

Sujeito e referência indefinida: Prescrição, descrição e ensino

Subject and undefined reference: Prescription, description and education

Bruno Humberto da Silva*

Resumo: Este estudo busca discutir as questões relacionadas ao estudo e ao tratamento dado ao sujeito indeterminado, previsto na gramática normativa. A proposta emergiu de dificuldades no ensino do tema, a partir de: (i) observação de ocorrências não conhecidas nem abordadas pela tradição normativa, em redações escolares; e (ii) debate entre alunos, em aulas, sobre o aspecto limitado da circunscrição terminológica padronizada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), na literatura didática do país, especificamente no tocante às construções com indeterminação de sujeito fora do espectro normativo. Sem abdicar do legado técnico, histórico e cultural obtido da gramática normativa, o que se propõe nessa análise, no plano empírico e por critérios estritamente linguísticos, é o entrelaçamento de duas coordenadas – a linha teórico-metodológica da gramática normativa e as contribuições dos estudos descritivos da língua – redirecionadas: (i) ao letramento reflexivo e metalinguístico no ensino de língua portuguesa; e (ii) à reflexão constante para a formação do professor de língua. Para isso, as teorias norteadoras da linha metodológica do trabalho se alicerçam em Duarte (2009), Faraco & Zilles (2017) e Vieira (2017). Além disso, esta investigação conta com um breve relato de experiência aplicado em uma turma 8º ano de uma escola pública do Rio de Janeiro, na linha laboviana variacionista, a partir de uma sequência de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas acerca do tema, segundo Vieira (2017), culminando em produções textuais do gênero conto de terror. À vista disso, por meio dos resultados, confirmou-se a hipótese inicial

* Universidade Federal do Rio de Janeiro.

de usos escritos de expressões indeterminadoras apropriadas ao gênero em questão, muito além do espectro normativo, porém de acordo com aspectos contextuais e situacionais de uso escrito. Daí surgem questões e contrastes teórico-metodológicos sobre os quais essa pesquisa se propõe discorrer; dialogando, assim, com a proposta de discussão do simpósio 3 do evento: Gramática, Variação e Ensino.

Palavras-chave: Sujeito Indeterminado. Referência Indefinida. Propostas de Ensino.

Abstract: *This dissertation looks for to discuss the subjects related to the study and to the treatment given to the uncertain subject, foreseen in the normative grammar. The proposal emerged of difficulties in the teaching of the theme, starting from: (i) observation of occurrences no known nor approached by the normative tradition, in school compositions; and (ii) debate among students, in classes, on the limited aspect of the terminological district standardized by the Brazilian (NGB) Grammatical Nomenclature, in the didactic literature of the country, specifically concerning the constructions with subject indetermination out of the normative spectrum. Without abdicating of the legacy technical, historical and cultural obtained of the normative grammar, what intends in that analysis, in the empiric plan and for criteria strictly linguistic, is the interlacement of two coordinates. the theoretical-methodological line of the normative grammar and the contributions of the descriptive studies of the language. redirected: (i) to the reflexive and metalinguistic literacy in the teaching of Portuguese language; and (ii) to the constant reflection for the language teacher's formation. For that, the guiding theories of the methodological line of the work if they find in Duarte (2009), Faraco & Zilles (2017) and Vieira (2017). Besides, this investigation counts with an abbreviation applied report of experience in a group of 8th year of a public school of Rio de Janeiro, with base in the line laboviana variacionista, starting from a sequence of linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities concerning the theme, according to the proposal of grammar teaching in three axes (VIEIRA. 2017), culminating in textual productions of the gender terror story. To the view of that, through the results, the initial hypothesis of written uses of undefined expressions appropriate was confirmed to the gender in subject, a lot besides foreseen him/it in the normative spectrum, however in agreement with the contextual and situational purposes of written use. Then subjects and theoretical-methodological contrasts appear on which that research intends to discourse; tends, therefore, as reference the critical, investigative and reflexive conception of grammar teaching.*

