tem como interface gramática e sentido/texto. A pesquisadora, apropriando-se de uma visão funcionalista da gramática, considera o texto como unidades de uso, ou seja, discursivo-interativas. Dessa forma, deve-se pensar que os temas linguísticos permitem tanto a interpretação dos itens que integram as estruturas da língua (considerando as funções dentro de todo o sistema linguístico) quanto a interpretação do sistema (considerando os componentes funcionais).

---

<sup>16</sup> A autora tomou essa categorização a partir do trabalho do seguinte autor por ela citado: FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Na visão sociolinguística do discurso, em um evento de situação dialógica são manifestados elementos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, a construção textual resulta de uma escolha do material linguístico que traduzirá as ideias que desejamos expressar. Haverá também uma organização macrotextual que permitirá a construção de diversos gêneros de textos que intermediarão atos comunicativos.

Por fim, a autora apresenta o terceiro e último eixo, *ensino de gramática, variação e normas*, em que afirma que ensinar gramática não significa ensinar somente a chamada norma culta, embora seja necessário mostrá-la para os alunos, visto que é prestigiada nas práticas de uso linguístico mais monitoradas da sociedade letrada (cf. FARACO, 2008). A questão é fazer isso respeitando a pluralidade de normas dentro do espaço escolar. A pesquisadora sugere, portanto, que a variação inerente à língua também precisa ser estudada, a fim de que o aluno, de posse de todo esse conhecimento linguístico, possa atuar competentemente em situações formais e informais, sejam elas orais e escritas.

Embora Vieira destaque que as variedades culta e popular tenham muitas estruturas em comum, existem outras que são típicas da segunda e são estigmatizadas socialmente, sendo capazes de identificar ausência ou presença de escolaridade (como, por exemplo, o uso das marcas de plural). Por outro lado, existem muitas estruturas morfossintáticas típicas de situação de alta monitoração estilística, mais frequentes em textos escritos, como os clíticos pronominais (*lhe, lhes, o, a, os, as, nos*), as estratégias de indeterminação com *se*, as orações relativas do tipo padrão (*o livro de que preciso, o livro de cuja capa lhe falei*), dentre outras, que não fazem parte do repertório linguístico do aluno, de maneira que é preciso ensinar-lhe, por meio de um trabalho significativo com a gramática, tais estruturas, para que ele saiba utilizá-las quando necessário. Nesse sentido, a autora acrescenta:

Numa perspectiva didático-pedagógica, devem-se conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas aqui *cultas*, na fala e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico. (VIEIRA, 2017, p. 79)

Sendo assim, as aulas de Língua Portuguesa devem abranger toda a linha imaginária do contínuo da variação, de forma que os discentes sejam capazes de transitar nesse contínuo, observando diferentes variedades linguísticas, a fim de que, caso precisem, saibam utilizá-las

nos mais diversos contextos interacionais, desde os situados no campo da oralidade até os de alto letramento.

Para concluir, a autora ratifica que o ensino de gramática como atividade reflexiva (eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística (eixo 3) como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual).

Sobre o trabalho com a variação em sala de aula, Coan e Freitag (2010) já comentavam as contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino de gramática, destacando o seguinte:

Os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, [1972] 2008; 1978; 1994; 2001; 2003; 2010) desencadearam propostas de ensino assentadas: i) na correlação entre língua e sociedade; ii) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e iii) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade. Insistindo na correlação entre língua e sociedade, William Labov crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala. Os estudos empíricos possibilitaram o conhecimento e a sistematização de usos, permitindo propostas de ensino que visem à ampliação da competência linguística do aluno à medida que se ampliam os papéis sociais e as redes sociais. (COAN; FREITAG, 2010, p. 174)

Tendo em vista a necessidade de reconhecer e entender o repertório linguístico dos alunos, a fim de que ele possa ser ampliado e não limitado, as autoras tecem considerações sobre variação e mudança, correlacionando teoria e aplicação, haja vista entenderem como importante a postura sociolinguística no ensino. Para isso, elas fazem uma leitura das orientações contidas nos PCN sobre esse tipo de trabalho, focando, portanto, nas habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa. Por fim, apresentam as propostas de aplicação com o intuito de ilustrar perspectivas de trabalho a partir de habilidades sociolinguísticas.

A fim de proporcionar aos alunos atividades em que eles tenham uma experiência com heterogeneidade linguística do Brasil, as autoras acreditam ser possível que o professor de Português utilize como recurso didático bancos de dados sociolinguísticos de diferentes projetos de pesquisa (Peul, Varsul, etc). Elas realçam que tal prática é uma oportunidade de fomentar a discussão acerca do eixo uso/reflexão/uso preconizado pelos PCN (BRASIL, 1998), a partir do qual são pensadas as práticas pedagógicas com os diferentes conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo as autoras, nessa perspectiva, é possível abordar em sala de aula, por exemplo,

o caso da concordância no PB. O professor pode mostrar o que prescrevem as gramáticas normativas (todos os elementos de um sintagma devem levar marca de concordância: “*As meninas bonitas comem pães de queijo*”) e como muitos brasileiros fazem tais concordâncias (“*As meninaØ bonitaØ comeØ pãoØ de queijo*”). Com essa observação, é possível perceber que a queda da marca se dá com mais frequência em nomes do que em determinantes, ou seja, vemos “*As meninaØ*”, “*As meninaØ bonitaØ*”, mas não “*AØ meninas*”, “*AØ meninas bonitas*”.

Quanto à articulação dos eixos uso/reflexão/uso, preconizada pelos PCN (BRASIL, 1998), as autoras propõem que se discutam em sala de aula questões como estas: Como é o uso? Quais são as regras do uso? Por que em alguns ambientes a marca de concordância se conserva e em outros a marca cai? Em quais contextos deve haver monitoramento, para evitarmos estereótipos e preconceitos associados à ausência da marca? Coan e Freitag (2010) destacam que os subsídios para respostas a essas perguntas são dados pelos estudos sociolinguísticos de cunho variacionista já realizados em diferentes regiões do Brasil. As pesquisadoras ainda acrescentam que levar esses resultados às salas de aula é a tarefa do professor de Língua Portuguesa, para uma prática mais voltada para a compreensão da realidade social do aluno.

No que diz respeito a propostas concretas de ensino de gramática numa perspectiva variacionista, desde as séries iniciais, destacamos as contribuições de Cyranka (2014). A autora apresenta um conjunto de atividades realizadas com alunos do 5º, 6º e 7º anos do ensino fundamental. Trata-se de um projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa Fale (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino) da Faculdade de Educação da UFJF com o apoio da Fapeming.

Por meio de pesquisa-ação, o grupo realiza atividades ao longo do projeto, buscando desconstruir o mito da homogeneidade linguística, tanto no campo fonético, quanto no morfossintático e lexical. Utilizando essa metodologia, a autora destaca que se pode investigar a viabilidade de construir, de fato, uma pedagogia da variação linguística dos alunos.

Para fundamentar tais propostas, a pesquisadora menciona o trabalho de Bortoni-Ricardo (2004), usado também nesta pesquisa como fundamentação da mediação pedagógica aplicada, o qual se ancora na Sociolinguística Educacional, mostrando que o fenômeno da variação precisa estar presente dentro da sala de aula, recusando-se assim a ideologia do certo e errado em língua.

A autora esclarece que as ações procuraram, como ponto de partida, levar os alunos a refletir sobre a linguagem como expressão de cultura, partindo das suas próprias vivências, ou seja, a valorização da cultura e do conhecimento prévio dos alunos.

Como exemplo de implementação dos contínuos de variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, ela cita um projeto desenvolvido por seu grupo de trabalho. Numa das atividades, fez-se a análise de alguns gêneros textuais como poemas de Patativa do Assaré (“Sabiá e gavião”) e outro de Olavo Bilac (“O pássaro cativo”), de maneira que os alunos foram levados a perceber a variação linguística num contínuo rural/urbano. Posteriormente, em momentos mais avançados, passaram a se posicionar dentro do contínuo, bem como a reconhecer ali falas produzidas por indivíduos de seu grupo social e de outras esferas, como locutores de TV, e mesmo personagens da escola (professores, membros da gestão escolar etc.). Além disso, os alunos procuravam posicionar nesse contínuo textos levados à sala de aula para leitura e análise.

A fim de explorar o contínuo de monitoração estilística, o projeto lançou mão da contação de histórias. Dentre os textos, um apresentava estruturas morfossintáticas e léxico já bem distanciados da variedade culta contemporânea do PB; outros textos, essa variedade culta.

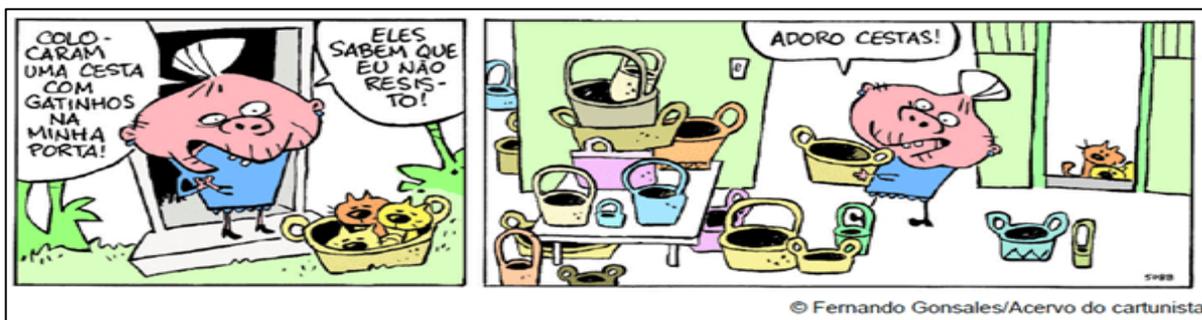
No desenvolvimento do projeto relatado pela autora também foi contemplado o contínuo oralidade/letramento, adotado nesta pesquisa. Para isso, foram trabalhados alguns gêneros orais, como a entrevista, em que os alunos puderam perceber o processo de monitoração estilística em alguns casos. Também foi realizado um debate regrado, dentre outros gêneros orais, oferecendo aos alunos importantes orientações sobre a seleção da variedade linguística a ser utilizada, mostrando-lhes o horizonte das possibilidades de alternância dos estilos de acordo com as condições de produção.

Por fim, Cyranka (2014) destaca que toda a análise contrastiva de estruturas linguísticas nas diferentes variedades foi utilizada como estratégia, significando, portanto, o estudo da fonética/fonologia e da morfossintaxe. Segundo a pesquisadora, as atividades se desenrolaram sem muitas dificuldades, o que mostra ser possível um trabalho nessa direção ao longo de todos os anos escolares, comprovando a viabilidade de construir, efetivamente, uma pedagogia da variação linguística na abordagem do ensino de gramática.

### **3.3 Descrição dos Livros Didáticos no Tratamento da Indeterminação**

Nesta seção vamos examinar três coleções de livros didáticos, todas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de vislumbrar como o conteúdo “indeterminação do sujeito” é abordado nesses materiais. Vale lembrar que, segundo as orientações dos documentos oficiais de âmbito nacional, a variação linguística deve ser contemplada em sala de aula.

Antes dessa análise, trazemos para discutir uma questão, que foi formulada a partir de uma tira em quadrinhos e constou de um exame simulado de Língua Portuguesa, proposto em 2018 pela editora Saraiva, mostrando que o fenômeno variável aparece em diversos textos, mas ainda não é explorado no comando de questões de gramática.



**Figura 5.** Texto motivador da atividade 11 do Simulado 2018 da editora Saraiva  
Fonte: <http://jornadas.editorasaraiva.com.br/2-simulado-jornadas-portugues-2018/>

A questão que se seguia ao texto acima pedia que fosse identificado o sujeito da oração “Colocaram uma cesta com gatinhos na minha porta!”. Dentre as opções havia as seguintes: (a) não tem sujeito, pois é uma oração sem sujeito; b) não é possível identificar o sujeito, pois é uma oração com sujeito indeterminado; c) o sujeito é “gatinhos”, por isso apresenta sujeito simples; d) o sujeito é gatinhos, por isso apresenta sujeito composto.

No que diz respeito à resposta, não há nenhuma dificuldade em identificá-la como sujeito indeterminado, pois a estrutura linguística posta em análise corresponde ao que as gramáticas normativas apresentam como uma das formas de indeterminação do sujeito: verbo na terceira pessoa do plural sem haver no contexto precedente qualquer termo que possa servir de referente ao sujeito elíptico. Por outro lado, vemos que foi desconsiderada a oração “Eles sabem que eu não resisto”, que igualmente apresenta indeterminação de referência arbitrária, não obstante a casa do sujeito esteja preenchida pelo pronome *eles*, já que não é possível identificar o referente desse pronome no contexto da tira. No entanto, para evitar um conflito com a descrição presente na GT, que considera o aspecto sintático e ignora o semântico, preferiu-se não abordar a sentença que apresentou a indeterminação com a variante *eles* plena. Como podemos perceber, ainda prevalece em materiais didáticos uma abordagem que corresponde tão somente à descrição da GT, ignorando o fenômeno da variação.

O primeiro livro didático analisado foi *Português e Linguagens*, 8º ano, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição 2015. Essa coleção costuma ser aclamada

por muitos professores nas redes pública e privada. O tema “sujeito indeterminado” é trabalhado na unidade 1 dessa obra, na seção língua em foco, páginas 28 a 33.

Antes de apresentar a definição gramatical, os autores costumam propor atividades para fazer com que os alunos reflitam sobre o conteúdo estudado, criando, eles mesmos, por meio dos comandos das questões, seus próprios conceitos sobre o conteúdo em estudo:

## A língua em foco

### O SUJEITO INDETERMINADO

#### CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

(Disponível em: <http://alehand.wordpress.com/tag/niquel-nausea/>. Acesso em: 17/6/2014.)

1. Nas frases “Fui abduzido” e “Seres estranhos injetaram substâncias em mim”:  
 a) Qual é o sujeito da forma verbal **fui**? *eu (desinencial)*  
 b) Em que pessoa está a forma verbal **injetaram**? A qual termo da oração ela se refere? Qual é a função sintática desse termo na oração da tirinha? *3ª pessoa do plural. / Ela se refere a Seres estranhos. / Sujeito*
2. Na frase “Me colocaram numa nave vermelha”:  
 a) Em que pessoa está a forma verbal **colocaram**? *3ª pessoa do plural.*  
 b) Esse verbo se refere a um sujeito já mencionado anteriormente? *Não.*  
 c) Nesse contexto, é possível determinar o sujeito da ação verbal? *Não.*
3. No 2º quadrinho da tira, é possível identificar os responsáveis pela “abdução” do cachorro.  
 a) Quem são eles? *Os donos do cachorro.*  
 b) Além da fala da personagem, há no 2º quadrinho um elemento não verbal que permite deduzir o que o cachorro identificou como “nave vermelha”. Qual é esse elemento? *O carro vermelho*  
 c) Conforme se deduz da fala do homem no 2º quadrinho, quem seriam os “seres estranhos” a que o cachorro se refere no 1º quadrinho? *Os funcionários da clínica veterinária que aplicaram vacina nele.*
4. Levante hipóteses: Por que o cachorro, ao contar como foi levado à clínica, emprega uma frase em que o sujeito é indeterminado? *Porque ele ficou tão traumatizado com a vacinação, que se esqueceu de que quem o levou para a clínica foram seus próprios donos.*

**Figura 6.** Atividades da seção *A língua em foco* da coleção *Português e Linguagens*  
 Fonte: Cereja e Magalhães, 2015, p. 29

Cabe aqui tecer algumas observações em relação às questões formuladas a partir da tirinha. O gabarito da questão 2c sobre o sujeito da oração “Me colocaram numa nave vermelha” considerou somente o contexto intralinguístico para classificar o sujeito como indeterminado, em razão de não haver referente prévio para o sujeito elíptico de terceira pessoa do plural. No entanto, apelou-se para o contexto extralinguístico para identificar, na questão 3a, o agente da ação de “Fui abduzido”, que, segundo o gabarito, são “os donos do cachorro”. Diante disso, levantamos a seguinte questão: se o contexto extralinguístico pode ser considerado para identificar o agente da oração na voz passiva, por que o aluno não poderia recorrer a esse mesmo contexto para identificar o agente da primeira oração? Assim, a atividade proposta pode causar confusão no entendimento do conceito, uma vez que mistura critérios diferentes para lidar com duas estruturas em que há indeterminação do agente, o que muito provavelmente se deu pelo afã de apresentar a descrição da GT, que só reconhece duas formas de indeterminação e, ainda assim, atreladas à função de sujeito gramatical. A propósito, logo após a atividade, os autores introduzem uma explicação que reproduz essa descrição:

#### CONCEITUANDO

Na tira, o cachorro transtornado, não lembra quem o levou à clínica. Assim, ao relatar o que ocorreu emprega o verbo na 3ª pessoa do plural, ou seja, sem fazer referência a uma pessoa determinada. Veja: “Me **colocaram** numa nave vermelha!”. 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; (ii) empregando-se o pronome se junto a 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). (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 29-30)

A exposição apresentada pelos autores é, portanto, incongruente com o encaminhamento feito pelas questões apresentadas, haja vista estas terem apontado para o contexto extralinguístico como forma de identificar o agente de uma das orações (voz passiva), mas sem aplicar o mesmo para a tradicional oração com verbo na terceira pessoa do plural, embora a cena do segundo quadrinho também pudesse levar à identificação do agente de “colocaram”, que no caso é o mesmo da oração “fui abduzido”, ou seja, os donos do cachorro. Vemos, portanto, que a atividade formulada não colabora para a compreensão adequada do assunto.

Os autores até buscam atender às orientações dos documentos oficiais em relação ao trabalho com a língua segundo o eixo uso x reflexão x uso, porém na sistematização dos

conteúdos percebemos que eles demonstram um compromisso em ensinar apenas as estruturas encontradas na tradição gramatical, sendo a maioria das questões mera reprodução do que está disposto nos compêndios tradicionais, ou seja, não se aborda a variação. Isso é confirmado nos próximos exercícios:

EXERCÍCIOS

Leia o poema a seguir, de Affonso Romano de Sant'Anna, e responda às questões de 1 a 3.

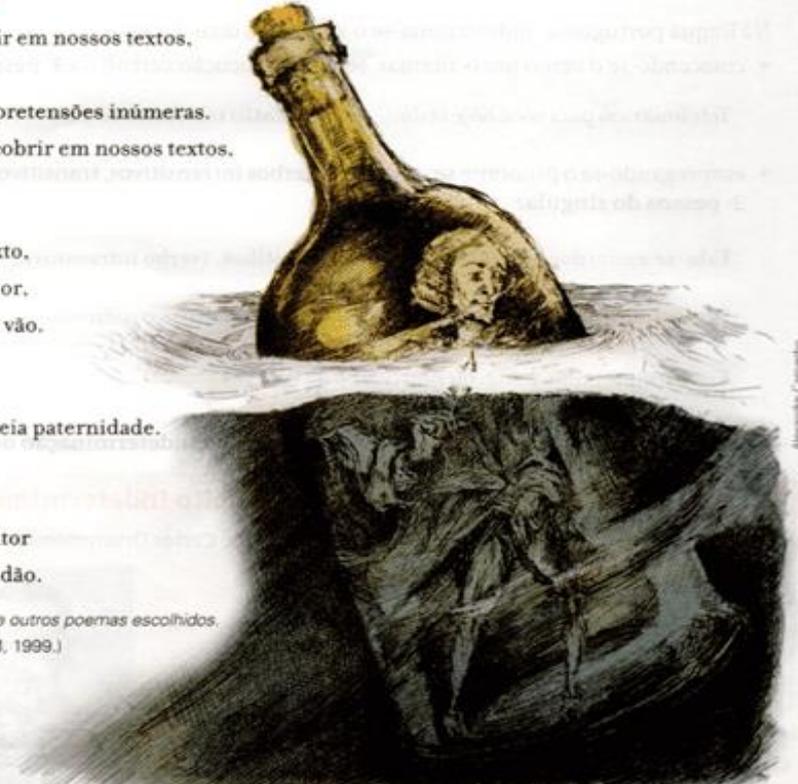
Texto futuro

O que vão descobrir em nossos textos,  
não sabemos.  
Temos intenções, pretensões inúmeras.  
Mas o que vão descobrir em nossos textos,  
não sabemos.

