

## ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO NA ESCRITA DE ESTUDANTES: DAS NORMAS LINGUÍSTICAS À NORMA PADRÃO

STRATEGIES OF INDETERMINATION OF THE SUBJECT IN THE WRITING OF BRAZILIAN STUDENTS: FROM LINGUISTIC NORMS TO THE STANDARD NORM

Bruno Humberto da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo sintetiza as reflexões da dissertação de mestrado de Silva (2019)<sup>2</sup>, que examinou as estratégias variáveis do fenômeno *indeterminação do sujeito* em uma turma de 8º ano da rede pública do município do Rio de Janeiro, com base nas variáveis sociais escolaridade e idade. De um lado, discute-se acerca dos imbróglis causados por uma concepção de ensino centrada apenas na gramática tradicional; de outro, dedica-se à ampliação e à análise de ações metodológicas acerca do tema, ancoradas basicamente nos postulados da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968 [2006]). A amostra da pesquisa é composta por duas etapas: (i) diagnose; e (ii) sequência didática; sendo essa dedicada à apresentação de um acervo de intervenções metodológicas, com vistas à *construção do saber* assentado na perspectiva da língua efetivamente em uso, priorizando o seguinte roteiro de abordagem do componente gramatical: normas linguísticas>normas cultas>norma padrão. Para tal, adotou-se a proposta de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014; 2017). Nesse sentido, o estudo reflete sobre a complexa questão da orientação normativa no ensino e focaliza a elaboração de atividades teoricamente atualizadas, tendo como eixo de problematização o lugar dos aspectos formais da língua no ensino de gramática na Educação Básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Indeterminação do sujeito. Variação. Normas. Propostas de ensino.

### ABSTRACT

This article synthesizes the reflections of Silva's master's dissertation (2019), which examined the variable strategies of the subject's indetermination phenomenon in an 8th grade class in the public school in the city of Rio de Janeiro, based on schooling and age social variables. On the one hand, the research deals with the problems caused by a teaching conception centered only on traditional grammar. On the other, the article is dedicated to the expansion and analysis of methodological actions on the theme, anchored basically in the postulates of the Theory of Variation and Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968 [2006]). The study sample consists of two stages: (i) diagnosis; and (ii) didactic sequence; this's dedicated to the presentation of a collection of methodological interventions, with a view to the construction of knowledge based on the reflexive perspective of standard use, according to the following approach of the grammatical component: linguistic norms> prestigious norms> standard norm. As such, the research has adopted the proposal for teaching grammar with three planning approaches (VIEIRA, 2014; 2017). In this direction, the study reflects on the complex issue of normative guidance in teaching and it focuses on the elaboration of theoretically upgraded activities, with the main objective of problematizing the place of normative grammar in the teaching of Portuguese language in primary and secondary educations.

**KEYWORDS:** Indetermination of the subject. Variation. Norms. Teaching proposals.

<sup>1</sup> Especialista, mestre e doutorando em Língua Portuguesa Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Orientado, atualmente, pela Profa. Dra. Mônica Tavares Orsini. Professor de Língua Portuguesa da Educação Básica há 14 anos, [bruno.humberto@live.com](mailto:bruno.humberto@live.com).

<sup>2</sup> Faço menção honrosa à Profa. Dra. Filomena Varejão Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), minha orientadora de mestrado, por todo o preparo, dedicação e incentivo.

## Introdução

Este artigo tem por objetivo sintetizar as reflexões da dissertação de mestrado de Silva (2019), que investigou as estratégias variáveis de indeterminação do sujeito em sentenças finitas, escritas por estudantes de uma turma de 8º ano da rede pública do município do Rio de Janeiro. Ancorado nos postulados da Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 1968 [2006]), supõe-se que as variáveis do fenômeno em estudo, não previstas pela descrição da gramática tradicional, são por vezes ignoradas na tradição escolar. Além disso, investiga-se como o fenômeno tem sido tratado em manuais voltados ao ensino de gramática, tendo em vista (i) as contribuições recentes dos estudos linguísticos; e (ii) as orientações oficiais dos PCNs e da BNCC, documentos norteadores (esse último, normatizador) para a prática docente.