Keywords: *Indeterminated Subject. Indefinite Reference. Teaching Proposal.*

Introdução

Em se tratando de ensino, parece-nos evidente que o contato escolar com a língua não deve ser reduzido à abordagem de como as frases/enunciados devem ser escritos/falados, nomenclaturas, classificações

etc. Entendemos esse componente como etapa constitutiva necessária, não a mais importante ou suficiente, na construção dos conhecimentos gramaticais. Dessa forma, concebemos o ensino de língua portuguesa, segundo Perini (2007), como o processo, cuja função preponderante é fazer o aluno saber gramática, com base em dois fatores, condizentes com a proposta do artigo, a saber: 1) fator cultural: embora não apresentando uma aplicabilidade prática, o conhecimento de determinadas questões gramaticais pode ser importante para a formação integral do cidadão, semelhantemente aos conteúdos de história, geografia, química, etc.; 2) fator de formação de habilidades: o aprendizado da gramática pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio e da prática científica.

Além disso, acrescentamos o argumento de Basso e Oliveira (2012:13), segundo o qual o aluno deve ser formado com perfil investigativo sobre a língua e por meio da língua, através de método indutivo, mediado pelo professor, a partir de seu conhecimento internalizado de língua. Nas palavras dos autores, “cientistas não dizem como a natureza deve ser. Eles investigam como ela é”. Essa concepção se alinha à proposta de ensino gramatical estabelecida neste artigo, que busca versar sobre um saber de natureza reflexiva e flexível às normas sociais de realização da língua, partindo do aluno como papel ativo na construção do conhecimento.

Mediante esse posicionamento teórico e metodológico, esperamos avançar em contribuições para pesquisadores/professores envolvidos com o estudo de construções que a tradição escolar chama de sujeito indeterminado, visto que recobriremos estruturas não contempladas pela gramática normativa. Dessa forma, finalmente, pretendemos oferecer um breve repositório, alicerçado em recentes perspectivas descritivas de normas, variações e usos, de práticas didático-pedagógicas aplicadas ao tema.

Ajustando conceitos

Antes de tratarmos dos tópicos selecionados para discussão neste texto (língua, gramática, norma(s) e ensino, e o papel de cada um no cenário atual dos estudos linguísticos), entendemos a abordagem deste capítulo como muito além da busca por novas definições. Os objetivos, na verdade, serão: (i)

suscitar reflexões de ensino em torno da polissemia para cada uma dessas terminologias; e (ii) apontar qual concepção será adotada ao longo da pesquisa.

Concepções de *língua*

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

Integrada a esse quadro, em termos de ensino, há a perspectiva heterogênea de língua no processo educacional nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o qual faz saltar que:

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

À vista disso, nesse ponto, adotamos a concepção de língua como conjunto de recursos (verbais ou gestuais) comunicativos, cuja atividade é essencialmente dialógica, social, cognitiva, colaborativa e pragmática. Toda língua é, portanto, um sistema complexo que pressupõe encontro, interação e adaptabilidade, resultado de uma interação real, situada, carregada de sentidos e intenções reciprocamente partilhados (cf. ANTUNES, 2014, p. 23; BAGNO, 2012, p. 482).

Com base nessa concepção de *língua*, avançamos para o conceito de *gramática*. Cabe destacar a ordem deliberada das definições, visto que o entendimento sobre o que seja *gramática* predispõe o esclarecimento das

noções de *língua*. Não são conceitos de simples definição, devido à compreensão e à prática do senso comum, todavia as discussões nos fazem repensar caminhos para pesquisa e ensino produtivos aos estudos linguísticos contemporâneos.

Polissemia do termo *gramática*

Se considerarmos os recentes estudos linguísticos sobre *língua* e *gramática* nas últimas décadas, vemos esses termos assumirem concepções bastante precisas, em direção oposta ao imaginário do senso comum. Em tese, o senso comum costuma reconhecer *língua* como código por meio do qual nos comunicamos, e costuma definir *gramática* como um conjunto de regras para falar e escrever bem (cf. AVELAR, 2017, p. 19).

Com vistas a um recorte necessário, prosseguimos, nesse ponto, para as contribuições linguísticas, em busca de alinhamento conceitual referente à *gramática*. Com base em Lobato (2015, p. 16 e 17), concebemos o termo como: (i) como um conjunto de descrições estáticas a respeito de uma língua, com caráter conceitual e taxionômico; e (ii) como “*um construto mental que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua*”, ou seja, um conhecimento linguístico desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares, em razão de todo ser nascer dotado de uma capacidade para a linguagem.