Desamparado o texto,  
desamparado o autor,  
se entreolham, em vão.

Órfão,  
o texto aguarda alheia paternidade.  
Órfão,  
o autor considera  
entre o texto e o leitor  
— a desletrada solidão.

(Intervalo amoroso e outros poemas escolhidos.  
Porto Alegre: L&PM, 1999.)



Alexandre Camargo

1. Identifique e classifique os sujeitos das seguintes formas verbais presentes no poema:
 

a) sabemos <span style="color: red; font-size: x-small;">nós – desinencial</span>	c) aguarda <span style="color: red; font-size: x-small;">o texto – simples</span>
b) temos <span style="color: red; font-size: x-small;">nós – desinencial</span>	d) considera <span style="color: red; font-size: x-small;">o autor – simples</span>
  
2. Há, no poema, dois verbos na 3ª pessoa do plural.
  - a) Quais são eles? vão, entreolham(-se)
  - b) Identifique, se possível, e classifique o sujeito de cada um deles.  
vão: sujeito indeterminado; entreolham(-se): o texto e o autor – sujeito composto
  
3. Explique o papel do sujeito indeterminado na construção de sentidos no poema.  
O poema faz referência a uma leitura que será feita no futuro. Assim, a opção do eu lírico pela indeterminação do sujeito é coerente, uma vez que não está ao alcance dele saber quem serão, no futuro, esses leitores.



30

**Figura 7.** Exercícios gerais sobre indeterminação do sujeito da coleção *Português e Linguagens*: parte I  
Fonte: Cereja e Magalhães, 2015, p. 30

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. *Garharam 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!*

Enquanto a questão 3 busca levar o aluno à reflexão sobre o efeito de sentido da indeterminação, as atividades 4 e 5 são mecânicas, servindo apenas para a memorização das estruturas sintáticas que constituem os tradicionais casos de indeterminação do sujeito. Na questão 4, as atividades só trazem como possibilidade de indeterminação a estrutura com verbo na terceira pessoa do plural com a posição de sujeito vazia; na 5, só se apresentou o uso de *se* com verbo na terceira pessoa do singular, tendo os autores o cuidado de não colocarem estruturas transitivas diretas. Já as questões 6, 7 e 8, além de reforçarem as estruturas comentadas acima sem maiores reflexões, abordaram fenômenos de natureza diversa, como a redução da forma pronominal *você* para *cê* e o uso de *ele* na função de objeto direto, atribuindo-os à “linguagem coloquial”, que deveria ser convertida na “norma-padrão formal”. Assim, os autores acabam por desconsiderar o próprio caráter do gênero textual tirinha, situado no campo de mais oralidade, em que tais fenômenos morfossintáticos são perfeitamente admissíveis. Essa mesma abordagem tradicional pode ser observada nas atividades a seguir:

**O SUJEITO INDETERMINADO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

Leia esta tira, de Jean Galvão:

- 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 este tópico. Além disso, no último quadrinho a personagem emprega a expressão sujeito indeterminado.
- Observe as orações que estão no quadro-negro.
  - Qual é a predicação dos verbos **precisar** e **assistir** no contexto? Ambos são transitivos indiretos.
  - 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 e que se ligam, pois complementam verbos transitivos indiretos.
- 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? Provavelmente para a concordância que deveria haver entre o verbo e o sujeito (casas).
  - Em que tipo de voz verbal está a 3ª oração? Voz passiva.
- 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).
- 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 cansada, 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.

Figura 9. O sujeito indeterminado na construção do texto em *Português e Linguagens*  
 Fonte: Cereja e Magalhães, 2015, p. 32

Nessas atividades, mais uma vez, fica claro que os autores seguem à risca as prescrições dos compêndios gramaticais. Chamam a atenção a questão 3 e seus respectivos gabaritos pelo fato de que a única justificativa para um possível “desvio de concordância” na oração “Vende-se casas” é que ela não obedece às regras da norma-padrão, pois contém um verbo transitivo direto, sendo, portanto, categorizada como uma passiva sintética. Tal classificação, como já vimos, fere a intuição do falante da língua, que também considera essa estrutura um caso de indeterminação do agente, visto que nesse conceito ele leva em conta aspectos semânticos e não sintáticos. A classificação tradicional é incoerente com o conceito apresentado pelas próprias gramáticas, gerando muitas dúvidas e angústias nos alunos. Tanto é assim que, na questão 5, tais atividades são sentidas pelo personagem, segundo o próprio gabarito, como algo “pesado, difícil”, justamente por conta da incoerência entre conceito e aplicação.

Analisando as questões propostas pelos autores, percebemos que o texto mais uma vez foi utilizado como pretexto para uma sequência de atividades puramente tradicionais, que exigem respostas decoradas da descrição das gramáticas normativas.

Pode-se dizer, portanto, que não há nenhuma proposta de atividade que trabalhe com o fenômeno linguístico variável no que diz respeito às estratégias inovadoras de indeterminação do agente. As atividades, tal como foram propostas pelos autores, prestam-se apenas para reconhecer, identificar e reproduzir estruturas que são previstas pela GT. Para tanto, inserem textos como pretextos e algumas frases soltas, a fim de atingir tais objetivos.

Outra coleção selecionada para análise foi *Para viver juntos: português*, dos autores Ana Elisa de Arruda Penteadó, Elaine Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Heidi Strecker e Maria Virgínia Scopacasa, publicada pela editora SM. Em linhas gerais, a coleção apresenta uma diversidade de gêneros textuais, com propostas de leitura, análise linguística e produção textual, como de praxe entre as coleções de livros didáticos.

No volume destinado ao 8º ano do ensino fundamental, em que aparece o conteúdo gramatical que interessa a esta pesquisa, as autoras trazem excertos, a fim de levar o aluno a refletir sobre o sujeito indeterminado. Vejamos o primeiro conjunto de atividades propostas envolvendo a indeterminação:

## 2. Leia este trecho.

[...]

– Marco, houve um roubo lá na cidade, numa loja da praça, durante a noite.

– E o que há de extraordinário nisso?

– É que foi numa loja de fotografias. **Não roubaram dinheiro nenhum, mas levaram todos os negativos.**

[...]

Stella Carr. *O caso da estranha fotografia*. 28. ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 14.

a) Por que não podemos saber quem é o sujeito das frases em destaque?

Porque os verbos estão na terceira pessoa do plural.

b) Levando em conta o contexto, um roubo em uma loja, por que provavelmente os verbos das orações estão nessa pessoa e número; por que se desconhece quem praticou a ação ou por que o falante não teve a intenção de mencioná-lo?

De acordo com o contexto, provavelmente, porque não se sabe quem praticou a ação.

Pelo contexto, não é possível identificar quem praticou as ações de *não roubar dinheiro nenhum* e de *levar todos os negativos*. Quando se desconhece quem praticou a ação verbal ou não se tem a intenção de mencioná-lo, o sujeito é **indeterminado**.

**LEMBRE-SE!**

O sujeito pode ser classificado em: **simples, composto, desinencial** ou **indeterminado**. Há também as **orações sem sujeito**, que são formadas pelos verbos impessoais.

## ●●● Índice de indeterminação do sujeito

Uma forma de indeterminar o sujeito é usar o verbo na **terceira pessoa do singular** acompanhado do pronome **se**. Nesse caso, o pronome **se** é considerado **índice de indeterminação do sujeito**.

Leia os títulos abaixo.



Nos dois títulos, o sujeito é indeterminado, pois não está expresso na oração.

**ANOTE**

Na língua portuguesa, a **indeterminação do sujeito** é feita de duas formas. Em uma delas, o verbo é flexionado na **terceira pessoa do plural**, sem que se refira a nenhum termo expresso anteriormente.

Exemplo: Estudaram para a prova.

A outra ocorre com o emprego do verbo na **terceira pessoa do singular**, acrescentando-lhe o pronome **se**, chamado de índice de indeterminação do sujeito. Nesse caso, os verbos empregados são intransitivos, transitivos indiretos ou de ligação.

Exemplo: Aqui **se** está feliz.

●●● Não escreva no livro.

Figura 10. Atividades sobre indeterminação do sujeito do livro *Para viver juntos: português: parte I*  
Fonte: Penteadó et al., 2015, p. 23

Diante das questões propostas e de suas respectivas respostas, percebemos que as autoras buscam explorar, inicialmente, os aspectos semânticos do sujeito indeterminado, de maneira que em relação à questão *a*, muito provavelmente, o aluno utilizaria critérios

semânticos e não sintáticos (ao contrário do gabarito) para responder à pergunta. Realizada a atividade, são inseridas as conceituações de base semântica sobre o sujeito indeterminado, seguindo-se uma descrição sobre o verbo na terceira pessoa do singular acompanhado do pronome *se* como estratégia de indeterminação.

Por conseguinte, verificamos que o livro trata do sujeito indeterminado seguindo exatamente os preceitos da GT, tanto na definição semântica, quanto nas estruturas sintáticas prescritas, ou seja, não há qualquer referência às formas inovadoras de indeterminação do agente.

Seguindo com o conteúdo, são introduzidas as seguintes atividades:

2. Suponha que a seguinte manchete fosse publicada em um jornal de sua cidade.

**Prefeitura cobra multas atrasadas**

a) Reescreva essa frase no caderno indeterminando o sujeito. "Cobram multas atrasadas"

b) Explique qual seria a intencionalidade do autor do texto se utilizasse o sujeito indeterminado nessa manchete.

c) Releia a oração que você escreveu com o sujeito indeterminado. Os jornais costumam apresentar manchetes com essa estrutura? Por que você supõe que isso acontece?

3. Leia ao lado a capa de uma revista. Ela simula uma página de classificados de empregos de um jornal.

a) Identifique e classifique o sujeito da frase destacada.

b) Esse tipo de sujeito é muito comum em classificados e anúncios. Por que isso ocorre?

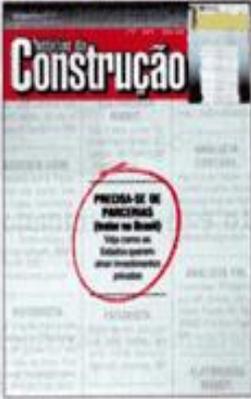
4. Indetermine o sujeito das orações a seguir, usando o verbo na terceira pessoa do singular com o pronome *se*.

a) No Brasil, as famílias viajam muito para a praia no verão.

b) Naquela cidade, as pessoas trabalham bastante.

c) Vivemos bem em qualquer cidade deste país.

d) Nossa empresa precisa de secretárias bilíngues.



24

Não escreva no livro. ●●

**Figura 11.** Atividades sobre indeterminação do sujeito do livro *Para viver juntos: português: parte II*  
 Fonte: Penteadó et al., 2015, p. 24

Sobre a questão 2, em sua letra *a*, o gabarito apresenta como única resposta o verbo na terceira pessoa do plural sem sujeito expresso: “Cobram muitas atrasadas”. Porém, um aluno, ignorando a transitividade verbal, poderia apresentar como resposta: “Cobra-se muitas atrasadas”, entendendo que também assim o agente da ação de cobrar não está explícito. No entanto, respondendo dessa forma, ele estaria ferindo os preceitos gramaticais tradicionais que não reconhecem tal estrutura como indeterminação, mas como voz passiva sintética por conta da presença de um verbo transitivo direto, de maneira que não se admite o uso de *se* com verbo na terceira pessoa do singular nesse caso. As questões 3 e 4 vêm justamente reforçar a descrição da GT de só admitir indeterminação com essa estrutura se nela figurarem verbos que não sejam transitivos diretos.

Embora os gabaritos enfatizem a ausência “de quem pratica a ação”, nas atividades propostas as estruturas sintáticas de indeterminação estão limitadas apenas a duas formas: verbo na terceira pessoa do plural sem referente expresso anteriormente e verbo não transitivo direto na terceira pessoa do singular com pronome *se*, chamado de índice de indeterminação do sujeito.

Para finalizar este conteúdo gramatical, as autoras apresentam a seguinte seção intitulada “Efeitos de sentido da indeterminação do sujeito”. Passemos a analisá-la:

**LÍNGUA VIVA** Responda sempre no caderno.

### Efeitos de sentido da indeterminação do sujeito

1. Leia a tira. Ela remete o leitor à época do desenvolvimento dos primeiros foguetes, quando as missões espaciais ainda não contavam com tripulação humana e cobaias animais eram utilizadas para testes.

Snoopy, de Charles Schulz.

a) Charlie Brown está lendo no jornal as novidades sobre foguetes quando faz um comentário. A quem o verbo *aparecer* pode estar se referindo?

b) Gramaticalmente, como se classifica o sujeito dessa oração? *Sujeito indeterminado*

c) Há outros exemplos do mesmo tipo de sujeito na tira? Exemplifique.  
*Sim. No terceiro quadrinho, Charlie Brown o utiliza mais duas vezes (“estavam enviando cães”, “estão enviando ratos”)*

d) A determinação do sujeito no segundo e no terceiro quadrinhos traz algum ganho para o sentido da tira? Explique sua resposta.  
*Não. O importante no texto são as ações praticadas no contexto das pesquisas espaciais, e não a identificação de quem as realiza.*

1a. Sugestões: Aos jornalistas, que publicam novidades sobre o assunto diariamente; aos cientistas, que fazem constantemente novos testes e descobertas; ou aos institutos de pesquisa para os quais eles trabalham.

*nais-novisuntoentis-tantes e insti-ora os n.*

**Figura 12.** Atividades da seção *Língua viva* do livro *Para viver juntos: português: parte I*  
 Fonte: Penteadó et al., 2015, p. 25

No que se refere ao emprego das formas de indeterminação do sujeito, pareceu que as autoras, num primeiro momento, na questão *a*, tinham o intuito de trabalhar com a indeterminação de referência arbitrária, ou seja, pelo contexto poder-se-ia tentar deduzir quem seriam os agentes de “aparecem” e “estavam enviando”. Porém, na última questão, elas reduzem a reflexão sobre o efeito de sentido da estrutura de indeterminação à falta de importância de identificar quem realiza as ações indicadas pelos verbos. Perdeu-se, assim, uma boa oportunidade de trabalhar com os tipos de indeterminação (de referência arbitrária e de referência genérica) e as diferentes variantes que concorrem em cada tipo. Novamente, as atividades privilegiaram apenas as estruturas previstas pela tradição gramatical.

Em seguida são propostas outras atividades:

2. Observe, agora, esta outra tira.

Mafalda, de Quino.

a) No primeiro quadrinho, a expressão de Mafalda revela entusiasmo e expectativa. Que sentimentos a menina parece expressar no segundo e no terceiro quadrinhos? No segundo quadrinho, a menina parece surpresa e desapontada; e, no terceiro quadrinho, verdadeiramente indignada.

b) Qual é a causa dessas mudanças?

c) Que recurso foi usado na tira para indicar quem deveria ter ensinado Filipe a ler e a escrever? Mafalda emprega o sujeito indeterminado (te “ensinaram”), e, em suas respostas, Filipe a acompanha nessa opção (me “ensinassem”, “ensinarem”).

**ANOTE**

Nos textos, a **indeterminação do sujeito** pode ser motivada por mais de um fator. Ela pode estar relacionada ao desconhecimento de quem executa a ação; à falta de interesse em mencionar um agente que poderia ser conhecido; à intenção deliberada de ocultar um agente (para proteger sua identidade ou provocar surpresa posterior); a um discurso que pretende fazer generalizações a respeito de um grupo social. Sua utilização provoca, portanto, diferentes **efeitos de sentido**, de acordo com as intenções de quem produz o enunciado.

1a. Sugestões: Aos jornalistas, que publicam novidades sobre o assunto diariamente; aos cientistas, que fazem constantemente novos testes e descobertas; ou aos institutos de pesquisa para os quais eles trabalham.

2b. O entusiasmo inicial liga-se à expectativa que Mafalda tinha de que Filipe já tivesse aprendido a escrever. Sua surpresa e desapontamento decorrem de isso não ter acontecido, apesar de ele ter passado “o dia inteiro” na escola. Sua indignação deve-se à descoberta de que o aprendizado da escrita demora meses para acontecer, e ela culpa a burocracia por essa demora.

●● Não escreva no livro.

25

Figura 13. Atividades da seção *Língua viva* do livro *Para viver juntos: português: parte II*  
Fonte: Penteadó et al., 2015, p. 25

Embora as autoras entendam a indeterminação como a noção semântica de “ocultar um agente”, elas só descrevem as estruturas sintáticas previstas pela GT, ignorando outras variantes usadas para expressar essa categoria linguística, como o uso da forma pronominal *a gente*.

Diante das atividades e da conceituação dada pelo livro, concluímos que esses conceitos ora apresentados não foram tratados em sua plenitude, pois, como podemos perceber na atividade 2, no segundo quadrinho, o personagem utiliza-se de uma forma inovadora de indeterminação “*A gente* tem que fazer traços, letras, sílabas e um monte de outras coisas e...”, mas tal emprego não é explorado pelo exercício, que poderia fazer com que o aluno refletisse sobre o sintagma pronominal *a gente*, que, nesse caso, abrange não só o interlocutor mas um grupo maior de pessoas que aprendem a escrever da mesma forma. Como foi visto em Bagno (2012), “esse ‘pronome pragmático-discursivo’ remete a algo que pode ser **inferido** (mas não **correferido**) do **contexto** interacional (e não do cotexto verbal)”(p. 820, grifos do autor). Por meio dessa reflexão, as autoras fariam, portanto, uma associação entre o emprego da forma *a gente* e a conceituação dada por elas: “um discurso que pretende fazer generalizações a respeito de um grupo social”, ou seja, a indeterminação de referência genérica. No entanto, quando são empregadas formas expressas na indeterminação do agente, os livros didáticos não as consideram nessa condição.

Vale destacar que essa última atividade trouxe o gênero textual tirinha, que busca reproduzir a fala, ou seja, um contexto representativo do campo da oralidade, em que as formas inovadoras para a indeterminação do agente são mais frequentes que no campo da escrita, fato que poderia ter sido também explorado pelas autoras.

O terceiro e último livro didático analisado foi *Singular e Plural: Leitura, Produção e estudos de linguagem*, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, estruturado tal qual os demais: textos seguidos de questões de interpretação, análise linguística e produção textual.