Esta investigação visa ampliar o acervo de intervenções metodológicas acerca do componente em estudo tendo em vista três frentes de contribuição: o aprendiz, o docente e o campo científico. Para isso, avaliamos o tema da indeterminação do sujeito na tradição gramatical (LUFT, 2002; BECHARA, 2006; ROCHA LIMA, 2011; CUNHA; CINTRA, 2013) e na ciência linguística (DUARTE, 2006; PERINI, 2010; BAGNO, 2012; BRAVIN, 2012; SOUZA, 2015), a fim de construir reflexões relacionadas às questões de ensino não da língua portuguesa no Brasil, mas do Brasil<sup>3</sup>, lacuna teórico-aplicada à qual o presente artigo se dedica.

Essa discussão passa, na seção 1, pelos conceitos de língua, norma(s) e gramática, com a finalidade de desfazer os equívocos conceituais em torno desses termos nas diretrizes e documentos oficiais, nos compêndios gramaticais<sup>4</sup> e nos materiais didáticos que chegam até os professores. Em 2, examina-se o tema em questão sob o ponto de vista da tradição gramatical, dos estudos da linguística e do material didático da rede pública municipal. Para sustentar nossas reflexões, na seção 3 analisa-se a amostra, composta por duas etapas: estudo-piloto e sequência didática (parcialmente aplicada). Na última seção, nas considerações finais, realiza-se uma autocrítica acerca dos dados e da orientação normativa da pesquisa no contexto escolar.

Os resultados parciais da amostra comprovaram o êxito quanto ao tratamento pedagógico do tema da indeterminação do sujeito com base na padronização normas linguísticas>normas cultas>norma padrão. Revelou-se produtiva a estratégia de desenvolver no plano da consciência do discente o exercício das regras variáveis em uso (e as avaliações sociais inerentes), considerando sobretudo o chamado *continuum* oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2005) e fala-escrita (MARCUSCHI, 2012), em diversos gêneros textuais. Desse modo, espera-se ter avançado nos estudos sobre a complexa questão do lugar dos aspectos formais da língua no ensino, no sentido de subsidiar uma educação linguística centrada em práticas de letramento que valorizem o conhecimento vernacular dos aprendizes e os levem a dominar as variedades cultas da língua.

<sup>3</sup> cf. (VAREJÃO, 2009).

<sup>4</sup> Manuais, livros ou gramática cujo modelo idealizado seja a escrita literária de sincronias passadas.

## 1. Ajustando conceitos: língua, gramática e norma(s)

Esta seção dedica-se ao alinhamento conceitual desses termos consoante os recentes estudos linguísticos, com o intuito de combater não só as crenças populares e práticas pedagógicas desatualizadas, como também a polissemia nos usos que circulam em livros didáticos, em diretrizes e documentos oficiais e nos materiais que chegam até os professores.

### 1.1. Concepção de língua

As recentes pesquisas linguísticas asseveram que o Brasil não é um país monolíngue, apesar de ter instituída a língua portuguesa como idioma oficial. São falados, atualmente, 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 a LIBRAS (MOITA LOPES, 2013, p. 27). Não se comprova o plurilinguismo apenas nos diferentes idiomas (guarani, araweté, munduruku, português, italiano etc.), mas, sobretudo, nas variações do mesmo sistema linguístico, neste caso, no âmbito da língua portuguesa<sup>5</sup>.

Apesar dessa constatação, boa parte da tradição escolar ainda adota a gramática tradicional (doravante GT) como fonte teórica exclusiva para o estudo dos fenômenos linguísticos, sem se dar conta de que essa não reflete a pluralidade de normas existentes nos diferentes usos do PB. Com base apenas na norma padrão escrita, inspirada na gramática portuguesa do século XIX, veem-se nos materiais didáticos atividades desatualizadas e, por vezes, desconectadas do real uso do vernáculo brasileiro (inclusive os usos cultos). Essa prática reduz o ensino de Português ao raso padrão certo/errado e perpetua a necessidade de correção da linguagem, acentuando o fracasso escolar e os problemas sociais a ela relacionados.

De todo modo, devido à delimitação da pesquisa, o presente trabalho conceitua a língua como um sistema linguístico heterogêneo, complexo, mutável, ordenado, dinâmico, condicionado por variáveis (por fatores estruturais e sociais) e constituído por um feixe de variedades, dotadas de valores sociais, em seus diferentes contextos de realização (LABOV [1972], 2006). Essa concepção sociolinguística do termo é, inclusive, prevista nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), visto que ambos afirmam que a língua portuguesa é uma unidade que se constitui de muitas variedades, bem como é um instrumento representativo da identidade de seus falantes e das comunidades a que pertencem, isto é, um “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BNCC, 2017, p. 64).