Nesse ponto, com base no ajustamento dos conceitos, apresentaremos a concepção de *norma(s)* e seus desdobramentos e discussões no ensino, tanto na perspectiva normativa como também nos recentes estudos linguísticos.

Conceito(s) de *norma(s)*

Em termos gerais, quando tratamos de *gramática*, de imediato nos vem à mente a noção de *norma*, que corresponde à regra. No caso da gramática normativa, como já esclarecido, trata-se de prescrições de regras a serem seguidas sob pena de se incorrer em erro. É o caso da tentativa de regulamentar, controlar, normatizar o comportamento linguístico dos falantes em determinados contextos. Assenta-se, com isso, a *norma* normativa.

Construída, idealizada, um modelo de língua regulador em determinados contextos.

No entanto, na esfera dos estudos linguísticos, segundo a qual este trabalho se apoia, *norma* é reconhecida como a língua em funcionamento nas mais diferentes situações. Segundo Faraco e Zilles (2017, p. 13), em sociedades diversificadas como a nossa, existem várias *normas*, que funcionam como elemento identificador de cada grupo, sistematizadas em falares, com regras descritivas formuladas a partir do uso linguístico, ao contrário dos paradigmas prescritivos da gramática normativa. Nessa direção, *norma* linguística é o que regularmente ocorre; é um padrão efetivamente habitual em contextos interacionais, quer sejam na fala, quer na escrita.

Essa concepção de *norma linguística* se faz necessária no ensino, dado o respeito à realidade linguística heterogênea do nosso país (previsto nos documentos oficiais), em sua dinâmica própria, frente à profusão de realizações de gêneros orais e escritos, e conseqüentemente de registros. Em termos de ensino, isso significa afirmar que as variantes necessitam de organização, por preencherem funções comunicativas distintas e específicas; precisam – de acordo com as múltiplas possibilidades de realização – ser sistematizadas no ensino.

Uma vez apontadas, em linhas gerais, uma visão político-linguística e uma linha teórico-metodológica para o ensino de língua, demonstraremos, a título de especificação, as noções de sujeito indeterminado e suas tipologias, tomando o paradigma prescritivo-normativo como análise, ao lado dos recentes estudos linguísticos.

Sujeito indeterminado e tipologias: descrição e prescrição

Passando a uma primeira análise do que se coloca em questão neste capítulo, cabe especificamente pensar: como é abordada a noção de sujeito pela gramática normativa? Quais as tipologias e como são tratadas as perspectivas entre os gramáticos? Paralelamente à descrição gramatical normativa, como os estudos acerca do componente gramatical são abordados na ciência linguística? Essas reflexões e discussões apontarão para a orientação metodológica que compõe o trabalho com o ensino de gramática.

Sujeito indeterminado na gramática normativa

As conceituações de sujeito indeterminado são, de certa forma, correlatas nas gramáticas normativas. Por exemplo, inicialmente, na concepção de Cunha & Cintra (2013, p. 142), constatamos como sujeito indeterminado quando “algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento”. Os autores, inclusive, apontam para o fato de, quando o sujeito não aparecer na oração e não puder ser identificado, o verbo precisar ser flexionado na terceira pessoa do plural ou na terceira pessoa do singular, acompanhado do pronome *se*, como segue respectivamente nos exemplos (*Ibidem*), podendo os dois processos de indeterminação ocorrerem num mesmo período:

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

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

Bechara (2006, p. 21-22), além de trazer visão formal e conceitual semelhante à de Cunha & Cintra (2013), assinala que as construções com sujeito explícito, representado por um pronome indefinido, se aproximam da ideia do sujeito indeterminado, porém são sintaticamente diferentes. Nas sentenças com sujeito indeterminado, o gramático afirma que há uma referência ao sujeito, no conteúdo predicativo, porém de forma imprecisa, indeterminada. Quanto à forma de construir orações com sujeito indeterminado, o autor prevê três realizações: (i) verbo na terceira pessoa do plural sem referência a qualquer termo; (ii) verbo no infinitivo ou na terceira pessoa do singular com valor de terceira pessoa do plural, como em: “*É bom resolver o problema*” (*Ibidem*); ou (iii) verbo na terceira pessoa do plural acompanhado do pronome *se*. Interessante observar, na linha metodológica desta pesquisa, que Bechara (2006) faz uma nota ao final da página 22, salientando que “*a indeterminação do sujeito nem sempre significa nosso desconhecimento dele; serve também de manobra inteligente da linguagem, quando não nos interessa torná-lo conhecido*”. Dessa forma, o autor acrescenta ao aspecto morfossintático perspectivas semântico-discursivas relevantes ao rumo deste

estudo, muito embora a tradição normativa reduza as realizações de indeterminação a duas ou três formas, a depender do gramático.

A categoria sujeito indeterminado nas descrições de base científica

Neste subitem, o tema da indeterminação do sujeito será abordado a partir da retomada dos estudos linguísticos em Duarte (2009), em cuja linha teórica seguirá esta pesquisa. Vale mencionar contribuições substanciais à ciência da linguagem nos estudos de Bagno (2012, p. 803), Bravin (2012), Perini (2007) e Souza (2015), por exemplo, que dizem respeito à própria concepção do fenômeno de indeterminação, mais claramente tratada em termos semântico-discursivos, incluindo o aspecto da gradação do referente em certos contextos e as estratégias de ensino; no entanto, fazemos, nesse ponto, um recorte teórico como direção aos aprofundamentos da pesquisa.

Quanto ao tema específico do artigo, sujeito indeterminado, Duarte (2009, p. 199) desenvolve a tese de que é uma classificação apenas com base nocional semântico-discursiva. Com isso, a autora apresenta a premissa de haver sujeito “indeterminado”, se pudesse ser feito contraponto ao sujeito “determinado”. Assim, portanto, Duarte apresenta a proposta de classificação do sujeito concebida na: (i) forma (ou estrutura), podendo estar expreso ou não na frase; e (ii) na referência (sentido depreendido por meio do contexto), podendo ser definida, indefinida ou sem referência, conforme o quadro a seguir:

Quadro1. A classificação do argumento externo segundo sua forma e referência (conteúdo).

Referência	Forma	
	Não expreso	Expreso
Definida	__ Fui/ __ Fomos/ __ Foram ao teatro.	Eu/Nós/As meninas/Elas foram ao teatro ontem
Indefinida	__ Roubar am as rosas do jardim. __ Precisa mos de ordem e progresso. __ Não usa mais máquina de escrever ² . __ Vende apartamento.	Eles estão assaltando nesse bairro. Nós precisamos de ordem e progresso. A gente precisa de ordem e progresso. Você vê muito comércio no centro.
Sem Referência	__ Choveu muito. __ Fez frio. __ Houve confusão.	__ __ __

Portanto, em termos de ensino, a teoria de Duarte atende aos fenômenos semântico-discursivos da modalidade oral do português brasileiro.

Grosso modo, é comum o estudante observar pronome e artigo indefinidos na posição sintática de sujeito e se deparar com conflitos de ordem conceitual e terminológica, por conta da relação conhecimento socioculturalmente adquirido (chamaremos aqui de gramática internalizada¹) de língua e linguagem *versus* nomenclaturas de tradição normativa.

Cabe ressaltar, nesse ponto, que não está nas propostas desse artigo negar o legado técnico, histórico e cultural obtido da gramática normativa, em lugar de críticas aleatórias à gramática e à NGB. Ao contrário dessa orientação, o que propomos, no plano empírico, é a conciliação dessas duas linhas – a teórico-metodológica da gramática normativa e as contribuições dos estudos descritivos da língua redirecionadas: (i) ao letramento reflexivo e metalinguístico no ensino de língua materna; e (ii) à reflexão constante para a formação do professor de língua.