O conteúdo “sujeito indeterminado” aparece no volume destinado ao 7º ano, na subseção “Sujeito desinencial, sujeito indeterminado e oração sem sujeito”, na qual as autoras pedem a leitura da crônica “Enfim, um rato herói”, de Ruy Castro, para, posteriormente, iniciarem as atividades meramente metalinguísticas. O sujeito indeterminado é abordado na questão 2:

2. Releia os trechos abaixo e, em dupla, procure responder às perguntas a seguir.

Não se sabe direito quanto tempo levou, mas Fido fez tanto barulho que acordou Megan.

Cogitou-se de uma estatueta de Fido no museu de Madame Tussaud.

- a) Na primeira oração, qual é o sujeito do verbo *sabe*? Quem é que não sabe direito?
- b) O sujeito está expresso em algum lugar do texto? É possível deduzir quem é ele pela terminação do verbo?
- c) Na segunda oração, qual é o sujeito do verbo *cogitou*? Quem é que cogitou?

Ver, no Manual do Professor, orientações a respeito deste boxe.

### Sujeito indeterminado

O sujeito indeterminado é aquele que **não aparece** expresso na oração **nem pode ser identificado** pela concordância do verbo com um elemento de outra oração. Esse tipo de sujeito expressa a ideia de que quem pratica a ação do verbo é um sujeito genérico, algo como “todo mundo” ou “toda a gente”. Em outras palavras, existe alguém (ou algo) que pratica a ação verbal, porém o falante não pode ou não quer especificar quem é essa pessoa ou ser.

255

**Figura 14.** Atividades sobre indeterminação do sujeito no livro didático *Singular e plural*  
Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 255)

As atividades propostas pelas autoras privilegiam o critério semântico, especialmente quando fazem a associação com a impossibilidade de especificar “quem pratica a ação do verbo”. Por outro lado, verificamos que esse agente é entendido como sendo de referência genérica, “algo como ‘todo mundo’ ou ‘toda a gente’”, o que nem sempre é o caso, visto que existe a indeterminação de referência arbitrária, que é representada normalmente pelo emprego de *eles* (nulo ou pleno) sem referente anterior, conforme já exposto neste trabalho.

Apesar de apresentarem uma conceituação de base semântica para a indeterminação do agente, as autoras acabam reproduzindo a descrição das gramáticas normativas ao reconhecerem somente as duas estruturas sintáticas tradicionais:

**Estudos de língua e linguagem**

Existem duas formas de se indeterminar o sujeito:

- Usando verbos de ligação, intransitivos ou transitivos indiretos com o **pronome se**:  
*Cogitou-se de uma estatueta. Vive-se feliz nesta cidade.*
- Colocando o verbo na **terceira pessoa do plural**:  
*Roubaram minha pipoca! Estão chamando os alunos no pátio.*

O sujeito **indeterminado** difere do sujeito **desinencial** por não poder ser identificado nem se relacionar a nenhum termo de outra oração.

Você vai aprender sobre **verbos de ligação** e **verbos intransitivos e transitivos** no Capítulo 4 desta unidade.

Quando acompanha um verbo para indeterminar o sujeito, o pronome **se** é chamado de **índice de indeterminação do sujeito**.

**Figura 15.** Descrição da indeterminação do sujeito no livro didático *Singular e plural*  
 Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 256

A partir dos três livros didáticos analisados, foi possível observar que a abordagem da variação se mostra, em linhas gerais, bastante limitada. Conforme Faraco (2008), o que se percebe é que nesses livros

[...] os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedade da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região. (FARACO, 2008, p.177)

Freire (2018) também corrobora essas reflexões em seu estudo sobre o tratamento dispensado à variação linguística em coleções de livros didáticos destinadas ao segundo segmento do ensino fundamental. O autor investigou se tais obras contemplavam as contribuições das pesquisas sociolinguísticas sobre a variedade brasileira do português, focando em dois eixos: (a) a descrição linguística, por meio da análise de um tópico de morfossintaxe (no caso, o objeto direto anafórico); (b) o levantamento do que essas coleções trazem a respeito da variação linguística como objeto de ensino.

Após a análise, o pesquisador concluiu que a descrição linguística presente nessas obras está longe de contemplar as contribuições das pesquisas acadêmicas no âmbito da Sociolinguística Variacionista. De acordo com sua pesquisa, os livros poderiam ter explorado, na exposição do conteúdo “objeto direto anafórico”, outras estruturas possíveis (o pronome lexical, o SN anafórico e objeto nulo), as quais são produtivas tanto na modalidade oral quanto na escrita, porém ainda impera uma perspectiva ainda muito tradicional, de forma que os

manuais descrevem apenas o clítico (pronome oblíquo átono), reforçando-o como única estratégia legítima para representação do objeto direto anafórico. Em nossa análise sobre a indeterminação nos livros didáticos consultados, igualmente percebemos uma abordagem muito tradicional, que não leva em conta a existência de outras estruturas para além das prescritas pela GT. Tal comportamento contraria, portanto, as orientações dos documentos oficiais que indicam o trabalho com as diferentes possibilidades de expressão linguística, não apenas as prescritas pelos compêndios gramaticais.

No que se refere à abordagem do tema “variação linguística”, Freire acrescenta que os livros didáticos, de modo geral, apresentaram problemas conceituais: a variação sincrônica dentro de uma mesma comunidade foi mostrada numa polarização formal *vs.* informal, como se não houvesse variação em contextos formais de fala e escrita; as variedades históricas foram identificadas com contextos de uso formal da língua; enquanto as diatópicas, quando não tratadas sob a mesma perspectiva, foram reduzidas a diferenças de “sotaque” (aspectos fonéticos) ou de expressões regionais. Além disso, ele ainda observou que, conquanto as coleções trouxessem capítulos ou seções em algum dos volumes sobre o tema variação linguística, isso não era retomado no restante da obra ou nos demais volumes, de maneira que a descrição de aspectos morfosintáticos da língua pudesse contemplar os fenômenos variáveis, como a realização do objeto direto anafórico de terceira pessoa. Assim, o autor conclui que a presença do tema “variação linguística” se mostra somente como mais um “conteúdo” nas coleções de livros didáticos, a fim de atender formalmente à exigência do PNLD e dos demais documentos.

Considerando que os livros didáticos são bastante utilizados e muitas vezes são a única referência para muitos professores, podemos inferir, em linhas gerais, que o trabalho com a variação linguística nas escolas brasileiras acontece de forma muito limitada. Por conseguinte, ainda há um longo caminho a percorrer até alcançarmos de forma mais ampla uma pedagogia da variação linguística, conforme bem determina a BNCC.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo serão explicitados o tipo de pesquisa, as hipóteses, o perfil da escola que serviu de *locus* para o trabalho desenvolvido e o planejamento da mediação pedagógica, a partir da qual foram coletados os dados relativos às estratégias de indeterminação do agente por meio das atividades de produção textual e de retextualização do oral ao escrito, segundo a proposta de Marcuschi (2001).

### 4.1 Tipo de Pesquisa e Hipóteses

Por constituir um trabalho produzido no Profletras, que tem propósito pedagógico, seguimos a metodologia da pesquisa-ação. Como o próprio nome indica, trata-se de aliar a pesquisa à ação ou à prática, ou seja, busca-se desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Segundo Tripp (2005), o ciclo da investigação-ação se compõe das seguintes etapas: identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de eficácia.

O autor orienta a encarar tal prática como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, a qual é sucintamente definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

No que diz respeito à criação de tal procedimento, ele explica que é pouco provável que algum dia se saiba quando ou onde se originou tal método. Tal dificuldade de precisão se deve ao fato de que as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la. Trata-se, portanto, de um processo comum que ocorre no dia a dia das pessoas nas mais diversas áreas do conhecimento. Por isso, o autor considera tal processo tão natural, que pode se apresentar sob aspectos diferentes, como também pode ser aplicado de diferentes maneiras.

Tripp (2005) menciona ainda a pesquisa-ação educacional, entendida como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos. Isso é possível porque tal método exige a participação tanto dos pesquisadores quanto das pessoas da situação investigada, no sentido de buscar soluções ou, ao menos, esclarecer os problemas levantados, não se limitando a uma única forma de ação: o intuito é ampliar o conhecimento dos pesquisadores, assim como o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos envolvidos.

Nesse sentido, não há dúvida de que tal procedimento aprimora a prática, visto que, ao planejá-la, implementá-la, descrevê-la e avaliá-la, é possível tomar consciência de todo o

processo (o que estamos fazendo e por que estamos fazendo), alterando-o, se necessário, a fim de que o resultado do processo seja exitoso.

Justamente por isso que esse método foi escolhido para o trabalho com as estratégias de indeterminação do agente, pois permitiu à professora-pesquisadora e aos alunos buscar solucionar, conjuntamente, o problema identificado, qual seja, a dificuldade destes últimos em lidar com estruturas prestigiosas de indeterminação quando produzem textos opinativos escritos situados mais para o campo do letramento, normalmente mais sujeito à ação das agências padronizadoras como a imprensa e a escola (cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

Considerando a situação-problema acima descrita, pensamos nas seguintes questões norteadoras desta pesquisa:

- i. Que tipo de estruturas de indeterminação de referência genérica os alunos trazem à escola? Em que medida essas estruturas se manifestam em sua escrita?
- ii. De que forma a mediação pedagógica pode contribuir para o processo de letramento dos alunos no que diz respeito ao emprego de estruturas prestigiosas de indeterminação do agente?

A partir dessas questões, foram estas nossas hipóteses: (i) em lugar da construção com verbo na terceira pessoa do singular acompanhado do oblíquo *se* prescrita pela tradição gramatical para a indeterminação de referência genérica, esperamos que os alunos manifestem um expressivo uso de estruturas não canônicas representadas por formas expressas, como *você*, *a gente* e *nós* em sua escrita, porém com baixa produtividade desta última, sobretudo na fala; (ii) acreditamos que o trabalho sistemático com as variantes de indeterminação de referência genérica do PB no contínuo oralidade-letramento possa levar os alunos a se conscientizarem quanto à distribuição dessas variantes na escrita brasileira, aproximando-os das práticas da sociedade letrada, que privilegia o emprego do clítico *se* e da forma pronominal nula *nós* em textos situados no campo do letramento (cf. DUARTE; FREIRE, 2014).

O caminho, portanto, foi o da análise reflexiva sobre os usos manifestados pelos alunos em produções tanto no campo da oralidade quanto no da escrita, a fim de que reconhecessem a distribuição das estruturas de indeterminação de referência genérica no contínuo oralidade-letramento, como forma de ampliar sua competência linguística. Para alcançar tal objetivo, tivemos (i) como campo da pesquisa, o levantamento dos dados obtidos nas produções dos discentes e a respectiva análise desses dados; (ii) como campo da ação, a aplicação das atividades, buscando evidenciar o que deu certo e o que não funcionou.

## 4.2 O Perfil da Escola

A mediação pedagógica foi aplicada no Colégio Washington Luiz, que tem sede na Rua Antônio D’Almeida, 21, Bairro Saudade, zona urbana de Barra Mansa, no estado do Rio de Janeiro. É uma instituição de ensino que integra a rede pública municipal, estando, assim, subordinada à Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa.

No entanto, o prédio que é sede da instituição encontra-se em obra desde 2016 e, por esse motivo, ela precisou ocupar o espaço de um colégio da rede estadual: CIEP 485 Professor João Batista de Barros, localizado no bairro Bom Pastor. Essa escola cedeu ao colégio Washington Luiz o seu segundo andar, que é composto por 15 salas. Nesse mesmo andar também se encontra a sala dos professores. Como o auditório fica localizado no primeiro andar, espaço não cedido à nossa escola, não dispomos dele para a realização de palestras e outros eventos. A biblioteca é compartilhada pelas duas escolas.

Nossa unidade escolar funciona em três turnos — manhã, tarde e noite — e oferece os seguintes ensinamentos: pré-escolar, 1º ao 9º ano do ensino fundamental e pós-médio com o curso em Técnico de Administração. No ano letivo de 2019, a escola contou com 535 alunos, distribuídos nos três turnos.

O quadro de funcionários é composto por um diretor geral, três adjuntas, 42 professores, dois orientadores educacionais, três orientadores pedagógicos e 13 funcionários de apoio.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os alunos são oriundos dos bairros Siderlândia, Saudade, Vila Maria, Colônia, São Vicente, Bocaininha, Vila Coringa, Vila Nova e Bom Pastor. A comunidade na qual a escola está inserida hoje é composta por pais ou responsáveis que possuem escolaridade até o ensino fundamental completo, com renda familiar de dois a três salários mínimos, muitos exercendo atividade profissional que não exige qualificação nem vínculo empregatício, como catador de papel, diarista, cuidador de carro, ajudante de pedreiro, ajudante de caminhão, entre outras ocupações informais. Trata-se de uma população que tem dificuldade de acesso aos itens básicos de sobrevivência como alimentação, saúde, moradia adequada, trabalho e lazer. A maioria faz uso de serviços públicos, transporte coletivo e postos de saúde. Essa clientela convive com o aumento da criminalidade, consumo e tráfico de drogas, gravidez na adolescência, abuso sexual dentro da própria família e desestruturação familiar.

A mediação foi aplicada em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental (turma 801), do turno da manhã, com um total de 17 alunos (9 meninas e 8 meninos) na faixa etária de 12 a 17 anos. Todos eles pertencem à classe média baixa. A maioria mora em periferias do

município e tem pouco acesso à cultura e ao lazer. Desses alunos, apenas quatro se mostram leitores ativos, principalmente das revistas de mangás, que lhes são oferecidas por meio de um projeto de leitura denominado *Mangá na escola*.

### **4.3 A Mediação Pedagógica**

A mediação pedagógica proposta nesta pesquisa abrange cinco etapas, cujo planejamento é especificado a seguir:

#### **Etapa 1: Produção inicial e apresentação do projeto**

##### a) Objetivos

- Produzir texto para detecção de necessidades de aprendizagem a serem atendidas pelo projeto
- Tomar ciência do projeto e de suas respectivas etapas

##### b) Atividades

- Produção de um texto de dez linhas sobre o que fazer quando for preciso estudar para uma prova de uma matéria difícil
- Conversa sobre o tema do projeto, ou seja, as estratégias de indeterminação do agente de referência genérica
- Leitura silenciosa e depois coletiva de dois textos: um com variantes de indeterminação representativas do polo de oralidade; outro com variantes do polo de letramento
- Detalhamento do projeto e indicação das próximas etapas

##### c) Materiais

- Folhas de papel almaço para a produção inicial
- Folhas com o texto selecionado impresso
- Datashow

##### d) Duração

- Dois tempos de aula

#### **Etapa 2: Exposição didática das estratégias de indeterminação do agente**

##### a) Objetivo

- Reconhecer as variantes de indeterminação do agente em textos organizados num contínuo da fala para a escrita.

b) Atividades

- Revisão das estruturas de “indeterminação do sujeito” descritas pelas gramáticas, com diferenciação entre a indeterminação de referência arbitrária e a de referência genérica.
- Análise de textos orais e escritos para verificação da ocorrência das variantes de indeterminação do agente de referência genérica
- Realização de exercícios de aplicação sobre o emprego das variantes de indeterminação

c) Materiais

- Datashow
- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Dois tempos de aula

**Etapa 3: Didatização do gênero relato de opinião**

a) Objetivos

- Identificar as características do gênero relato de opinião
- Levantar as variantes usadas na indeterminação do agente de referência genérica presentes nesse gênero

b) Atividades

- Breve conversa sobre diferentes experiências de vida por meio da apresentação de imagens sugestivas
- Audição de um relato oral de opinião
- Leitura silenciosa e coletiva de um relato de opinião escrito
- Exposição das características do gênero relato de opinião
- Comparação entre a transcrição do áudio do relato oral de opinião e o texto com o relato de opinião escrito, especialmente quanto às estratégias de indeterminação do agente.
- Por meio de um aplicativo de conversa instantânea, gravação em casa de uma mensagem de áudio, com duração de até um minuto, destinada à professora, sobre o que pode acontecer quando a velhice chega: as limitações dessa fase da vida e o que pode ser feito para ter mais qualidade de vida nessa fase.

c) Materiais

- Datashow
- Caixa de som
- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Dois tempos de aula.

**Etapa 4: Retextualização da fala para a escrita representativa do polo de letramento**

a) Objetivos

- Reconhecer as diferenças entre o relato de opinião da modalidade oral e o da escrita
- Efetuar operações de retextualização de um texto da modalidade oral para a escrita

b) Atividades

- Audição de relato de opinião na modalidade oral acompanhado da respectiva transcrição
- Leitura desse mesmo relato de opinião retextualizado para uma versão escrita (diferente da mera transcrição) para identificação das alterações efetuadas na passagem de uma modalidade a outra
- Retextualização da transcrição do próprio áudio gravado na etapa anterior para um relato de opinião escrito

c) Materiais

- Datashow
- Caixa de som
- Folhas com os textos selecionados impressos
- Folhas de papel almaço para a segunda produção

d) Duração

- Dois tempos de aula

**Etapa 5: Da retextualização à reescritura**

a) Objetivos

- Identificar as diferenças entre o texto de partida e o de destino nas retextualizações efetuadas
- Reconhecer os ajustes necessários para a versão final

- Reescrever o texto retextualizado para a solução de problemas em vista da versão final

b) Atividades

- Apresentação por meio de *slides* de problemas recorrentes dos textos retextualizados na última etapa em busca de soluções
- Devolução a cada aluno das respectivas produções de retextualização da última etapa com correções indicativas para leitura individual
- Reescritura de nova versão dessas retextualizações para

c) Materiais

- Datashow
- Folhas de papel almaço para a reescritura

d) Duração

- Dois tempos de aula

Por meio das produções textuais dos alunos, foram obtidos os dados sobre o fenômeno variável aqui focalizado. A partir desses dados, fizemos somente o levantamento das ocorrências das variantes de indeterminação em cada produção, a fim de observar os efeitos da mediação pedagógica aplicada, o que nos pareceu suficiente para os propósitos de uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional, uma vez que os objetivos foram traçados em vista da aprendizagem do uso das estruturas de indeterminação segundo as práticas de escrita da sociedade letrada brasileira.

No que diz respeito à transcrição dos áudios, sabemos que se trata de uma tarefa importante para que ocorra o processo de retextualização da fala para a escrita. No entanto, em razão da complexidade dessa tarefa, a própria professora-pesquisadora fez a transcrição de todos os áudios produzidos pelos alunos na etapa 3, o que não representou prejuízo à proposta pedagógica, uma vez que nosso objetivo não era a transcrição em si, mas a identificação de estruturas da oralidade que deveriam ser suprimidas ou adaptadas pelos alunos no processo de retextualização para a escrita.

Embora saibamos que existem códigos convencionados para a transcrição de textos orais, fizemos a opção de simplificá-los e adaptá-los, a fim de que os alunos pudessem compreender mais facilmente a transcrição. Abaixo estão indicados os códigos utilizados nos seguintes casos encontrados nos áudios:

- a) para entonação enfática, maiúsculas: “manter uma alimentação sauDÁvel, fazendo camiNHAda, mantendo o corpo em forma, bebendo bastante água”;
- b) para qualquer pausa ou hesitação, reticências: “então... o que a gente vê é que muitos idosos têm... têm dificuldade de entrar no ônibus”;
- c) para alongamentos, repetição de letra: “porém muitas dessas limitações podem ser evitadas seeee nos alimentarmos”.

Por se tratar de turma de ensino fundamental, que precisa fixar convenções de escrita, evitamos a transcrição das vogais pretônicas e das postônicas finais tal como se realizam foneticamente (p. ex. “tomate” e não “tumati”). O mesmo cuidado tivemos com os metaplasmos que são comuns nas variedades urbanas, como a queda do -r do infinitivo, em que mantivemos a consoante final (p. ex. “vai falar”).

Por outro lado, as reduções de vocábulos foram mantidas, mas colocadas em itálico (p. ex. “*tã*”, “*pra*”, “*cê*...”), assim como as ocorrências de não aplicação da regra de concordância que apareceram nos áudios (p. ex. “*os idoso*”), a fim de chamar a atenção dos alunos para esses fenômenos que estão situados no campo da oralidade do contínuo.

Para finalizar, queremos destacar que esse movimento de fazer adaptações na forma de apresentação dos conteúdos, priorizando o que é mais necessário aos alunos, encontra respaldo nos próprios PCN, segundo os quais

[...]as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. (BRASIL, 1998, p. 34).

## 5 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo descrevemos o desenvolvimento de cada etapa da mediação pedagógica, apontando as dificuldades e os progressos dos alunos, além de fazer a análise dos resultados obtidos a partir dos dados fornecidos pelas produções textuais previstas no planejamento.

### 5.1 Produção Inicial e Apresentação do Projeto

Neste primeiro momento da mediação pedagógica, precisávamos detectar as necessidades de aprendizagem a serem atendidas pelo projeto.

Como ponto de partida, demos ciência aos alunos e à direção do colégio sobre o projeto e suas respectivas etapas e, em seguida, providenciamos a atividade diagnóstica: solicitamos aos estudantes uma produção textual, a fim de verificar de forma mais sistemática quais estratégias eles utilizavam para expressar a categoria da indeterminação. Os alunos foram convidados a redigir um texto em que aconselhassem as pessoas sobre o que fazer e o que não fazer quando é preciso estudar para uma prova de uma matéria difícil. O texto deveria iniciar da seguinte forma “Quando o professor de (nome da matéria) marca prova, ...”

Essa atividade foi proposta tendo em vista que a sugestão de conselhos a alguém costuma favorecer o aparecimento das estratégias de indeterminação de referência genérica, foco deste trabalho. Todos os presentes participaram, de modo que foram produzidos 14 textos, tendo ocorrido as seguintes variantes:

- (01) [...] isso pode prejudicar sua nota na prova e assim fazendo com que talvez **você** reprove em tal matéria, também **você** não pode “colar” na prova. (C. S. A. J.– fem.)<sup>17</sup>
- (02) Quando o professor de matemática marca uma prova, é pura confusão. **Falamos** isso porque na hora que ele explica a matéria **ficamos** brincando, dando gargalhadas igual a um palhaço e, por isso, eu acho que **devemos** copiar o dever em silêncio.. (R. M.. – masc.)

A partir dos textos da produção inicial, foram obtidos 50 dados de indeterminação do agente, cuja distribuição é exibida na tabela a seguir:

---

<sup>17</sup> A fim de garantir o anonimato dos discentes, os exemplos serão apresentados com as iniciais do nome de quem os produziu seguidas pela indicação do gênero.

**Tabela 3.** Distribuição geral das variantes na produção inicial

<b>Variantes</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Percentual</b>
você	39/50	78%
nós	11/50	22%

De início, chama a atenção o fato de que os alunos não utilizam a variante prescrita pela tradição, o clítico *se*, que não apareceu em nenhum dos textos. Em lugar dessa estrutura, podemos perceber que a escrita dos estudantes manifesta preferencialmente a estratégia de indeterminação prototípica da fala, a variante *você*, que representou 78% dos dados. O emprego dessa variante ratifica a tendência do PB de preencher o sujeito, à qual se soma o decréscimo do uso dos clíticos de terceira pessoa, o que explicaria a ausência da variante canônica de indeterminação na variedade linguística que os alunos trazem de casa.

Por outro lado, encontramos um uso considerável de *nós* elíptico (22%), variante que, embora não descrita pela GT como forma de indeterminação, é representativa do polo de letramento, tendo em vista sua franca ocorrência em competição com o clítico *se* na escrita brasileira (cf. DUARTE, 2007). Provavelmente, a ocorrência dessa estratégia indeterminadora na produção diagnóstica pode ser explicada pelo fato de alguns alunos terem buscado certa formalidade em seus textos, já que se tratava de uma atividade escolar que seria entregue à professora-pesquisadora. No entanto, somente quatro textos manifestaram tal variante, ainda assim em concorrência com *você*, conforme ilustra o exemplo abaixo:

- (03) Quando o professor de matemática marca uma prova **devemos** praticar os exercícios. Por exemplo, quando for uma conta, **você** pega uma folha, olha, passa a conta para ela e resolve. (A. A. S. O. – fem.)

De todo modo, a ocorrência de *nós* ficou bem abaixo de *você*, estratégia de indeterminação muito comum em eventos de comunicação situados no campo da oralidade, a ponto de este último ter constituído a estratégia majoritária na produção diagnóstica, o que demonstrou a forte influência da fala sobre a escrita dos alunos.

Os resultados obtidos, nesse primeiro momento, comprovaram, portanto, nossa expectativa quanto ao maciço emprego de formas não canônicas de indeterminação e ratificaram a necessidade de proporcionar aos alunos o contato com a variante prestigiada pela tradição, de forma que pudessem transitar desde as estratégias já dominadas por eles, as mais próximas do polo da oralidade, até as do polo de letramento, sobretudo o clítico *se*, que não faz parte de seu repertório linguístico, mas ainda se mostra presente na escrita praticada pelos

brasileiros cultos em eventos de comunicação situados no campo de mais letramento.

Terminada a atividade de redação, conversamos com os alunos sobre tema do projeto, “as estratégias de indeterminação do agente de referência genérica”. Já pelo título do projeto, eles logo perceberam que, nos nossos discursos do dia a dia, temos a necessidade de expor uma opinião ou fazer uma declaração com um alcance mais amplo, de forma que aquilo que comunicamos se refira a todos de modo geral, ou seja, a qualquer pessoa. Nessa conversa, os alunos citaram as estratégias conhecidas por eles para que houvesse a generalização do agente como em “**As pessoas** precisam se conscientizar que o estudo é importante”; “Quando **você** segue as dicas do professor, tem muita chance de passar de ano”; “**A gente** deve seguir os conselhos de nossos pais e estudar”. Ou seja, eles demonstraram entender que sintagmas tanto nominais quanto pronominais podem estar a serviço da língua para indeterminar o agente de forma genérica, porém não mencionaram o clítico *se* prestigiado pela tradição.

Em seguida, foram entregues aos alunos quatro textos situados em diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento (Anexo 1), para que fizessem a leitura silenciosa e depois coletiva desse material, a fim de que percebessem a distribuição das variantes de indeterminação nesse contínuo, tanto as do campo da oralidade, quanto as do campo do letramento. Assim, foi possível fazê-los começar a perceber o fenômeno variável da indeterminação do agente a partir de um contínuo, que foi aprofundado nas etapas subsequentes.

## 5.2 Exposição Didática das Estratégias de Indeterminação do Agente

Na etapa 2, foram expostas as estruturas de indeterminação aos alunos por meio da apresentação de *slides*. Inicialmente eles estudaram a descrição da gramática tradicional, que trata tal fenômeno como “indeterminação do sujeito”. Nessa exposição, foram explorados tanto os aspectos sintáticos quanto os semânticos que envolvem a categoria da indeterminação, de maneira a apresentar os dois tipos de indeterminação: a arbitrária e a genérica.

Logo em seguida, apresentamos a eles as estruturas inovadoras que permitem a indeterminação de referência genérica, foco deste trabalho, por meio de exemplos como estes:

- (04a) Não **se mexe** em time que está ganhando.
- (04b) Não **mexemos** em time que está ganhando.
- (04c) **Você** não mexe em time que está ganhando.
- (04d) **A gente** não mexe em time que está ganhando.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Conforme já informado, por razões didáticas, consideramos *nós* e *a gente* num mesmo plano que *você* e *se*, mas sabemos que não há uma competição direta entre essas quatro formas, uma vez que as duas primeiras variantes

Além desses exemplos, foram expostos outros com essa mesma alternância de variantes, levando os alunos a perceberem que existe a indeterminação genérica, que pode representar um conjunto bem amplo de elementos, algo como “todo mundo”, “qualquer um”, e que pode ser expressa sob diferentes formas, conforme mostrado acima. No entanto, foi dito à turma que essas variantes costumam se distribuir num contínuo da fala para a escrita. Para ilustrar isso, foram mostrados aos alunos diversos textos organizados segundo o contínuo oralidade-letramento (Anexo 2).

No que tange aos textos do campo oralidade, apresentamos por meio de *datashow* um vídeo do *YouTube* com o tema “carência afetiva”<sup>19</sup> e entregamos aos alunos a transcrição da primeira parte (Apêndice 3). Ao ler a transcrição do áudio com os alunos, chamamos a atenção para o fato de que foram empregadas duas estratégias de indeterminação comuns da fala: *você* e *a gente*. Além disso, frisamos que o *você* (com exceção da primeira ocorrência na fala da *youtuber*) e a forma *a gente* representam alguém de forma genérica, ou seja, não se trata do interlocutor (da pessoa com quem se fala) ou do enunciador com um grupo. Em seguida, realizamos, coletivamente, a leitura do texto II “Medo é o maior barato” (Anexo 2), para demonstrar, mais uma vez, o uso de *a gente* genérico como estratégia de indeterminação. Embora esse texto seja escrito, está situado no campo da oralidade no contínuo, haja vista a presença de estruturas prototicamente da fala, como o uso de *a gente* genérico para expressão da indeterminação em lugar da variante *se*, preconizada pela tradição gramatical e pertencente ao polo do letramento.

Na oportunidade, abrimos espaço para que os alunos falassem do que sentiam medo, tema do texto II. Eles contaram algumas histórias pessoais com situações em que viveram tal sentimento.

A partir da análise dos textos III e IV (Anexo 2), representativos do ponto intermediário do contínuo, demonstramos que pode haver a convivência das diferentes estratégias de indeterminação num mesmo texto situado nesse ponto do contínuo: a variante do campo da oralidade *você* e as prototípicas do polo de letramento, *nós* (com pronome implícito) e *se*, que no texto IV apareceu numa construção passiva sintética, o que não deixa de ser uma forma de indeterminação de referência genérica.

Passando para os textos V e VI, pertencentes ao polo do letramento (Anexo 2), os alunos

---

pertencem ao ponto intermediário do contínuo de indeterminação proposto por Marins, Soares da Silva e Duarte (2017).

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YOuR9OhYM1o>

reconheceram que figuravam somente as variantes de indeterminação típicas de textos escritos representativos da cultura letrada praticada pelas instâncias sociais padronizadoras, assim denominadas por Bortoni-Ricardo (2004), como no texto V em que foi usado o clítico *se*; e no texto VI, que selecionou a variante *nós* com o pronome elíptico, ou seja, marcado apenas na forma verbal.

Após a análise dos textos, os alunos desenvolveram algumas atividades sob a forma de exercícios estruturais, a fim de fixarem o assunto estudado (Apêndice 2).

No primeiro exercício, em que se pediu a análise semântica da estrutura de indeterminação prestigiada pela GT, *se* + verbo, não importando se este era transitivo ou intransitivo, os alunos conseguiram perceber que não havia um ser ou uma entidade em específico a quem atribuir o conteúdo semântico expresso pelos verbos. Eles chegaram à conclusão de que “qualquer pessoa” ou “todo mundo” poderia praticar/experimentar as ações ou experiências indicadas nas sentenças. Sem qualquer dificuldade, todos os discentes também identificaram na segunda parte do exercício que, caso essa estrutura fosse alterada por meio do emprego do sintagma pronominal *a gente*, o sentido manter-se-ia o mesmo.

Na atividade seguinte, o texto motivador trazia a forma inovadora *a gente*, empregada com sentido genérico. Foi solicitado que a turma alterasse as sentenças com tal variante, substituindo-a pela estrutura prevista pela GT para indeterminação (verbo na terceira pessoa + pronome *se*), o que foi realizado sem maiores dificuldades pelo fato de os verbos em questão serem intransitivos (ou empregados como tal), tanto que os alunos perceberam que a mudança de estrutura não interferia no sentido original. A única dificuldade encontrada foi com as questões (d) e (e), que envolviam a concordância verbal segundo a GT em estruturas com verbos transitivos diretos diante de SN plural, de maneira que foram detectados alguns desvios da regra de concordância preconizada pela tradição nas respostas de alguns alunos. Nessas duas questões, eles teriam de estar atentos à transitividade dos verbos quando passassem seus argumentos internos para o plural, a fim de ajustar a concordância verbal para o plural no caso dos transitivos diretos, uma prática ainda comum na escrita de textos representativos do polo de letramento, o que justificou a inclusão dessa atividade. No entanto, as respostas que ficaram fora do padrão de concordância segundo a GT não foram vistas como problema: ao contrário, mostraram que os alunos entenderam que há a indeterminação do agente em tais estruturas, tanto que o SN posposto continuou sendo sentido como objeto direto, daí a não aplicação da regra de concordância. Aproveitamos então o momento para discutir com a turma os contextos de comunicação em que essa regra é observada nas práticas sociais de uso da língua.

Os exercícios seguintes, números 4, 5 e 6, foram propostos a partir de um texto mais próximo do polo letramento: um artigo de opinião. Nesse texto, o autor defende sua tese e argumenta, utilizando a primeira pessoa do plural (elíptica). Por meio das questões propostas no exercício 6, a turma percebeu que, embora tal variante não seja prevista pela GT como uma estratégia de indeterminação do agente, sua utilização é prestigiada pela sociedade, haja vista o grande número de ocorrências nos textos representativos da cultura de letramento.

Dando continuidade às tarefas, no exercício 7, os alunos tiveram contato com um texto que empregava o sintagma pronominal *você* com sentido genérico. Eles conseguiram percebê-lo como estratégia de indeterminação, sendo em seguida lhes solicitado que substituíssem as ocorrências dessa variante pelas formas mais prestigiadas de indeterminação: o uso do verbo na primeira pessoa do plural e o pronome *se*. Na realização dessa tarefa, não foi apresentada qualquer dificuldade, tendo havido apenas alguns desvios no que diz respeito às regras de colocação pronominal segundo a GT.

Finalizando o bloco de atividades, os alunos puderam perceber, com o exercício de número 8 a partir de uma tirinha em quadrinhos, que o uso do sintagma pronominal *a gente* pode ter seu referente identificável no contexto de fala ou pode ser empregado com o sentido mais genérico. Ao analisarem tais empregos, não tiveram nenhuma dúvida no que diz respeito ao reconhecimento do uso de *a gente* equivalente a *nós* (pessoas presentes no discurso de fala) e, no outro caso, equivalente a “qualquer um”, ou seja, a indeterminação de referência genérica.

De modo geral, podemos dizer que a segunda etapa da mediação pedagógica foi realizada com sucesso, uma vez que os alunos conseguiram reconhecer as variantes de indeterminação do agente em textos organizados num contínuo do [+oral] ao [+escrito].

### **5.3 Didatização do Gênero Relato de Opinião**

Na etapa 3, foram realizadas seis atividades. Nela trabalhamos o gênero relato de opinião para levantar as variantes de indeterminação de referência genérica no contínuo oralidade-letramento.

Como motivação, iniciamos a aula com a apresentação de imagens (Anexo 3) em *slides* que sugeriam temáticas como abandono de idosos, união entre as raças e *bullying*. Eles participaram empolgados dessa atividade. Muitos deram exemplos de experiências vividas por eles mesmos, principalmente em relação ao *bullying*.

Pelo fato de as imagens representarem problemas que afetam a sociedade como um todo, as falas dos discentes caminharam para a expressão de um senso coletivo, manifestando, dessa

forma, a indeterminação de referência genérica, tais como: “Na imagem **a gente** pode observar a solidão, a tristeza e a escuridão em que se encontra aquela pessoa”; “O *bullying* é muito preocupante. **A gente** nunca sabe o que passa na cabeça das pessoas, **a gente** não conhece o seu sofrimento e muito menos seus limites”; “Por isso **a gente** precisa se colocar no lugar do outro para entender de uma vez por todas que não **devemos** fazer com os outros o que **a gente** não gostaria que fizessem com **a gente**”.

Na segunda atividade, os alunos entraram em contato com dois textos do gênero opinativo (Anexo 3). O primeiro foi um vídeo do *YouTube* cujo tema era “adolescentes querendo namorar”<sup>20</sup>, havendo na fala da *youtuber*, por diversas vezes, o emprego das variantes de indeterminação típicas do campo da oralidade, *você* e *a gente*. O segundo texto foi um relato de opinião escrito extraído de uma amostra de textos escritos organizada por um projeto de pesquisa<sup>21</sup>. Os discentes deveriam lê-lo individual e coletivamente. Nesse texto, havia as variantes de indeterminação típicas do polo letramento: *nós* (com pronomes implícitos) e *se*. Ambos os textos serviram de exemplos para que pudéssemos explorar com a turma a definição e as características do gênero relato de opinião, apresentadas por meio de *slides*.

As marcas linguísticas desse gênero textual na fala e na escrita também foram estudadas, especialmente as diferenças quanto à indeterminação do agente. Assim, os alunos reconheceram que, no texto oral, aparecem as variantes de indeterminação comuns da fala (*você* e *a gente*), enquanto no texto escrito se deu preferência ao uso tanto do clítico *se* quanto da primeira pessoa do plural canônica com pronomes implícitos, variantes prestigiadas em textos situados no campo de [+ letramento] do contínuo.

Ao término da aula, combinou-se com os alunos que, em casa, enviassem à professora pesquisadora uma mensagem de áudio por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas — *WhatsApp* — com duração de até um minuto, sobre o que acontece quando a velhice chega. Eles deveriam abordar em seu relato de opinião as limitações dessa fase da vida e o que pode ser feito para haver mais qualidade de vida quando essa fase chegar.

Recebemos 14 áudios enviados pelos alunos via aplicativo *WhatsApp*, nos quais encontramos as seguintes variantes de indeterminação:

- (05) Eu acho que pra prevenir isso é ter uma vida saudável, **você** cuidar dos ossos, cuidar da saúde, fazer exercícios e e e sempre estar sempre indo ao médico. Acho que se **você**

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wm6C7ZysShk>

<sup>21</sup> *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*.

previne antes é muito MUIto melhor. (M. V. C. S. L. – fem.)

- (06) Quando **a gente** fica velho **a gente** teem várias dificuldades, como por exemplo é não conseguir andar direito, nem enxergar e e e ...algumas pessoas também têm problema quando envelhecem é é é em comer comidas é é que não pode por causa da saúde delas. (K. N. E. – masc.)
- (07) Então...a velhice é algo que **nós** não **podemos** evitar. A velhice chega para todos nós, né? Ninguém irá sobreviver a vida toda. **Nascemos**, **crecemos** e depois de adultos **adquirimos** conhecimentos para sobreviver, depois **ficamos** idosos e cheios de sabedoria. (L. R. F. S. – fem.)

Nessa amostra, foram encontrados 63 dados de indeterminação, cuja distribuição entre as variantes apresentamos na tabela a seguir:

**Tabela 4.** Distribuição geral das variantes na produção oral

<b>Variantes</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Percentual</b>
você	14/63	22%
a gente	23/63	37%
nós	26/63	41%

Como era previsto, verificamos na fala dos alunos a preferência pelo uso de variantes prototípicas da oralidade, representadas por *você* e *a gente*, para expressar a indeterminação genérica, tanto que, somadas, essas duas variantes constituíram mais da metade das ocorrências (59%).