Proposta didático-pedagógica

Mediante as descrições de base científica, constatamos a imprescindibilidade do estudo mais profundo e interligado das gramáticas com vistas ao letramento linguístico do estudante. Dessa forma, como proposta contributiva ao pensar/fazer no ensino de língua portuguesa, tomando o tema desta pesquisa como abordagem central, organizamos as atividades-piloto na linha teórica de Vieira (2017), que reflete sobre o ensino de *gramática* em três eixos: (i) gramática como atividade linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006; PILATI, 2017); (ii) gramática como recurso para a construção de sentido do texto (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2007); e (iii) gramática como expressão de variação (VIEIRA, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004; GÖRSKI; FREITAG, 2013).

Portanto, fundamentando-se nessas teorias, a proposta didático-pedagógica foi aplicada à turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, do Município do Rio de Janeiro, na Escola Municipal Alcides Carneiro, em Campo Grande, para identificar os níveis de conhecimentos linguísticos dos alunos e propor encaminhamentos para reformulação no ensino do tema *sujeito indeterminado* em contextos estratégicos de uso (segundo aspectos

¹ Com base nos estudos de Avelar (2017, p. 28).

morfossintáticos, semânticos e discursivos), a partir de uma sequência de exercícios na atividade-piloto, culminando na apropriação consciente do conteúdo para produção do gênero conto de terror, com vistas à deliberação e operacionalização da linguagem, correlacionada às condições variáveis da produção do texto.

Procedimentos na aplicação do trabalho e na análise dos dados

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

Descrição metodológica

A definição do material aplicado segue inicialmente princípios teóricos de sequência didática, conforme Zabala (1998, p. 18), que a concebe como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Segundo o autor, através da sequência didática, é possível estudar as diferentes formas de intervenção e analisar a pertinência de cada uma delas.

Dessa forma, entendemos as atividades da sequência didática como um conjunto de procedimentos planejados, para uma realização colaborativa entre professor/aluno. Além disso, como tais procedimentos têm caráter modular e levam em consideração tanto a oralidade como a escrita, a ideia central é a de criação de contextos, de forma ordenada e progressiva, permitindo uma situação concreta de produção da linguagem, em suas modalidades oral e escrita. Para isso, assimilaremos preponderantemente a definição de Dolz; Noverraz; Schneuwly (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 214), que entendem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com a

finalidade de proporcionar ao aluno procedimentos para realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero.

Material aplicado

Atividades

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

01. Com base na reflexão acima, escreva (**1**) para as frases em que não aparece o sujeito, ou (**2**) para as frases em que o sujeito claramente aparece. Essa é uma atividade de reconhecimento e identificação do sujeito nas frases. Para isso, leve em consideração o seu conhecimento sobre a língua, que é fundamental na construção de novos conteúdos:

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

Procedimentos: Esse exercício inicial, posicionado após a observação, apresenta caráter diagnóstico e compõe etapa introdutória na sequência das questões aplicadas em aula. Após retomada do tópico *sujeito*, os alunos participaram da produção do conceito e do reconhecimento de suas classificações (simples, composto, oculto, indeterminação e inexistente), de acordo com a gramática normativa. Esse esquema foi registrado no quadro. Depois disso, refletimos dialogicamente sobre conceitos, posição nas frases,

formas de representação (categorias nominais ou \emptyset) e efeitos de sentido de que o falante pode se servir no eixo fala/escrita. Em seguida, no quadro, devido à observação que precede à atividade, pontuamos a importância do conhecimento gramatical internalizado que os alunos possuem, conforme o eixo 1 em Vieira (2017).

Objetivos: Inicialmente as finalidades, a partir dessa atividade, foram: (i) ceder espaço para as reflexões da gramática internalizada do aluno, como ferramenta relevante na construção de novos conhecimentos; (ii) retomar conhecimentos metalinguísticos sobre sujeito, marcando os valores semântico-discursivos em cada sentença; (iii) verificar em que casos os alunos percebem a *referência indefinida* e com que intenções podem ser produzidas; (iv) discutir em que casos podem ser realizadas as construções com *referência indefinida*; e (v) ressaltar o ensino de língua a um processo ativo de pesquisa, questionamento, reformulação, descrição e sistematização, e previsto no eixo 1, em Vieira (2017)

02. Leia o texto abaixo de Luís Fernando Veríssimo.

Homem que é homem

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

Quando vem a conta, você nota que cobraram pelo pato que não veio. Você: a) paga assim mesmo, para não dar a impressão à sua acompanhante de que se preocupa com coisas vulgares como o dinheiro, ainda mais o brasileiro; b) chama discretamente o maître e indica o erro, sorrindo para dar a entender que estas coisas acontecem; ou c) vira a mesa, quebra uma garrafa de vinho contra

a parede e, segurando o gargalo, grita: ‘Eu quero o gerente e é melhor ele vir sozinho!’” (Veríssimo, L. F. As mentiras que os homens contam. Editora Objetiva. Rio de Janeiro. p. 89, 2000).

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

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

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

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

Procedimentos: Depois dos dez minutos reservados para a atividade anterior, lemos a crônica e debatemos sobre as experiências subjetivas de cada um diante do tema do texto, para a construção de compreensão local e global do texto. Após isso, prosseguimos com a leitura dos enunciados (a) e (b). Os desdobramentos do debate inicial contribuíram para a estruturação dos argumentos para a questão (a). Já na questão (b), optamos pelo formato de alternativas, para alinhar a progressão temática, chegando a um dos pressupostos do eixo 2: ativar contextos extralinguísticos e estabelecer compreensão a partir da relação componente gramatical e texto. Falamos informalmente sobre: (i) o aspecto léxico-pragmático do sujeito simples no texto, extrapolando o sentido previsto no ensino de tradição normativa; (ii) as possibilidades de referência do pronome *você*; e (iii) o aspecto de o sujeito estar expresso ou não (forma) e de possuir referência definida ou indefinida (sentido), previsto em Duarte (2009). Para a deliberação desta questão, foram concedidos dez minutos.

Objetivos: O contato com o texto conduz o aluno à reflexão inicial sobre um dentre os variados efeitos de sentido e intencionalidades extralinguísticas de que a gramática não dá conta. Finalmente, objetivamos também conduzir o aluno a examinar a necessidade de não esclarecer o sujeito em determinados contextos e de tomar consciência de procedimentos linguísticos que realizam inconscientemente em situações cotidianas; para isso, anotamos vários exemplos, como: denúncia; fofoca; entre outras possibilidades.

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

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

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

Procedimentos: Esta terceira atividade culmina na produção escrita dos alunos, apropriando-se do gênero em questão e das estratégias e sentidos

assimilados anteriormente. Depois dessas instruções no enunciado (03), lemos dois contos de terror no momento, levados para instrumentalizá-los para a redação. Dessa forma, eles puderam observar as diferentes estratégias de construção de indeterminação, empregando o sujeito de *referência indefinida*, expressos e não expressos. Além disso, esquematizamos no quadro as características e a estrutura-composicional de um conto de terror. Os alunos tiraram dúvidas e concluíram anotações sobre possíveis temas. Reservamos, finalmente, dois tempos de cinquenta minutos, totalizando uma hora e quarenta minutos, para a realização desta atividade.

Objetivos: Pretendemos, com essa atividade, propiciar à turma um momento de reflexão sobre o aprendizado, para, posteriormente, sistematizar os conhecimentos e os procedimentos linguísticos utilizados. Concomitantemente, traçamos como finalidade promover um letramento linguístico consciente, a partir do emprego e da articulação dos mecanismos adequados ao contexto de produção do texto, com vistas a uma maior inserção social nas diversas comunidades de fala, respeitando os diversos registros linguísticos, teoricamente associado ao eixo 3 em Vieira (2017).

Análise do *corpus*: resultados da aplicação das atividades

Todos os alunos participantes pertencem ao oitavo ano da escola municipal. A título de esclarecimento, a turma já havia estudado *sujeito* no segundo bimestre do ano letivo anterior. Além disso, foram demandados quatro tempos de cinquenta minutos, dentre os seis tempos semanais a que têm direito. Este subitem, portanto, tem como objetivo apresentar um diagnóstico prévio das construções de indeterminação do referente.

Dessa forma, os resultados expressos referem-se aos usos preferenciais dos alunos quanto à produção textual da atividade-piloto, a partir das formas alternativas no português do brasileiro, em estudos sociolinguísticos. Abordando esse fenômeno como variável, procedemos para a análise, sob a linha de pesquisa sociolinguística variacionista, com base na observação da produção textual dos alunos. Vale destacar que não houve tempo hábil para expor resultados referentes às atividades 1 e 2.