Cabe destacar também o uso de *nós*, em muitos casos com pronome elíptico, que apareceu em 41% dos dados de fala, embora tivesse sido esperada nessa atividade uma maior preferência pelas formas inovadoras. Tal escolha, provavelmente, deveu-se ao fato de alguns alunos terem monitorado sua gravação, especialmente depois de terem passado pela etapa 2 da mediação pedagógica, em que tiveram contato com a descrição sistemática dessa variante como a predileta em contextos formais. Assim, esses alunos quiseram se posicionar de modo mais formal em seus comentários, visto se tratar de uma solicitação de trabalho escolar que seria enviado à professora de Português. Apesar disso, não houve um emprego sequer do clítico *se*, forma prescrita pela GT, o que indica que definitivamente essa variante não faz parte do repertório linguístico dos alunos para expressar a indeterminação na fala, ainda que monitorada.

#### 5.4 Retextualização da Fala para a Escrita Representativa do Polo de Letramento

A quarta etapa iniciou-se com a rerepresentação do vídeo da aula anterior sobre namoro na adolescência, acompanhado da transcrição da primeira parte do seu conteúdo (Apêndice 4) para posterior contraste com versões retextualizadas para a escrita.

Como mencionado na seção 3.2 do terceiro capítulo, a atividade de retextualização proposta nesta mediação se deu do oral para o escrito, o que tornou imprescindível demonstrar como se dão as alterações ao passar um texto da modalidade oral para a escrita. O trabalho de retextualização priorizou as operações 1, 3, 6 e 7 apontadas por Marcuschi (2001), com destaque para a sétima, haja vista a substituição de estruturas sintáticas nela prevista, visando a uma maior formalidade.

A título de exemplo, a professora-pesquisadora distribuiu aos alunos a retextualização para a modalidade escrita do relato de opinião do vídeo rerepresentado no início da aula, em duas versões (Apêndice 4): uma em que a indeterminação de referência genérica é feita por meio da primeira pessoa do plural com pronome elíptico, forma bastante produtiva em textos escritos; outra em que essa categoria de indeterminação é expressa por meio do clítico *se*, variante prescrita pela GT e ainda prestigiada pela sociedade letrada na escrita situada no polo [+escrito] do contínuo.

Ao compararmos a transcrição do áudio com suas duas versões retextualizadas para a escrita, chamamos a atenção para algumas marcas típicas da fala, como as reduções vocabulares, os marcadores interacionais, os alongamentos e as ênfases silábicas, fenômenos desfeitos na passagem para a escrita por meio das operações de retextualização relacionadas às regras de regularização/idealização. Quanto às operações relacionadas às regras de transformação, foi evidenciada a passagem das variantes de indeterminação comuns da fala, *você* e *a gente*, para as variantes privilegiadas no campo do letramento, *nós* elíptico e *se*.

Foi destacado, ainda, que os fenômenos comuns da fala acima indicados e as variantes de indeterminação presentes no áudio não deveriam ser considerados “erros”, uma vez que o relato de opinião que serviu como texto de partida, por ser um evento de oralidade, estava em um ponto do contínuo diferente daquele em que se situa esse mesmo relato retextualizado para as duas versões escritas, pertencentes a eventos de letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

Após a comparação do áudio do vídeo com as duas versões de sua retextualização para a escrita, cada discente recebeu a transcrição do áudio de seu respectivo relato de opinião, gravado na etapa anterior, para que retextualizasse em um relato de opinião escrito, também em duas versões quanto à expressão da indeterminação de referência genérica: uma com o emprego

da variante *nós*; outra com o clítico *se*. O objetivo de pedir duas versões foi, por um lado, fixar a variante *nós* elíptico, já conhecida pela turma, como própria de eventos de comunicação situados no campo da escrita; por outro, levar os alunos a empregar a variante prescrita pela tradição, que não tinha aparecido nas produções anteriores, embora seja igualmente prestigiada em eventos de comunicação do polo de letramento.

No que tange a primeira operação que trata da eliminação de marcas próprias da fala, tais como as hesitações, as reduções vocabulares, os marcadores interacionais, os alongamentos e as ênfases silábicas, os alunos, de modo geral, apagaram-nas sem muitas dificuldades, conforme mostram os exemplos no quadro a seguir:

**Quadro 1.** Aplicação da operação 1 de retextualização

Texto de partida	Texto de chegada
É muito complicado...esses idosos sempre acabam no asilo porque os filhos nunca têm paciência de cuidar e ajudar, <b>né</b> . Eu acho que <b>pra</b> prevenir isso é ter uma vida saudável, você cuidar dos ossos, cuidar da saúde, fazer exercícios <b>e e e</b> sempre estar <b>sempre</b> indo ao médico. Acho que se você previne antes é muito <b>MUI</b> to melhor. (M. V. C. S. L. – fem.)	É muito complicado, pois esses idosos sempre acabam no asilo porque os filhos nunca têm paciência de cuidar e ajudar. <b>Para</b> nos prevenirmos disso, precisamos ter uma vida saudável, cuidarmos dos ossos, da saúde, fazer exercícios. Também devemos ir sempre ao médico. Se nos cuidarmos antes, é <b>muito</b> melhor. (M. V. C. S. L. – fem.)
<b>Pra</b> envelhecemos com saúde, temos que caminhar, tomar remédio medicamento certinho, a gente devemos passear, andar ... <b>tipo assim</b> ...pra ter mais musculatura também <b>pra assim</b> , uma coisa saudável. (R. M.- masc.)	<b>Para</b> se envelhecer com saúde, tem-se que caminhar, tomar os medicamentos em dia, passear, andar, para se ter ossos mais firmes e, conseqüentemente, mais saúde. (R. M.- masc.)
<b>Então</b> ...eu acho que a gente deve se cuidar enquanto é cedo porque depois... <b>num</b> vai adiantar nada correr atrás a gente tem que ter uma alimentação regular para fortalecer os ossos... estar sendo... sempre indo <b>no</b> ... no <b>Nutricionista</b> ou no médico... se der todos os meses porque muitas das vezes a gente... <b>é é é é</b> ... as pessoas mais idosas são dependentes de outras <b>pra</b> fazer as suas coisas [...]. (A A S O. – fem.)	Eu acho que devemos nos cuidar enquanto é cedo, porque depois <b>não</b> vai adiantar nada correr atrás, temos que ter uma alimentação regular para fortalecer os ossos. Estar sempre indo <b>ao nutricionista</b> ou ao médico, se der, todos os meses, porque muitas das vezes os idosos são dependentes de outras <b>para</b> fazer suas coisas [...]. (A A S O. – fem.)

Os alunos realizaram a primeira operação com desembaraço, conforme podemos observar na coluna do texto de chegada. Alguns discentes ainda relataram que na retextualização passaram a se policiar para que tais marcas de oralidade não aparecessem em seus textos escritos. Ainda comentaram que essas marcas estão muito presentes em suas mensagens enviadas pelo aplicativo *WhatsApp* e citaram alguns exemplos: *né, tá, então, aham, tipo assim, daí, num* (= não), *heim*, entre outras. Explicamos que a presença de tais marcas é

perfeitamente normal nessas mensagens, já que se trata de evento de comunicação situado no campo da oralidade.

No que se refere à terceira operação, que busca suprimir as repetições imediatas, as redundâncias, além dos pronomes egóticos, temos os seguintes exemplos:

**Quadro 2.** Aplicação da operação 3 de retextualização

Texto de partida	Texto de chegada
A gente quando fica <b>velho</b> nós precisamos de ajuda para ir no mercado, passear...até às vezes pra ajudar a gente se sair da depressão porque tem alguns <b>velhos</b> que fica com a depressão por causa do <b>abandono</b> porque são <b>abandonados</b> . A gente temos que botar um limite... (R. M.. – masc.)	Quando ficamos <b>velhos</b> , precisamos de ajuda para irmos ao mercado, passear e até, às vezes, para nos ajudar a sair da depressão, porque alguns <b>idosos</b> adquirem essa doença por causa do <b>abandono</b> . Temos que colocar um limite nisso. (R. M.. – masc.)
<b>Acho</b> que pra gente envelhecer bem, a gente precisa manter a saúde, ir no médico todo mês[...] (H. T. G. P. S. B. – fem.)	Para se envelhecer bem, precisa-se manter a saúde, ir ao médico todo mês [...]. (H. T. G. P. S. B. – fem.)

Com relação à eliminação de repetições, o excerto da primeira linha do quadro acima revela que o aluno substituiu a palavra velho por um sinônimo, como também suprimiu a repetição da palavra abandono, o que se deu por conta do maior grau de atenção exigido na tarefa de retextualização, tendo em vista que o texto escrito costuma ser mais monitorado que a fala. Apesar disso, nem todos os alunos efetuaram essa supressão, como mostra o exemplo:

- (08) **A velhice** é algo que nós não podemos evitar. **A velhice** chega para todos nós. Ninguém irá sobreviver a vida toda. (L. R. F. S. – fem.)

De modo geral, o emprego das estratégias de indeterminação contribuiu para a eliminação de marcas egóticas no texto, como mostra o exemplo na segunda linha do quadro. Parte da turma percebeu a necessidade de manifestar sua opinião com certo distanciamento no texto escrito, de modo que eliminou a marca do pronome egótico, representada pela forma verbal de primeira pessoa do singular, todavia alguns alunos ainda mantiveram pronomes egóticos (inclusive expressos) no texto de chegada, conforme aparece neste trecho de uma das retextualizações:

- (09) **Eu acho** que devemos nos cuidar enquanto é cedo [...] (A A S O. – fem)

Esse aspecto toca na operação 6, que trata da reordenação sintática em função da norma

escrita, operação que foi mais desenvolvida na etapa seguinte.

Por fim, a operação 7, que diz respeito ao tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas com vistas à maior formalidade, focalizamos o emprego das duas variantes de indeterminação mais frequentes no campo da escrita em substituição àquelas situadas no campo da oralidade. O próximo quadro traz excertos das duas versões:

**Quadro 3.** Aplicação da operação 7 de retextualização

Texto de partida	Texto de chegada
<p>Então ... eu acho que <b>você</b> tem que manter uma vida extremamente saudável agora quando <b>você</b> é novo, para quando <b>você</b> ficar velho não ficar dependendo de ninguém e assim <b>você</b> não vai ter limitações... e essas limitações são como subir escada, atravessar a rua. Aí quanto mais saudável <b>você</b> for agora, mais tempo de vida <b>você</b> vai ter e menos limitações. (M. V. C. S. – masc.)</p>	<p>Eu acho que <b>devemos</b> manter uma vida extremamente saudável agora enquanto <b>somos</b> novos para, quando <b>estivermos</b> velhos, não ficarmos dependendo de ninguém. Assim não <b>teremos</b> tantas limitações como: subir escada, atravessar a rua. Quanto mais saudável <b>formos</b> agora, mais tempo de vida <b>teremos</b> e menos limitações. (M. V. C. S. – masc.)</p> <p>Eu acho que <b>se deve</b> manter uma vida extremamente saudável agora quando <b>se é</b> novo para, quando <b>se ficar</b> velho, não ficar dependendo de ninguém. Assim não <b>se tem</b> tantas limitações que são como: subir escadas, atravessar a rua. Quanto mais saudável <b>se é</b> agora, mais tempo de vida <b>se tem</b> e menos limitações. (M. V. C. S. – masc.)</p>
<p>Quando <b>a gente</b> fica velho <b>a gente</b> teem várias dificuldades[...] pra envelhecer bem <b>a pessoa</b> tem que ir no médico, cuidar bem da saúde e fazer exercícios e não comer só coisa ruim. (K. N. E. – masc.)</p>	<p>Quando <b>ficamos</b> velhos, <b>temos</b> várias dificuldades[...] Para envelhecer bem, <b>temos</b> que ir ao médico, cuidar bem da saúde e fazer exercícios e não comer só alimentos ruins. K. N. E. – masc.</p> <p>Quando <b>se fica</b> velho, <b>tem-se</b> várias dificuldades [...] Para <b>se envelhecer</b> bem, <b>tem-se</b> que ir ao médico, cuidar bem da saúde e fazer exercícios e não comer só alimentos ruins. (K. N. E. – masc.)</p>
<p>Chega na velhice, <b>temos</b> muitas limitações [...], porém muitas dessas limitações podem ser evitadas se nos <b>alimentarmos</b> bem, durante nossa juventude, <b>procuramos</b> um médico regularmente, dormir bem, re...regulamentar a quantidade de comida que <b>você</b> come e dentre várias outras coisas desse tipo. (H. P. R. – masc.)</p>	<p>Chega na velhice, <b>temos</b> muitas limitações [...] Porém muitas dessas limitações podem ser evitadas se nos <b>alimentarmos</b> bem durante a nossa juventude, <b>procurarmos</b> um médico regularmente, <b>dormirmos</b> bem, regulamentar a quantidade de comida que <b>comemos</b>, dentre várias coisas desse tipo. (H.P.R. – masc.)</p> <p>Chega na velhice, <b>tem-se</b> muitas limitações [...]. Porém muitas dessas limitações podem ser evitadas se houver uma boa alimentação durante a juventude, procurar um médico regularmente, dormir bem, regulamentar a quantidade de comida que <b>se come</b>, dentre várias outras coisas desse tipo. (H.P.R.– masc.)</p>

Cabe destacar que os alunos fizeram as devidas substituições, não restando qualquer ocorrência das variantes típicas da fala. Houve, porém, maior desembaraço com o emprego de *nós*. Notemos que, no terceiro excerto, havia ocorrências tanto dessa variante quanto de *você* para expressar a indeterminação, porém na retextualização da primeira versão este último cedeu lugar à estratégia com *nós* elíptico, uniformizando o texto segundo as práticas de escrita da sociedade letrada em eventos de comunicação situados no polo de letramento.

Já o manejo de *se* não foi tão simples, haja vista as ocorrências de não concordância verbal segundo a norma culta escrita praticada pelas instâncias padronizadoras nas chamadas construções passivas sintéticas. No entanto, de modo geral, os alunos conseguiram transitar do campo da oralidade para o do letramento, ou seja, as variantes *você* e *a gente* não apareceram em nenhuma das retextualizações.

Por outro lado, o total de ocorrências das variantes *nós* e *se* foi ligeiramente diferente, ao compararmos as duas versões do relato de opinião retextualizado para a escrita. Na amostra dos textos de partida, havia 63 dados de indeterminação: na retextualização para a escrita, a amostra da primeira versão com o pronome *nós* apresentou 83 dados (20 a mais do que a amostra dos relatos orais de opinião) em contraste com a amostra da segunda versão com o pronome *se*, que manifestou 58 dados com essa variante (5 a menos que a amostra dos textos de partida). Somando as ocorrências numéricas das duas variantes, obtivemos um total de 141 dados, sendo 59% representados pela variante *nós* e 41% pelo clítico *se*.

Em todo caso, consideramos que foi bastante satisfatória a atividade desenvolvida nesta etapa, tendo em vista que, de uma produção inicial escrita em que houve baixa ocorrência de *nós* e nenhum clítico *se*, os alunos conseguiram operar na retextualização com as duas variantes de indeterminação que gozam de prestígio na escrita do brasileiro letrado.

### **5.5 Da Retextualização à Reescritura**

Na quinta etapa da mediação, propusemos a reescritura das retextualizações produzidas na etapa anterior porque havia ajustes que deveriam ser feitos nas versões retextualizadas do relato de opinião, a fim de torná-las mais próximas da norma culta escrita praticada pelas instâncias sociais letradas. Por conseguinte, foram trabalhadas de forma mais direta as operações que não foram aplicadas de forma bem-sucedida na etapa anterior.

Nesse sentido, fizemos apontamentos a partir do que observamos nas retextualizações produzidas na etapa anterior, abordando com a turma questões relacionadas à presença de pronomes egóticos e à concordância verbal em estrutura passiva pronominal, entre outras

convenções da norma culta escrita.

Após as discussões, as retextualizações feitas na última etapa foram devolvidas aos discentes, para que pudessem reescrevê-las, fazendo os devidos ajustes.

De acordo com Marcuschi (2001), a operação 3 prevê a supressão de pronomes egóticos, o que nem todos os alunos alcançaram. Diante disso, explicamos que, em textos de opinião escritos representativos de determinadas instâncias sociais (editoriais, pareceres, redações de concurso, entre outros), costuma-se buscar certa “impessoalidade”. A esse respeito, conversamos com os alunos, pedindo-lhe que respondessem à seguinte pergunta: “O que é ser impessoal?” Chamamos a atenção para o prefixo de negação contido nessa palavra “im”, de forma que ela significa “não pessoal”. Após ouvir os alunos, prosseguimos explicando que, em textos de opinião situados no polo de [+letramento], é comum que o autor evite o uso de pronomes de primeira pessoa do singular como estratégia para conferir maior credibilidade a seu enunciado, de forma que este não fosse tratado como um simples “achismo”, mas como um enunciado de valor universal. Para concluir, dissemos que é por isso que os textos situados no campo [+letramento] no contínuo, como os demonstrados nas etapas anteriores, manifestam o uso de *se* + verbo na terceira pessoa e de *nós* elíptico como estratégias de indeterminação de referência genérica. Portanto, os alunos foram orientados a eliminar ou substituir expressões como “eu acho”, “na minha opinião”, “do meu ponto de vista”, entre outras com marcas de pronomes egóticos. O quadro a seguir exhibe dois excertos com exemplos de reescritura em atendimento à terceira operação:

**Quadro 4.** Reescritura em atendimento à operação 3 de retextualização

<b>Texto retextualizado</b>	<b>Reescritura</b>
<b>Eu acho</b> que devemos manter uma vida extremamente saudável agora enquanto somos novos para, quando estivermos velhos, não ficarmos dependendo de ninguém. (M.V.C.S. masc.)	Devemos manter uma vida extremamente saudável, enquanto somos novos para, quando estivermos velhos, não ficarmos dependendo de ninguém. (M.V.C.S. masc.)
A velhice chega para todos nós. Ninguém irá sobreviver a vida toda. Nasce-se, cresce-se e depois de adultos adquire-se conhecimentos para sobreviver, depois fica-se idoso e cheio de sabedoria. Mas, <b>na minha opinião</b> , a sociedade deveria tratar os idosos com muito carinho, ajudá-los quando tiverem dificuldades, mas, as pessoas de hoje em dia, já não tratam os idosos dessa forma, mas sim com uma forma mais agressiva, sem ter respeito a eles. [...] (L. R. F. S. – fem.)	A velhice chega para todos. Ninguém irá sobreviver a vida toda. Nasce-se, cresce-se e depois de adultos adquirem-se conhecimentos para sobreviver, depois fica-se idoso e cheio de sabedoria. A sociedade deveria tratar os idosos com muito carinho, ajudá-los quando tiverem dificuldades, mas as pessoas de hoje em dia já não tratam os idosos dessa forma, mas sim de forma mais agressiva, sem ter respeito a eles. [...] (L. R. F. S. – fem.)