Para a análise variacionista dos dados (cf. LABOV, 2007) a partir da produção textual dos estudantes, de acordo com o gênero conto de terror, fizemos o levantamento de todas as construções indeterminadoras do sujeito encontradas e, para a análise quantitativa, consideramos como fenômeno a indeterminação do sujeito, conforme empregadas pelos alunos, estando expreso/não expreso nas ocorrências.

Tabela 1: Registro das construções com *sujeito de referência indefinida* (expreso/não expreso).

Construções empregadas	Ocorrências	Índices percentuais
Ø + verbo na 3ª pes. do plural	11/30	36,6 %
Pronome indefinido	16/30	53,3%
<i>Uma pessoa</i>	24/30	80%
Construção passiva analítica + omissão do agente	04/30	13,3%
Formas nominais (SN)	22/30	73,3%

Antes de tudo, cabe explicar que as categorias à esquerda da tabela 1 foram dispostas conforme a incidência dos usos encontrados nos resultados. Nos casos das construções com “pronome indefinido” e com a expressão “uma pessoa”, embora sejam SN, foram separadas da construção “outras formas nominais (SN)”, devido à ocorrência mais expressiva daquelas nos materiais coletados. Dentro de “outras formas nominais (SN)” foram encontrados empregos de diversas expressões indeterminadoras (comentadas a seguir).

Vale ressaltar que os alunos empregaram construções de indeterminação do referente várias vezes ao longo da produção escrita, por isso a quantificação surge ao lado do número total de alunos participantes. Dessa forma, observando os índices, vemos a preferência expressiva pela forma “Uma pessoa” e “Outras formas nominais”.

Com base nos resultados, os índices mostram que uma das estratégias prescritas pela gramática normativa surge como parte das ocorrências dos alunos na produção textual do conto de terror. Não foram encontradas construções indeterminadoras com verbo na terceira pessoa do singular + *se*. As outras formas de construção do *sujeito de referência indefinida* são realizadas de maneira alternativa à tradição normativa. Nos usos escritos entre

os alunos, o emprego mais utilizado foi a expressão “Uma pessoa”, presente 24 vezes (80%), nos 30 textos analisados.

Importa mostrar também que, entre as duas opções descritas pela gramática normativa (ver 2.1), apenas uma delas aparece (\emptyset + verbo na 3ª pes. do plural) e ocupa o quarto lugar nas frequências de uso escrito nos textos. Vejamos alguns exemplos extraídos das produções escritas, com base no contexto:

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

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

Quanto à quarta categoria à esquerda da tabela 1 (Construção passiva analítica + omissão do agente), foram constatados apenas quatro empregos nas produções escritas, muito provavelmente devido ao conhecimento intuitivo do aluno sobre as próprias regras do sistema linguístico em alguns contextos de uso da língua (temos chamado de gramática internalizada). O emprego dessa categoria corresponde a 13,3% dos usos quantificados, tendo sido utilizada apenas quatro vezes nos materiais coletados. Vejamos, a título de exemplo, uma dessas incidências:

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

Especificamente na realização da categoria “Outras formas nominais”, foram observados fenômenos indeterminadores aleatórios a uma quantificação precisa. A título de, em textos coletados, verificamos com apenas um ou dois usos construções como:

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

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

Cada uma dessas formas nominais, voltamos a dizer, obteve apenas uma ou duas incidências na construção de *sujeitos de referência indefinida*, por isso foram quantificadas e agrupadas à última categoria, “Outras formas

nominais (SN)”, à qual também foram encontrados empregos como “um cara” e “alguém”.

Finalmente, e não menos importante, é relevante correlacionar que, de acordo com a terminologia proposta em Duarte (2009), as categorias “ \emptyset + verbo na 3ª pes. do plural” (uma das formas prescritas de indeterminação de sujeito pela gramática normativa) e “Construção passiva analítica + omissão do agente” reúnem empregos de *sujeito não expresso com referência indefinida*, conforme contexto em que foram extraídos (cf. exemplos supramencionados). De outra parte, as categorias “Pronome indefinido”, “Uma pessoa” e “Outras formas nominais (SN)” reúnem os casos de *sujeito expresso com referência indefinida*, discussão sobre a qual a pesquisa se ocupa.