No que diz respeito à operação 6, que trata da reordenação sintática, o que abrange a concordância em função da norma escrita, foram levantadas discussões a respeito das chamadas construções passivas sintéticas, tendo em vista que houve retextualizações que não manifestaram a regra de concordância nessas estruturas. Dissemos aos alunos que entendemos perfeitamente o que os levou a manterem o verbo no singular mesmo diante de SN no plural. Tal como apontado pelas gramáticas de orientação linguística, os alunos percebem que, nessas estruturas, há de fato indeterminação do agente e interpretam o SN como objeto direto do verbo, o que acaba afetando a concordância com as passivas sintéticas. Por isso reforçamos com os alunos que, apesar de as pessoas no dia a dia não flexionarem o verbo no plural com essas construções, a norma culta escrita praticada em instâncias sociais letradas considera a presença do verbo transitivo direto acompanhado da partícula *se* como estrutura de voz passiva sintética ou pronominal, de forma que faz a concordância com o sujeito gramatical presente. Além disso, comentamos que a norma culta escrita costuma manifestar preocupação com a concordância de modo geral, o que deveria ser observado nas reescrituras.

**Quadro 5.** Reescritura em atendimento à operação 6 de retextualização

Texto retextualizado	Reescritura
A velhice chega para todos nós. Ninguém irá sobreviver a vida toda. Nasce-se, cresce-se e depois de adultos <b>adquire-se</b> conhecimentos para sobreviver, depois fica-se idoso e cheio de sabedoria. (L. R. F. S. – fem.)	A velhice chega para todos. Ninguém irá sobreviver a vida toda. Nasce-se, cresce-se e depois de adultos <b>adquirem-se</b> conhecimentos para sobreviver, depois fica-se idoso e cheio de sabedoria. (L. R. F. S. – fem.)
Muitas das vezes, precisamos também de ajuda para nos lembrarmos das coisas antigas que já não nos <b>vem à memória</b> , ou para nos lembramos das coisas que temos que fazer. (R. M.- masc.)	Muitas das vezes, precisamos também de ajuda para nos lembrarmos das coisas antigas que já não nos <b>vêm à memória</b> , ou para nos lembramos das coisas que temos que fazer. (R. M.- masc.)
Mas, na minha opinião, a sociedade deveria tratar <b>os idoso</b> com muito carinho, ajudá-los quando tiverem dificuldades, mas, as pessoas de hoje em dia, já não tratam os idosos dessa forma, mas sim com uma forma mais agressiva, sem ter respeito a eles. [...] (L. R. F. S. – fem.)	A sociedade deveria tratar <b>os idosos</b> com muito carinho, ajudá-los quando tiverem dificuldades, mas as pessoas de hoje em dia já não tratam os idosos dessa forma, mas sim de forma mais agressiva, sem ter respeito a eles. [...] (L. R. F. S. – fem.)

O primeiro excerto mostra que a aluna manifestou na reescritura a regra de concordância da construção passiva tal como a prática de escrita em textos representativos da cultura letrada. No entanto, frisamos com os alunos que, em casos como “**adquirem-se** conhecimentos para sobreviver”, aquele que “executa a ação” continua não sendo explicitado, de maneira que essa construção não deixa de ser uma estratégia de indeterminação do agente. Certamente a

concordância soa artificial, pois fere o pensamento lógico do aluno, que realiza toda uma associação semântica e não sintática, todavia esclarecemos aos alunos que se trata de uma norma da escrita em eventos de comunicação situados no polo de [+letramento], portanto socialmente cobrada nesses contextos.

Quanto aos dois últimos excertos, demonstram a aplicação da regra de concordância verbal e nominal, respectivamente. No primeiro caso, a marcação se deu por uma convenção de escrita, visto que, na modalidade oral, o verbo *vir* no presente do indicativo não apresenta distinção entre as terceiras pessoas do singular e do plural. Já no segundo caso, a concordância nominal de número promoveu a adequação ao que se espera em registros cultos tanto de fala quanto de escrita, uma vez que o cancelamento do morfema *-s* no termo determinado é estigmatizado entre os indivíduos letrados em contextos monitorados.

Por fim, no que diz respeito à operação 7, ocorreram outras alterações, como as demonstradas no quadro a seguir:

**Quadro 6.** Reescritura em atendimento à operação 7 de retextualização

Texto retextualizado	Reescritura
<p>Acho que se deve cuidar da saúde enquanto é cedo para, quando <b>se ficar</b> velho, não ficar dependendo muito das pessoas. Às vezes tem que se ter uma vida muito saudável, enquanto se é novo, porque, quando <b>se ficar</b> velho, não vai adiantar nada correr atrás do tempo perdido. Fora isso, deve-se ir ao médico frequentemente e fazer atividades físicas. (R. C. A. O. – fem.)</p>	<p>Deve-se cuidar da saúde enquanto é cedo para, quando <b>ficar</b> velho, não ficar dependendo muito das pessoas. Já se deve ter uma vida muito saudável enquanto se é novo, porque, quando <b>ficar</b> velho, não vai adiantar nada correr atrás do tempo perdido. Fora isso, deve-se ir ao médico frequentemente e fazer atividades físicas. (R. C. A. O. – fem.)</p>
<p>Quando se chega nessa idade, <b>tem-se</b> que cuidar bem do corpo, comer coisas mais saudáveis, não se esforçar muito, ir ao médico constantemente, entre outros cuidados. <b>Deve-se</b> pedir ajuda aos mais novos para fazer algumas coisas como por exemplo: atravessar a rua, ajudar a carregar coisas mais pesadas, entre outras. (C. S. A. J. – masc.)</p>	<p>Quando se chega nessa idade, <b>deve-se</b> cuidar bem do corpo, comer coisas mais saudáveis, não se esforçar muito, ir ao médico constantemente, entre outros cuidados. <b>Deve-se</b> pedir ajuda aos mais novos para fazer algumas coisas como por exemplo: atravessar a rua, ajudar a carregar coisas mais pesadas, entre outras. (C. S. A. J. – masc.)</p>

A primeira alteração, exemplificada no primeiro excerto, foi quanto à supressão do clítico *se* com infinitivo para marcar indeterminação. Embora essa construção esteja cada vez mais presente em textos escritos produzidos por indivíduos cultos, a GT não abona tal estrutura, pois entende que isso seria uma redundância, tendo em vista que o infinitivo já seria por si só uma forma de indeterminação. Como a operação 7 do processo de retextualização prevê um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e léxicas em vista de maior

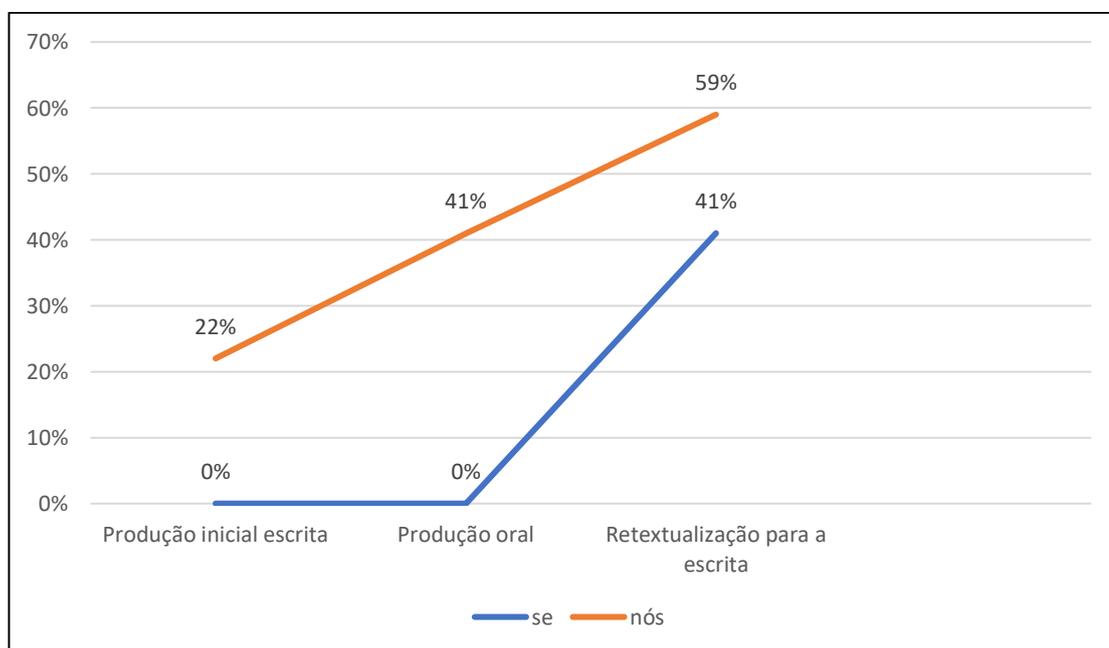
formalidade (cf. MARCUSCHI, 2001), chamamos a atenção dos alunos para esse aspecto da prescrição gramatical, porém não o apresentamos como algo absoluto, mas como um fenômeno de estilo, portanto facultativo.

O segundo excerto do quadro mostra a alteração da locução verbal “tem-se que cuidar” para “deve-se cuidar”. Também por razões estilísticas, comentamos com os alunos que, na escrita, quando se usa o clítico *se* em locução verbal que denote obrigação ou conselho, é mais comum o emprego do auxiliar “dever” do que “ter”. Dessa forma, eles acabaram efetuando essa substituição na reescrita, visando a uma proximidade com a opção lexical mais comumente usada na escrita.

Em linhas gerais, podemos dizer que as atividades desenvolvidas ao longo da mediação pedagógica proporcionaram aos alunos a oportunidade de se apropriarem de duas estruturas de indeterminação prestigiosas sem negligenciar a existência de outras igualmente válidas nos diferentes eventos de comunicação. Nesse sentido, o trabalho a partir de textos orais e escritos evidenciou a eles a distribuição das variantes de indeterminação entre os diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento.

De modo particular, a atividade de retextualização permitiu que os alunos reconhecessem o emprego das variantes prestigiosas de indeterminação de referência genérica em contextos de comunicação representativos da cultura de letramento, o que contribuiu a ampliação de seu repertório linguístico, conforme é ilustrado no gráfico a seguir:

**Gráfico 1.** Trajetória das variantes *se* e *nós* ao longo da mediação pedagógica



Mesmo sabendo que, na retextualização, os alunos deveriam, em cada versão, utilizar uma única forma de indeterminação de referência genérica por vez, *nós* ou *se*, a comparação dessa atividade com as produções das etapas anteriores não deixa de ser reveladora. Como podemos perceber, a trajetória da variante *nós* seguiu uma curva ascendente: com poucas ocorrências na produção escrita inicial, teve seu emprego ampliado na mensagem de áudio por conta da monitoração de alguns alunos e alcançou frequência maior que o clítico nas retextualizações para a escrita. Por outro lado, ficou confirmado que a variante prescrita pela GT é produto de processo de escolarização, haja vista ter só ocorrido na etapa da retextualização e, ainda assim, com número de ocorrências inferior ao da outra estratégia prestigiosa.

No final do projeto, a professora-pesquisadora e a professora de História selecionaram dois textos da etapa final para uma premiação, dois *kits* de perfumaria, que foram entregues aos vencedores. Essa premiação motivou a turma para que todos participassem ativamente das atividades de reescritura, tendo em vista que o texto seria apreciado num concurso para além da sala de aula. Por fim, como forma de agradecimento pelo envolvimento dos alunos no projeto, promovemos uma festa de confraternização, aproveitando a oportunidade para parabenizá-los pela excelente participação nas atividades realizadas ao longo da mediação.

Os alunos não só agradeceram o trabalho desenvolvido em sala de aula, mas também comentaram que ficaram muito satisfeitos com os resultados obtidos e que se sentirão mais seguros quando precisarem produzir um texto em que seja necessário usar estratégias de indeterminação de referência genérica, como os do gênero opinativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nossa intenção foi apresentar uma proposta de ensino de gramática que fosse mais significativa e produtiva tanto para o aluno quanto para o professor. A partir da aplicação da mediação pedagógica sobre a indeterminação de referência genérica, podemos dizer que isso foi possível porque não nos limitamos a abordar esse conteúdo sob a perspectiva das prescrições das gramáticas tradicionais, mas como um fenômeno variável cujas variantes aparecem distribuídas num contínuo oralidade-letramento. Dessa forma, os discentes puderam refletir sobre o que já sabiam e adquiriram novos conhecimentos linguísticos, como o manejo de variantes prestigiosas de indeterminação, especialmente o *se* indeterminador, de maneira que puderam ampliar sua competência discursiva.

Podemos afirmar que o tratamento dado ao conteúdo morfossintático supracitado facilitou significativamente a compreensão do aluno, de forma que o processo ensino-aprendizagem se mostrou bastante produtivo. Por conseguinte, consideramos que nosso objetivo geral de oferecer uma contribuição ao ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística na descrição de conteúdos morfossintáticos foi plenamente atingido, na medida em que se promoveu um trabalho sistemático, por meio de atividades sequencialmente planejadas, com um fenômeno variável em sala de aula, qual seja, a indeterminação de referência genérica.

Em relação ao primeiro objetivo específico, igualmente foi alcançado, tendo em vista que realizamos o levantamento da frequência das estruturas de indeterminação de referência genérica nas produções textuais dos alunos, fazendo a consequente análise interpretativista dos dados obtidos, o que muito nos auxiliou na condução das atividades previstas. Do mesmo modo, o segundo objetivo foi atingido, visto que conseguimos levar os alunos envolvidos no projeto ao emprego das variantes de indeterminação de acordo com o contexto comunicativo, de maneira que puderam transitar entre os campos do contínuo oralidade-letramento, sendo determinantes para isso a atividade de produção oral de relato de opinião seguida de sua retextualização para versões escritas.

Nossas hipóteses se confirmaram em parte. Com relação à primeira, não tínhamos expectativa de que houvesse ocorrência da variante *se* para representar a indeterminação de referência genérica nas duas produções iniciais dos alunos (escrita diagnóstica e gravação da mensagem de áudio), mas esperávamos encontrar um expressivo uso de estruturas não canônicas representadas por formas expressas, como *você*, *a gente* e *nós*, porém com baixa produtividade desta última, sobretudo na fala. Por um lado, a ausência do clítico indeterminador

nas duas primeiras produções e o emprego majoritário da variante *você* (78%) com a baixa produtividade de *nós* (22%) na escrita diagnóstica vieram ao encontro de nossas expectativas; por outro, a alta frequência do pronome de primeira pessoa do plural como estratégia de indeterminação nas mensagens de áudio contrariou o que esperávamos. No entanto, essa alta frequência pode ser perfeitamente explicada: na gravação dos áudios, alguns alunos monitoraram sua fala por se tratar de uma mensagem destinada à professora de Português, ou seja, buscaram apresentar seu relato de opinião com certa formalidade. Reconhecemos que isso certamente contribuiu para enviar os dados obtidos. No entanto, em razão do tempo exíguo de que dispúnhamos, já em fins do ano letivo, não seria possível obter com agilidade os áudios se estes fossem direcionadas a outros colegas e depois encaminhados à professora-pesquisadora, o que seria o ideal. Em todo caso, esse problema metodológico serviu para confirmar que a variante de indeterminação representada pelo clítico *se* não faz parte da variedade que o aluno adquire no seio familiar, tanto é assim que não houve uma ocorrência sequer dessa variante, mesmo com monitoração da fala. Portanto, seu uso certamente é produto do processo de escolarização.

Quanto à segunda hipótese, foi plenamente confirmada, uma vez que o trabalho sistemático com as variantes de indeterminação de referência genérica permitiu levar os alunos a se conscientizarem quanto à distribuição dessas variantes num contínuo do [+oral] para o [+escrito] ou, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), num contínuo oralidade-letramento, o que lhes permitiu se aproximarem das práticas linguísticas da sociedade letrada, que privilegia o emprego do clítico *se* e da forma pronominal nula *nós* em textos representativos do campo do letramento (cf. DUARTE; FREIRE, 2014), conforme demonstraram os resultados obtidos na atividade de retextualização.

Por tudo isso, podemos dizer que a mediação pedagógica aplicada, que tratou das variantes de indeterminação do agente em textos opinativos situados em diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento, possibilitou aos alunos conhecer a heterogeneidade inerente a sua língua materna, de forma que puderam ampliar seu repertório linguístico.

Acreditamos que o caminho para conseguir êxito nas aulas de gramática em sala de aula seja exatamente esse: aliar a descrição do fato linguístico a ser estudado a contribuições das teorias linguísticas, sobretudo da Sociolinguística. Sobre esse aspecto, Faraco (2008) acrescenta que

a postulação dessa precedência do sociolinguístico sobre o linguístico decorre do fato de caber ao ensino ampliar a modalidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não

concentra-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbaís (o estrutural em si). (FARACO, 2008, p. 165)

Em vista da mediação pedagógica aplicada, acreditamos ter cumprido o que orientam os documentos oficiais (PCN e BNCC), no sentido de que propusemos um ensino produtivo quanto ao trabalho com a oralidade e a escrita, abordando um conteúdo gramatical de forma que todas as atividades realizadas pelos alunos fossem organizadas em torno do movimento uso/reflexão/uso. Isso nos possibilitou abordar de forma contextualizada a variação nas estruturas de indeterminação de referência genérica

Diante de todos os resultados positivos obtidos, asseguramos que é possível e necessário o trabalho com a variação linguística no processo ensino-aprendizagem, pois somente dessa forma poderemos tornar nossos alunos proficientes na sua língua materna, de forma que eles saibam fazer uso das estruturas linguísticas mais pertinentes a cada situação de interação verbal.

## REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Janivam da Silva. **Indeterminação do sujeito na variedade linguística de Feira de Santana**: um estudo variacionista. 2012 . Dissertação (Mestrado em Linguística). Feira de Santana, UEFS, Departamento de Letras e Artes, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1997].
- BARBOSA, Alexandre (org.). **Jornalismo em gêneros**. V. 1. 21. Ed. São Paulo: ECA/USP, 2016.
- BARRA MANSA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular**: 2018. Barra Mansa, RJ, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. “O sujeito pronominal em contexto de mudança paramétrica: a escrita de alunos do Ensino Médio”. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**. Londrina: Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, n. 4, 2001. p. 221-240.
- BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. Variação Linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras. *In*: PALOMANES, Roza; BRAVIN DOS SANTOS, Ângela Marina. **Práticas de Ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 75-89.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BECHARA, Evanildo. **Lições de português pela análise sintática**. 17. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Martins. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 4ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2016.
- CAVALCANTE, Silvia Regina de Oliveira. **A indeterminação do sujeito na escrita padrão: a imprensa carioca dos séculos XIX e XX**. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2015.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Co. Sociolinguística Variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Linguagem**. v. 4, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11618/6863>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CYRANKA, Lúcia. “Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula”. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-155.

DUARTE, Maria Eugênia. Sujeito de referência definida e arbitrária: aspectos conservadores e inovadores na escrita padrão. **Revista Lingüística** – Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística – Vol. 3, no. 1, UFRJ. 2007. 89-115.

DUARTE, Maria Eugênia. Termos da oração. In: VIEIRA S. R & BRANDÃO, S. F. (Org.) **Ensino de gramática**: Descrição e uso. 2. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

DUARTE, Maria Eugênia; FREIRE, Gilson Costa. Como a escrita padrão recupera formas em extinção e implementa formas inovadoras. In: PAIVA, Maria da Conceição de; GOMES, Christina Abreu (org.). **Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014. p. 121-143

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

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Shirley Goulart. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FREIRE, Gilson Costa. Ensino de morfossintaxe: das pesquisas acadêmicas aos livros didáticos de português. In: COELHO, Fabio A.; SILVA, Jefferson E. N. (orgs.) **Ensino de língua portuguesa**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 125-143.

LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINS, Juliana; SOARES DA SILVA, Humberto; DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia. Revisiting Duarte (1995): for a Gradient Analysis of Indeterminate Subject in Brazilian Portuguese. **Diadorim**. n. 19, Volume Especial. Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, Karine Rios. **Nós, a gente e o clítico se como estratégias de indeterminação do sujeito no português**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Uberlândia, UFU, Instituto de Letras e Linguística, 2006.

PAGOTTO, Emílio Gozze. Norma e condescendência; ciência e pureza. **Línguas e instrumentos lingüísticos**. Campinas, Pontes Ed. jul-dez 1998. p.49-68.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; LOUSADA, Eliane Gouvêa; MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; SCOPACASA, Maria Virgínia; PAIVA, Andressa Munique. **Para viver juntos: português, 8º ano: anos finais: ensino fundamental**. 4. ed. São Paulo: SM, 2015.

PERINI, Mário. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016 – (Coleção de Linguística).

RIBEIRO JUNIOR, Jaime. **Indeterminação do sujeito: um estudo sobre as estratégias de indeterminação presente nas redações de alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio**. 2017. Monografia. (Licenciatura em Letras). Brasília, UnB, Instituto de Letras, 2017.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa a língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976.

SOUZA, Elizete Maria de. Novas perspectivas para a indeterminação do sujeito no PB: ultrapassando os limites das gramáticas tradicionais. **SIGNUM: Est. Ling.**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 367-383, jul. 2009

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VIEIRA, Silvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de português. *In*: MARTINS, M. A. *et al.* (org.) **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S.R. (org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. pp. 64-82

WEINREICH, Uriel.; LABOV, William.; HERZOG, Marvin. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. *In* LEHMANN, W. P. & MALKYED, M. (Eds.). **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968.

WIEDEMER, Marcos Luiz. Introdução aos conceitos básicos da sociolinguística. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIII, n. 03. Rio de Janeiro: CiFeFil, 2009, p. 129-140.

## APÊNDICE 1

Termo de consentimento assinado pelos responsáveis dos alunos participantes da pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS)**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro Responsável

Gostaríamos que permitisse a participação de seu filho \_\_\_\_\_ como voluntário da pesquisa intitulada “Estratégias de indeterminação do agente em textos de alunos de ensino fundamental” que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é propor uma sequência de atividades de produção textual com a finalidade de abordar de forma sistemática a variação linguística em sala de aula, em especial as estratégias de indeterminação do agente da ação verbal (tradicionalmente “indeterminação do sujeito”) em textos. Os resultados contribuirão não só para o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino segundo dispõem os documentos oficiais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas também para o aprimoramento da habilidade escrita dos alunos envolvidos, de modo a atender a diferentes situações comunicativas.

Assim, sua forma de participação consiste em permitir que a gravação de um texto de áudio de 30 segundos e a produção escrita de seu (sua) filho(a) sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida. **É preciso ressaltar que, mesmo minimamente, a participação de seu (sua) filho(a) pode trazer a ele(a) alguns riscos, como constrangimento causado pela exposição de seus dados e inibição em participar das atividades pedagógicas.**

No entanto, algumas providências serão tomadas para evitar isso: seu nome e de seu (sua) filho(a) não serão revelados em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, bem como a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos à integridade física em razão da participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

No entanto, a pesquisa poderá trazer benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, já que incidirá sobre o letramento do aluno por meio do trabalho sistemático com diferentes normas linguísticas devidamente contextualizadas, de maneira a favorecer o aprimoramento da sua escrita e um melhor desempenho comunicativo.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma via deste Termo e, em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora Mariana Diniz Cordella através do *e-mail* marianacordella@hotmail.com ou pelo *WhatsApp* informado nesta reunião.

Confirmando que Mariana Diniz Cordella me explicou os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação de meu filho. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto autorizo a realização da pesquisa com o menor \_\_\_\_\_ na escola municipal Washington Luiz.

Assinatura do responsável \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_

Barra Mansa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

## APÊNDICE 2

Exercícios estruturais sobre indeterminação aplicados na etapa 2

Leia o texto abaixo e responda o que se pede:

No último andar é mais bonito:  
do último andar **se vê** o mar.  
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:  
custa-**se** muito a chegar.  
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira  
sobre o último andar  
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua no terraço  
fica todo o luar.  
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem  
para ninguém os maltratar:  
no último andar.

De lá **se** avista o mundo inteiro:  
tudo parece perto, no ar.  
É lá que eu quero morar:  
no último andar.

MEIRELES, Cecília. In: *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; FNDE/MEC, 1990.

1) No texto, o eu-lírico faz uma reflexão sobre as vantagens de morar no último andar. Nessas cogitações, podemos destacar as seguintes passagens: “do último andar **se vê** o mar”; “**custa-se** muito a chegar” e “De lá **se avista** o mundo inteiro”

- a) É possível identificar quem são os agentes da ação dos verbos: **ver, custar e avistar**? Explique, em caso afirmativo ou negativo, quem é ou poderia ser esse agente.
- b) Caso ela optasse por alterar os trechos acima por “do último andar **a gente vê** o mar”; “**a gente custa** muito a chegar” e “De lá **a gente avista** o mundo inteiro”, haveria alguma mudança de sentido?

Leia o próximo texto e responda às questões.

### Canto do Povo de Um Lugar

Todo dia o sol levanta  
E **a gente** canta  
Ao sol de todo dia

Fim da tarde a terra cora  
E **a gente** chora

Porque finda a tarde

Quando a noite a lua mansa  
E **a gente** dança  
Venerando a noite

Madrugada, um céu de estrelas  
E **a gente** dorme  
Sonhando com o dia

VELOSO, Caetano. Canto do povo de um lugar. In: \_\_\_\_\_. *Jóia*. Rio de Janeiro: Philips, 1975. LP. Lado 1. Faixa 6.

- 2) Na canção acima, o compositor optou pelo preenchimento da casa do sujeito com a expressão **a gente**. Diante de tal uso, a quem essa expressão faz referência? É possível identificar o referente?
- 3) Uma das formas previstas pela gramática tradicional para indeterminar o sujeito é acrescentar aos verbos intransitivos, transitivos indiretos ou de ligação na terceira pessoa do singular o pronome oblíquo **-se**. Assim, faça o que se pede:
- Considerando o contexto em que aparecem na canção, qual a transitividade dos verbos cantar, chorar, dançar e dormir?
  - É possível acrescentar-lhes o **-se** em lugar da expressão **a gente** como forma de indeterminação? Como ficariam esses versos?
  - Houve mudança de sentido?
  - O verbo do segundo verso da canção pode ser transitivo direto se estiver acompanhado de seu complemento, como em “E a gente canta músicas infantis”. De acordo com a gramática normativa da língua portuguesa, como deveria ficar essa última frase com a substituição da expressão **a gente** pelo pronome oblíquo **se**?
  - Considerando que, segundo a norma gramatical, somente os verbos transitivos diretos podem ir para o plural em estruturas com o pronome oblíquo **se**, passe os termos sublinhados para o plural nas sentenças abaixo e ajuste a concordância do verbo, se necessário.
    - Aqui se preza pelo aluno.
    - Vende-se cartão postal naquela papelaria.
    - Não se precisava de palpite durante o trabalho.
    - Não se aceitava palpite durante o trabalho.
    - Descobriu-se o segredo de Laura.

## SOU CONTRA A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

Renato Roseno

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu uma fogueira: a redução da idade penal. Algumas pessoas defendem a ideia de que a partir dos dezesseis anos os jovens que cometem crimes devem cumprir pena em prisão. Acreditam que a violência pode

estar aumentando porque as penas que estão previstas em lei, ou a aplicação delas, são muito suaves para os menores de idade. Mas é necessário pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.

**Vivemos** em um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento, que só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas **nos** dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, **temos** que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que **defendemos**.

Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência. Nosso sistema penal como está não melhora as pessoas.

O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la.

Sou contra porque a possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes está na correta aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Para fazer bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal é ineficiente para atacar o problema. Problemas complexos não serão superados de modo simplório e imediatista. **Precisamos** de inteligência, orçamento e, sobretudo, de um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva até lá. A decisão agora é nossa: se **queremos** construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

ROSENO, Renato. Disponível em: <http://casagrandedm.blogspot.com/2012/08/oficina-ii-artigos-de-opiniao-o-artigo.html>. Acesso em: 30 set. 2019

4) Qual a tese defendida pelo autor?

5) Para convencer seus interlocutores de sua opinião sobre a redução da maioria penal, o autor utiliza-se de argumentos, ou seja, justifica o porquê de ser contra ou a favor da maioria penal. Quais são esses argumentos?

6) Observe este parágrafo:

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal é ineficiente para atacar o problema. Problemas complexos não serão superados de modo simplório e imediatista. **Precisamos** de inteligência,

orçamento e, sobretudo, de um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva até lá. A decisão agora é nossa: se **queremos** construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

- a) No primeiro período deste parágrafo, o autor deixa explícita sua opinião sobre a redução da maioria penal, utilizando o verbo em primeira pessoa “sou”. Mais adiante, ele já emprega o verbo na primeira pessoa do plural. Tal uso traz uma ideia de generalização ao que foi enunciado? Por quê?
- b) Sendo assim, é possível dizer que o uso do verbo flexionado na primeira pessoa do plural também é uma estratégia quando se pretende generalizar ações expressas pelo verbo? Explique.
- c) Podemos dizer que tal estrutura também é uma estratégia de indeterminação prestigiada em contextos de letramento (textos mais formais que exigem a norma culta), como um artigo de opinião? Cite outros trechos em que tal estrutura aparece.

### **POR QUE É TÃO IMPORTANTE TRABALHAR COM O QUE VOCÊ GOSTA?**

Receber um bom salário é importante, afinal **você** precisa pagar as contas e manter uma vida confortável. Porém, quando **você** deposita todas as esperanças de sucesso apenas no dinheiro, **você** entra em uma corrida desenfreada por ganhar mais e mais, isso é algo que pode trazer infelicidade. Quando **você** trabalha com o que gosta, **você** consegue curtir outras recompensas além das financeiras, e os aumentos acabam sendo um resultado natural de todos os seus esforços.

Disponível em: <http://www.prepara.com.br/blog/comportamento/968/por-que-e-tao-importante-trabalhar-com-o-que-voce-gosta>. Acesso em: 30 set. 2019. Com adaptações.

7) O texto usa a expressão “você” de forma genérica, o que é muito comum em textos situados no campo da oralidade. Caso quiséssemos uma produção mais formal, haveria a necessidade de substituir esse uso. Para isso, poderiam ser utilizadas as seguintes formas: (a) o emprego da primeira pessoa do plural (nós) com o pronome elíptico; (b) emprego do pronome oblíquo *se* junto ao verbo na terceira pessoa. Neste último caso, faz-se necessário atentar para as regras de concordância (os casos em que há verbos transitivos diretos). Como ficaria o excerto acima utilizando essas estruturas? Reproduza-as.

a) Uso da primeira pessoa do plural

b) Uso do pronome oblíquo *se*

8) Leia os textos abaixo:

Texto I



Texto II

### Sozinho

Às vezes, no silêncio da noite  
Eu fico imaginando nós dois  
Eu fico ali sonhando acordado  
Juntando o antes, o agora e o depois  
(...)  
Quando **a gente** gosta  
É claro que **a gente** cuida  
Fala que me ama  
Só que é da boca pra fora (...)

PENINHA. Sozinho. In: VELOSO, Caetano. *Prenda Minha*. Rio de Janeiro: Universal Music, 1998. CD. Faixa 11.

Considerando os dois contextos de uso da expressão pronominal **a gente** que foram apresentados, responda:

a) No texto I, a quem se refere o sintagma pronominal **a gente**? E no texto 2?

b) Podemos dizer, portanto, que, a depender do contexto de produção, o uso de **a gente** tem sentido mais específico e com sentido mais genérico? Explique.

### APÊNDICE 3

Transcrição de parte do áudio do vídeo *Carência afetiva*, elaborada pela autora-pesquisadora para a etapa 2 da mediação pedagógica

#### **Trecho de trecho de fala do vídeo *Carência afetiva***

Oi, gente! O tema de hoje é isso mesmo que você *tá* vendo aqui no título: carência afetiva. Quem nunca teve, *né?* Ou quem não tem? Gente, uma coisa MUITO interessante em relação a isso, sobre a carência afetiva, é a questão de que... tudo aquilo que **você** cobra no outro, que **você** sente falta, todo o amor que **você** sente falta é... o amor que **você** não *tá* se dando. Tudo aquilo que **você** cobra da outra pessoa, às vezes **a gente** vê muito num relacionamento, *né?* [...] Tudo aquilo que **você** cobra no outro são coisas que **Você** não está se dando. É sério isso, gente. Porque quando **você** começa se dar o melhor, quando **você** começa a se cuidar, a se dar o melhor, sabe se amar, é impossível os outros não te amarem também. Agora, quando **você** não se cuida, quando **você** não se ama, quando **você** não se dá essa atenção, lógico que **você** fica carente e *aí* **você** acaba cobrando isso dos outros.

CALLEGARIO, Marinalva. *Carência afetiva*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YOuR9OhYM1o>. Acesso em: 30 set. 2019. Fragmento.

## APÊNDICE 4

- Transcrição da primeira parte do áudio do vídeo *Adolescentes querendo namorar*, elaborada pela autora-pesquisadora para a etapas 4 e 5 da mediação pedagógica

### **Transcrição de trecho do vídeo *Adolescentes querendo namorar***

E o vídeo de hoje é *pra* falar sobre adolescentes que querem namorar. Eu recebo muitas mensagens de vocês e... uma parte de vocês aí são adolescentes. E é claro que eu quero responder a vocês também. Esses dias eu li uma mensagem de uma garota de 14 anos de idade, falando assim: “Fabi, um dia eu vi um vídeo do Nelson Júnior — Ah, o pastor Nelson! — sobre que adolescentes não namoram. Bom, ele está certo, mas se eu conhecer uma pessoa que é da vontade de Deus? E que me faz feliz... e que me aproxima de Deus... eu posso namorar com ele?” Não. Um foorte abraço! Não, *pera*... O grande problema de **você** se envolver sentimentalmente nessa idade é que, CAra, **você** não sabe o que **você** quer da sua vida. Adolescência é uma fase que **você** ainda não se encontrou. Isso significa que a sua cabeça ainda vai mudar muito. É por isso que quando **a gente** passa da fase da adolescência, que **a gente** pega aquele diário que **a gente** escreveu quando tinha 13, 14 anos, ou quando pega algumas coisas que **você** escreveu, **você** pensa: “*meu*”... *Tipo*, **você** ri das roupas que **você** usava, **você** ri das coisas que **você** escrevia, porque é uma fase *onde* **você** ainda não tinha se encontrado. Depois de alguns anos quando **você** cria uma identidade, quando **você** sabe exatamente quem **você** é e sabe exatamente o que **você** quer, **você** olha *pra* aquela fase *onde* **você** ainda não havia se encontrado e pensa: “Poxa, cara, que bizarro, que engraçado, eu era assim!” Quando **você** é muito novo, **você** não tem maturidade *pra* fazer certas escolhas, e isso é muito sério porque **você** acaba se sabotando.

- Retextualizações do relato de opinião do vídeo do *YouTube* sobre namoro na adolescência elaboradas pela autora-pesquisadora para a etapas 4 e 5 da mediação pedagógica

Versão 1

### **Namoro na adolescência**

Adolescentes costumam perguntar se podem namorar, especialmente quando conhecem alguém que parece ser uma pessoa de Deus. Mesmo nessa circunstância, não **aconselhamos** namorar na adolescência. O grande problema de **nos envolvermos** sentimentalmente nessa idade é que não **sabemos** o que **queremos** da vida. Adolescência é uma fase em que ainda não **nos encontramos**, ou seja, nossa cabeça ainda vai mudar muito. É por isso que, quando **passamos** da fase da adolescência e **pegamos** aquele diário em que **escrevemos** quando **tínhamos** 13, 14 anos, **rimos** das roupas que **usávamos**, **rimos** das coisas que **escrevíamos**, porque é uma fase em que ainda não **tínhamos nos** encontrado. Depois de alguns anos, quando **criamos** uma identidade, quando **sabemos** o que **queremos**, **olhamos** para aquela fase em que ainda não **havíamos nos** encontrado e **pensamos** como **éramos** bizarros ou engraçados na adolescência. Quando **somos** muito novos, não **temos** maturidade para fazer certas escolhas, e isso é muito sério porque **acabamos nos** sabotando.

## Namoro na adolescência

Adolescentes costumam perguntar se podem namorar, especialmente quando conhecem alguém que parece ser uma pessoa de Deus. Mesmo nessa circunstância, não **se aconselha** namorar na adolescência. O grande problema de **se envolver** sentimentalmente nessa idade é que não **se sabe** o que **se quer** da vida. Adolescência é uma fase em que o indivíduo ainda não se encontrou, ou seja, a cabeça do jovem ainda vai mudar muito. É por isso que, quando **se passa** da fase da adolescência e **se pega** aquele diário em que **se escreveu** quando tinha 13, 14 anos, **ri-se** das roupas que **usava**, **ri-se** das coisas que **escrevia**, porque é uma fase indefinida. Depois de alguns anos, quando **se cria** uma identidade, quando **se sabe** o que **se quer**, **olha-se** para aquela fase em que ainda não **se havia** encontrado e **pensa-se** como **se era** bizarro ou engraçado na adolescência. Quando **se é** muito novo, não **se tem** maturidade para fazer certas escolhas, e isso é muito sério porque **se acaba** sabotando **a si mesmo**.

## ANEXO 1

- Textos usados na etapa 1 da mediação pedagógica

### Texto I

O pensador de manada é a grande praga de nossos dias: por todos os lados, miasmas contraditórios tentam uniformizar a voz, a natureza, a alma do indivíduo. **Pensa-se** em bloco, **gosta-se** em bloco, **odeia-se** em bloco. O espírito do tempo parece exigir adesão a este ou àquele grupo, a esta ou àquela cartilha, a este ou àquele ponto final na eterna e necessária algaravia humana.

*Revista Vida Simples*. Fevereiro, 2016. Disponível em: [https://www.pensador.com/autor/revista\\_vida\\_simples/](https://www.pensador.com/autor/revista_vida_simples/). Acesso em: 9 set. 2019.

### Texto II

A morte continua sendo um tabu. Por isso não **falamos** dela. Mas quando **perguntamos** às pessoas se têm medo da morte, elas costumam responder que, na verdade, têm medo do sofrimento. Da dor física, claro, mas também da dor psicológica de ter que continuar vivendo em condições insuportáveis.

A perspectiva de uma longa e penosa deterioração faz com que muitos cidadãos queiram decidir, por si sós, quando e como morrer. Nas palavras de Ramón Sampredo (tetraplégico espanhol que recorreu em vão aos tribunais para que o ajudassem a morrer), existe o direito à vida, mas não a obrigação de viver a qualquer preço. Este é o princípio no qual se baseiam os que propõem a despenalização da eutanásia. Ter acesso a uma morte medicamente assistida significaria uma extensão dos direitos civis.

Romper o tabu da morte exige poder falar com naturalidade dela. A regulamentação da eutanásia precisa de uma deliberação informada, distante dos apriorismos e dos sectarismos ideológicos. Sempre haverá opositores porque consideram que as pessoas não podem dispor de sua vida pois ela só a Deus pertence. Os partidários da regulamentação lembram que o fato de que seja regulada não obriga ninguém a optar pela eutanásia.

Além das razões por motivos religiosos, existem objeções relacionadas com as possíveis consequências. Por exemplo, o temor de que a aplicação de uma lei da eutanásia tropece em uma ladeira escorregadia na qual as vítimas terminem sendo as pessoas mais vulneráveis. Que possam existir doentes que solicitem morrer não por causa de sua patologia, mas porque acham que incomodam ou pelas condições sociais adversas em que vivem. É um temor muito razoável, mas ao contrário dos anos 90, agora **temos** exemplos de regulamentação suficientemente amplos e prolongados, para poder comprovar se esses perigos se confirmaram ou não. Agora **podemos** ser mais objetivos na discussão.

OLIVA, Milagros Pérez. “Quem decide como devemos morrer?”  
Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/31/ciencia/1490960180\\_147265.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/31/ciencia/1490960180_147265.html). Acesso em: 9 set. 2019.

Adaptado.

### Texto III

Depois de um relacionamento tóxico, **voce** não confia em ninguém. **Voce** quer saber como **voce** tolerou tal relacionamento por tanto tempo. E **voce** entra em todo relacionamento esperando o pior de alguém. Por um tempo, **voce** não acredita que os mocinhos existem.

**Voce** acha que todo mundo tem segredos ou não são o que dizem. Quando **voce** pega alguém em mentiras com tanta frequência, **voce** fica paranoico. **Voce** não acredita que as

peessoas possam ser honestas ou dizer o que dizem. **Você** faz suposições loucas e duvida das pessoas realmente boas só por causa de uma pessoa.

(CORLEY, Kirsten. *Resiliência MAG*. Disponível em: <https://www.resilienciamag.com/10-coisas-que-acontecem-quando-voce-encontra-um-cara-legal-depois-de-um-relacionamento-toxico/>. Acesso em: 9 set. 2019. Fragmento.)

Texto IV

### A professora de desenho

Falando a verdade, escola é uma chatice. Pelo menos a minha era uma chatice. Essa história de aprender tabuada, fazer prova, lição de casa... eu não gostava. Ficava feliz quando aparecia uma gripe. Existe coisa melhor? Eu juntava todos os brinquedos em cima da cama. Traziam revistinhas. Chocolates. Televisão no quarto. Era ótimo.

Disse que a escola era muito chata, mas esqueci de uma coisa: as aulas de desenho. Essas eram legais.

Toda sexta-feira, depois do recreio, a dona Marisa (naquele tempo a gente não chamava a professora de "tia", nem usava só o nome dela, sem nada, assim: "Marisa"; tinha de ser "dona Marisa") - enfim, a dona Marisa saía da sala, e entrava a professora de desenho. A dona Andréia.

A dona Marisa era meio gorducha, usava coque no cabelo e se pintava feito louca. Batom. Sombra azul nos olhos. Meio perua. Eu não gostava da dona Marisa.

Mas aí entrava a professora de desenho. A dona Andréia era mocinha. Tinha cabelos castanhos. Lisos e compridos.

A aula de desenho era uma farra. A gente abria os cadernos, que não tinham linhas, só folhas de papel em branco, para a gente fazer o que quisesse. Podia. Dona Andréia deixava.

Ela era linda.

Um dia, ela se atrasou. O tempo ia passando, e ela não chegava. Todo mundo estava louco para ter aula de desenho.

Por que será que ela estava atrasada?

Nessa idade, **a gente** sabe muito pouco da vida dos adultos. Talvez a dona Andréia tivesse brigado com o namorado. Pode ser que o diretor da escola tivesse dado uma bronca nela. Vai ver que tinha alguém doente na família.

Mas a gente não queria saber de nada. Só queria ter aula de desenho.

Foi quando a dona Andréia apareceu. Todos nós ficamos contentes.

Não foi só contente. Foi uma espécie de alegria total, de gritaria, de explosão.

Ela entrou na classe.

Alguém gritou:

- É a Andréia!

Não era o jeito certo de falar. Tinha de dizer "dona Andréia". Mas àquela altura ninguém estava ligando. Todo mundo começou a gritar:

- É a Andréia! É a Andréia!

O berreiro foi ganhando ritmo. Como se fosse torcida de futebol.

- AN-DRÉ-IA! AN-DRÉ-IA!

Parecia um jogador entrando em campo. Ou um cantor de rock.

- AN-DRÉ-IA! AN-DRÉ-IA!

Ela começou ficando alegre com a zoeira. Deu um sorriso. O sorriso dela era lindo.

- AN-DRÉ-IA! Depois, ela ficou um pouco assustada. Não estava entendendo a bagunça.

- AN-DRÉ-IA!

Foi então que eu vi. Ela começou a chorar.

E saiu da sala. Na hora, não entendi.

Fiquei pensando.

Quem sabe ela se assustou muito. Talvez não imaginasse que a gente gostava tanto dela.

E, às vezes, muito amor assusta as pessoas.

Pode ser que ela tivesse ficado brava. Tínhamos de dizer "dona Andréia", e não dissemos. Era meio chocante só dizer "Andréia", como se ela fosse irmã da gente, ou apresentadora de televisão, ou empregada.

Ela também pode ter chorado por outro motivo qualquer. Estava triste com o namorado, ou com alguma doença da família, e toda aquela alegria da gente atrapalhando os sentimentos dela.

A Andréia nunca mais voltou.

As aulas de desenho acabaram. Comecei a perceber uma coisa.

É que às vezes, quando **a gente** gosta demais de uma pessoa, não dá certo. Dá uma bobeira na **gente**. **A gente** começa a gritar:

- Andréia! Andréia!

E a Andréia fica sem jeito. Não sabe o que fazer. Se assusta. Se enche.

Ouçá este conselho.

Se **você** gosta muito de alguém, tome cuidado antes de fazer escândalo. Não fique gritando "Andréia! Andréia!". Finja que **você** só está achando a pessoa legal, nada mais. Senão a Andréia sai correndo.

Quando **a gente** gosta de alguém, tem de fazer como sorvete. Dá uma mordidinha. Mas não enfia o nariz e a boca na massa de morango. Senão, vão achar que **a gente** é idiota.

As pessoas da minha classe gostavam tanto da Andréia, que ela foi embora. Se a gente fosse mais esperto fingia que não gostava tanto.

COELHO, Marcelo. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <http://novaescola.org.br/fundamental-1/professora-desenho-634209.shtml>. Acesso em 9 set. 2019.

## ANEXO 2

- Textos usados na etapa 2 para ilustrar o contínuo oralidade-letramento

a) Campo de [+oralidade]

Texto I

CALLEGARIO, Marinalva. 1 vídeo (5min 54seg). Carência afetiva. **Publicado pelo canal Marinalva Callegario**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YOuR9OhYM1o>. Acesso em: 30 set. 2019.

Texto II

### **Medo é o maior barato!**

Às vezes **a gente** tem tanto medo que fica durinho e nem consegue se mexer! Isso nunca aconteceu com você? Não vai dizer que nunca ficou com medo?!

Eu não acredito em quem diz que nunca teve medo. Eu acho que medo é importante, porque ajuda a tomar cuidado e tudo.

Imagine só: se **a gente** não tivesse um pouco de medo de atravessar a rua e fosse atravessando sem olhar, uma hora ou outra ia acabar quebrando a bunda, é ou não é?

Mas o mais legal do medo é que ele pode ser divertido! É! Você nunca ficou ouvindo histórias que dão medo? Meu tio Antonio é superbom em contar histórias assim.

Por exemplo: ele mora no interior e, outro dia, jurou pra mim que viu um chupa-cabra! Chupa-cabra seria assim como um lobisomem que ataca os animais das fazendas por aí. Ele disse que era bem de noite e estava no pasto, procurando um boi que tinha sumido. Quando uma nuvem escondeu a luz da lua, ele deu de cara com um monstro peludo e cheio de dentes afiados! Era o chupa-cabra, e estava até com soluço!

O meu tio achou que era porque o monstro tinha jantado o boi dele. Meu tio não perguntou nada, deu um grito e saiu correndo!

Eu não sei se chupa-cabra existe, mas fiquei superligado na história do tio! Aprendi que o medo pode ser o maior barato!

BONASSI, Fernando. “Medo é o maior barato”. In: Especial para a Folhinha. Disponível em: <http://www1.uol.com.br/criancas/conto/fn280601.htm>. Acesso em: 9 set. 2019.

b) Campo intermediário do contínuo

Texto III

### **SOBRE PAIS E FILHOS**

***“Por que as crianças hoje são tão malcriadas e os adolescentes tão agressivos?”***

A pergunta mexeu com todos. Alguns aplaudiram, outros deram risada (solidária, não irônica), e pareceu correr pela sala uma onda de alívio: o problema não era a dor secreta de cada um, mas uma aflição geral. Minha resposta não foi nada sofisticada. Saltou espontânea de trás de tudo o que li sobre educação e psicologia:

"Porque **a gente** deixa".

E **a gente** deixa porque talvez uma generalizada troca de papéis **nos** confunda. Por exemplo, a que ocorre entre público e privado. **Vivemos** uma ânsia de expor o que **pensamos** sobre os outros, achando que **nos resguardamos** da opinião alheia. No entanto, essa é uma forma de botar a cara na janela, tornar-se cabide dos fantasmas alheios – uma verdade mais contundente do que imaginam os que nunca se debruçaram em nenhum parapeito.

Filhos malcriados e agressivos... O problema da autoridade em crise não é do vizinho, não acontece no exterior, não é confortavelmente longínquo. É nosso. Parece que **criamos** um bando de angustiados, mais do que seria natural. Sim, natural, pois, sobretudo na juventude, plena de incertezas e objeto de pressões de toda sorte, uma boa dose de angústia é do jogo e faz bem.

Teorias mal explicadas, mal digeridas e mais mal aplicadas geraram o medo de magoar, de afastar, de "perder" o filho. A fuga da responsabilidade, o receio de desagradar (todos temos de ser bonzinhos) aliam-se ao conformismo, o "hoje em dia é assim mesmo". Ninguém mais quer ser responsável: é cansativo, é tedioso, dá trabalho, causa insônia. **Queremos** ser amiguinhos, mas os filhos precisam de pais. E, intuindo nossa aflição, esperneiam, agridem, se agridem – talvez por não confiarem o suficiente em nós.

Ter um filho é, necessariamente, ser responsável. Ensinar numa escola é ser responsável. Estar vivo, enfim, é uma grave responsabilidade. Não basta tentar salvar a própria pele nessa guerrilha social, econômica, ética e concreta em que **estamos** metidos. Trata-se de ter ao menos um pequeno facho de confiança, generosidade e experiência, e colocá-lo nas mãos das crianças e dos jovens que, queiram eles ou não, se voltam para nós – antes de se voltarem contra nós.

LUFT, Lya. *Veja*, 16 jun. 2004. Editora Abril. Fragmento.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Contundente: adj.2g. 1 capaz de produzir contusão. 2 fig. incisivo, categórico, terminante.</li><li>▪ Informe: adj.2g.1 que ainda não tem forma própria, precisa, acabada. 2 não de todo elaborado; vago, incerto.</li></ul> |
|--|

## Texto IV

### A Internet que você faz

Uma pequena invenção, a Wikipédia, mudou o jeito de **lidarmos** com informações na rede. Trata-se de uma enciclopédia virtual colaborativa, que é feita e atualizada por qualquer internauta que tenha algo a contribuir. Em resumo: é como se **você** imprimisse uma nova página para a publicação desatualizada que encontrou na biblioteca.

Antigamente, quando **precisávamos** de alguma informação confiável, **tínhamos** a enciclopédia como fonte segura de pesquisa para trabalhos, estudos e pesquisa em geral. Contudo, a novidade trazida pela Wikipédia nos coloca em uma nova circunstância, em que não **podemos** confiar integralmente no que **lemos**.

Por ter como lema principal a escritura coletiva, seus textos trazem informações que podem ser editadas e reeditadas por pessoas do mundo inteiro. Ou seja, a relevância da informação não é determinada pela tradição cultural, como nas antigas enciclopédias, mas pela dinâmica da mídia.

Assim, **questiona-se** a possibilidade de serem encontradas informações corretas entre sabotagens deliberadas e contribuições erradas.

NÉO, A. *et al.* "A Internet que você faz". In: *Revista PENSE!* Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Ano 2, n.º. 3, mar.-abr. 2010. Adaptado.

c) Campo de [+letramento]

Texto V

### Acordo ortográfico da língua portuguesa

Muito **se falou** e **se fala** sobre a nova reforma na língua portuguesa. Alguns são a favor, mas pelo que **se vê**, a maioria é contra. Há uma crise pessoal diante da mudança ortográfica: como vou escrever e ler de forma diferente? Como vou aprender algo que já tenho como certo e que agora está errado? Como vou ensinar os meus filhos a falar se a pronúncia está diferente?

Alguns desses pensamentos sobre o acordo ortográfico estão equivocados, principalmente o da última pergunta! É importante saber que o modo como as palavras são pronunciadas continua da mesma maneira, bem como o vocabulário e a sintaxe (a organização dos termos na oração).

A reforma ortográfica era para entrar em vigor desde 1990, no entanto, somente três países tinham assinado o protocolo modificativo do acordo ortográfico: Brasil, Cabo Verde e Portugal. De acordo com o Ministério da Educação, o acordo ortográfico visa simplificar e aprimorar a língua em todos os países da comunidade lusitana. Além disso, o governo poderá reforçar acordos de cooperação entre os países que falam português, como ampliar o acordo de ensino com o Timor Leste, por exemplo. Todo processo de mudança exige adaptação e há fatores positivos e negativos.

VILARINHO, Sabrina. Acordo ortográfico da língua portuguesa. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/acordo-ortografico/acordo-ortografico--lingua-portuguesa-1.htm>. Acesso em 25 jul. 2019.

Texto VI

### O CONSUMO DE ENERGIA EM AULA SOBRE PRODUTO DE GRANDEZAS

**Vivemos** em uma sociedade consumista, esse consumo deve ser entendido como um dispêndio ou um gasto, que pode ser de tempo, dinheiro entre muitas outras variáveis. É importante que o professor passe para os seus alunos como a matemática trata dos assuntos que envolvem as grandezas relacionadas ao consumo. **Devemos** entender que grandezas são unidades de medidas que descrevem as relações entre propriedades e fenômenos observados, de modo qualitativo ou quantitativo. Sendo assim, **temos** que o tempo, a massa corporal, o comprimento, a velocidade, a força, a potência elétrica são consideradas grandezas.

Para calcular o consumo de energia **utilizamos** duas grandezas: o tempo em horas (h) e a potência em watt (w), sendo o watt a unidade de medida da energia elétrica e mecânica.

Para realizar uma aula sobre produto de grandezas, o professor deverá explicar aos seus alunos como são feitos os cálculos relacionados ao consumo de energia e que o kwh (quilowatt/hora) é a unidade utilizada para medir o consumo de energia elétrica. Deverá ressaltar, também, que cada equipamento eletroeletrônico consome uma quantidade determinada de energia e que k do kwh equivale a 1000w.

OLIVEIRA, Naysa. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/o-consumo-energia-aula-sobre-produto-grandezas.htm>. Acesso em: 30 set. 2019. Fragmento.

### ANEXO 3

Imagens dos *slides* apresentados na etapa 3



Disponível em: <https://www.atend.med.br/uma-grande-parte-dos-idosos-e-esquecida-nos-asilos-e-lares/>. Acesso em: 30 set. 2019.



Disponível em: <http://afjcis.org/3rd-annual-interfaith-solidarity-march/>. Acesso em: 30 set. 2019.



Disponível em: <https://atodamadre.mom/2019/05/02/hay-acoso-escolar-en-mi-hogar/>. Acesso em: 30 set. 2019

## ANEXO 4

Textos utilizados na etapa 3 sobre o gênero relato de opinião

Texto I - Relato de opinião oral

MELO, Fabiola. 1 vídeo (9min 39seg). Adolescentes querendo namorar. **Publicado pelo canal Fabiola Melo**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wm6C7ZysShk>>. Acesso em: 30 set. 2019.

Texto II - Relato de opinião escrito

As opções para **se** assistir um programa de televisão são muitas. Quase todos os canais oferecem o mesmo produto: jornais, novelas, filmes, seriados, musicais, etc. Quando a escolha é a de assistir um filme, no final da noite, **temos** que fazer uma jornada através dos canais à cata daquele que irá preencher o nosso tempo.

As programações de filmes são muito fracas, no que diz respeito à qualidade. A maioria dos filmes que são oferecidos são os famosos "enlatados" americanos onde a temática se desenvolve num misto de lutas violentas ou tramas macabras. Raramente **encontramos** um cujo desenrolar tenha um mínimo de falas inteligentes ou mesmo que explore o lado psicológico dos personagens.

Se **voltarmos** nosso interesse para as novelas **assistimos** as oscilações de bons trabalhos e aqueles de média e pequena qualidade. Quando **temos**, por algum tempo, uma novela que chame atenção pela trama, fotografia, bons artistas, etc, logo em seguida **somos** bombardeados por uma outra de fraca consistência onde o enredo desemboca numa repetição de temas que, de tão explorados, não despertam curiosidade alguma aos telespectadores que não veem outra opção senão assistirem esses maus momentos que a tv brasileira nos oferece.

É um processo tímido, mas nos últimos cinco anos **temos** assistido pequenos indícios de mudanças quanto aos aspectos de qualidade. As novelas que têm ido ao ar estão melhorando de qualidade nos seus enredos. Exceções existem. Se **dermos** uma olhada no ano de mil novecentos e noventa, **deparar-nos-emos** com a novela "Pantanal" que parece ter sido como um marco inicial para essa onda de qualidade que, de repente, **vimos** passar através de nossos aparelhos. A trama conseguia envolver o telespectador não somente pelo seu caráter intimista, como também os recursos geográficos colocavam, a "deixa" no ar para uma outra linguagem. E o telespectador vagava entre um misto de contemplação versus religiosidade, bem como que parecia haver um resgate profundo de imagens do inconsciente coletivo. O telespectador, sentado na sua cadeira, projetava-se naquelas cenas e como que reencontrava seu elo com a natureza.

Seguindo essa mesma tendência, a novela "Renascer", exibida pela Rede Globo de televisão, conseguiu uma boa audiência por ter fugido um pouco do convencional e ensaiado técnicas inéditas de fotografia. Os personagens misturavam-se à terra, aos costumes e a resultante deste processo era a identificação em massa dos telespectadores com os traços de nossa cultura.

Parece que aos poucos **estamos** saindo de um período de trabalhos inexpressivos para a entrada de uma nova era; haja vista a participação do público - pequena, mas significativa – quando da escolha do final de um programa que é o "Você Decide", também exibido pela Rede Globo.

O certo é que onde existem trabalhos de qualidade ali **se encontra** a maior audiência; ou vice-versa. O telespectador brasileiro não está mais tão passivo na escolha de uma boa programação de televisão.

CUNHA, Maria Angélica Furtado (org.). *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. p. 78-79. Disponível em: <https://discursoegramatica.wordpress.com/corpus/>. Acesso em 9 set. 2019. Adaptado.