Assim, o conjunto de dados apresentado nesse subitem compõe repertório relevante para motivar o trabalho com a gramática em torno da perspectiva heterogênea das normas linguísticas (resultantes dos diversos registros linguísticos) e da norma gramatical, correlacionadas: (i) a um ensino que leva em conta o saber linguístico adquirido de forma sociocultural pelos falantes/alunos; (ii) às práticas de linguagem, em que os alunos percebam efeitos condicionados a usos, dominem estratégias linguísticas em diferentes gêneros e, por extensão, saibam acessar e atualizar os mais variados registros – escritos e orais – apropriados às diferentes normas no uso efetivo da linguagem; e (iii) à concepção, no ensino, de que os saberes gramaticais são constantemente construídos, ampliados e atualizados.

Considerações finais

Nessa etapa inicial, discutimos as terminologias sobre *língua*, *gramática(s)* e *norma(s)*, sobretudo para se chegar com sobriedade à discussão do conceito de *sujeito indeterminado*, com base na tradição normativa e nos recentes estudos linguísticos; afim de que, a partir disso, propostas e encaminhamentos possam desfazer equívocos e dificuldades no ensino do tema, especificamente no tocante às construções com indeterminação de sujeito fora do espectro normativo.

Nessa prévia etapa diagnóstica, foi possível verificar que os estudantes fazem uso de construções com sujeito indeterminado, em sua maior parte não

apreciadas pela gramática normativa; o que permite concluir, embora preliminarmente, sobre a necessidade de se ter cada vez mais estudos empíricos sistemáticos, com vistas à ampliação e renovação do acervo de estratégias de ensino de uma gramática normativa em bases realistas; além de constatar, inclusive, a importância do aspecto semântico-discursivo como articulação complementar entre gramática e ensino.

À guisa de conclusão, portanto, ratificamos a proposta central dessa investigação, no plano empírico e por critérios estritamente linguísticos: o entrelaçamento de duas coordenadas – a linha teórico-metodológica da gramática normativa e as contribuições dos estudos descritivos da língua – redirecionadas: (i) ao letramento reflexivo e metalinguístico no ensino de língua materna e (ii) à reflexão constante para a formação do professor de língua.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita*. Ensino de produção textual. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

AVELAR, R. O. de. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

_____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo. Parábola, 2012.

_____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. *Feyman, a Linguística e a curiosidade: revisitado*. Matraca, v. 19, nº. 30, p. 13-40, 2012.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Nacional, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6ª. edição, Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

DUARTE, M. E. Termos da oração. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

FARACO, Carlos A.; Zilles. M. *Para conhecer: Norma linguística*. São Paulo: Parábola, 2017.

GORSKI, Edair Maria & FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da sociolinguística na formação de professores de língua portuguesa como língua materna. In: TAVARES, M. A. & MARTINS, M. A. (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013.

HONDA, M., O'NEIL, W.; PIPPIN, D. On promoting linguistics literacy. In: K. Denham & A. LOBECK. *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (p. 175-188). Cambridge, England: Cambridge University Press, 2010.

LABOV, W. *Spotlight on Reading*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 2007.

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

LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática Brasileira*. São Paulo: Globo, 2002.

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

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

NEVES, Maria Helena de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

- _____. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2ª. ed., 2011.
- _____. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e Contexto. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2007.
- PILATI, E. *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*. São Paulo: Pontes, 2ª. edição, 2017.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 49ª. edição, 2011.
- SME - Secretaria Municipal de Educação; *Cadernos Pedagógicos*, 8º. Ano – Língua Portuguesa – 1º. bimestre, Rio de Janeiro, 2012.
- _____. *Cadernos Pedagógicos*, 8º. Ano – Língua Portuguesa – 4º. bimestre, Rio de Janeiro, 2012.
- _____. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas. Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, 2010.
- SOUZA, Daniela da S. de. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*, 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRRN, 2017. <http://repositorio.ufrn.br>.
- _____.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2a.ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.