---

<sup>5</sup> Com referência ao ensino de Português, vê-se alguns linguistas ainda insistem em dizer que a metodologia adotada por um docente reflete, conscientemente ou não, sua concepção, suas crenças e orientação teórica. No entanto, pouco se fala que, a depender do perfil de cada instituição (escola particular, escola militar, preparatório para concursos, pré-vestibular etc.), o professor, independentemente da concepção construída ao longo de sua formação, é impelido a ajustar teoria e método em função das finalidades pedagógicas de cada instituto e de exigências afins por parte de coordenadores e diretores. Ao contrário do que se presume, não há tanta autonomia assim para deslocar do lugar central o estudo da gramática tradicional no contexto da Educação Básica.

Esse entendimento é fundamental para alicerçar uma proposta de ensino de língua (oralidade e escrita) que leve em conta a diversidade de registros (e os valores sociais a eles inerentes) à disposição do falante/estudante, e que considere as práticas de oralidade, escrita e leitura como bens culturais da humanidade, das quais o aprendiz, com autonomia, fluência e criticidade, precisa se apropriar ao final de sua formação na Educação Básica.

## 1.2. Concepção de gramática

Para o senso comum e para boa parte dos professores de Português, **não** é surpreendente notar que a gramática geralmente é definida, *grosso modo*, como um conjunto de regras para falar e escrever bem. No entanto, com base na concepção adotada de língua neste artigo, sabe-se que tal crença reproduz o pensamento estruturalista de homogeneidade linguística, cujo modelo de descrição apoia-se na tradição gramatical, ainda utilizada no contexto escolar como fonte teórica para validar o que se entende como ensino legítimo de gramática – nos níveis fonético-fonológico, lexical e morfossintático.

Por conta disso, as discussões do presente artigo demandam uma definição de gramática alinhada ao entendimento construído sobre língua. Consoante Lobato (2015, p. 16 e 17), entendemos o termo de duas formas, quais sejam: (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”. Integramos ao conceito adotado a noção de que a gramática, segundo Görski e Coelho (2012), sofre variações e mudanças, ao longo do tempo, devido às forças externas à linguagem (seja de origem regional, social ou estilística), com base no aspecto idiossincrático do falante, no entrecruzamento de suas redes de interação.

## 1.3. Concepção de norma(s)

Na subseção anterior, observou-se brevemente que a tradição escolar ainda se apoia no quadro teórico da gramática normativa e preconiza seu compêndio de prescrições como modelo a ser seguido na escrita padrão, a despeito da realidade histórica e sociolinguística de nosso país<sup>6</sup>. Predicada pela escola, pelas crenças do senso comum e, historicamente, difundida por projetos políticos desde o século XIX, a GT foi, e ainda é, o aporte teórico central no contexto escolar, utilizado para normatizar o comportamento linguístico dos falantes, com base no ensino de uma norma idealizada como prototípica do bom uso da língua. Comumente quem infringe uma dessas regras é classificado, *grosso modo*, como “quem não sabe falar corretamente o português”. Segundo Faraco e Zilles (2017), essa é a chamada *norma normativa* ou, como adotaremos, *norma padrão*, um construto teórico, inspirado na gramática portuguesa do século XIX, que determina o que se deve falar com base em sincronias anacrônicas.

<sup>6</sup> Uma mudança de perspectiva dos estudos linguísticos no Brasil ocorreu no período em que o país vivia um intenso deslocamento populacional, entre 1960 e 1990, causado pela crise econômica. Provocado pelo processo de industrialização, o êxodo rural atraiu trabalhadores rurais de diversas partes do país principalmente para os estados da região Sudeste, em busca de expectativa de emprego. Esse fluxo emigratório trouxe implicações econômicas, demográficas e, sobretudo, sociolinguísticas.

No entanto, à luz das contribuições mais recentes da ciência linguística, norma é a língua em funcionamento nas mais diferentes situações. É o que regularmente ocorre. É observada pela uniformidade de padrões de variação que são invariantes em relação a níveis particulares de uso. É um padrão de uso efetivamente habitual em redes interacionais de fala ou escrita. Essa é a *norma linguística*. Para Faraco e Zilles (2017, p. 13), em sociedades diversificadas como a nossa, existem várias normas, que funcionam como elemento identitário de cada grupo social, sistematizadas em falares, com regras descritivas formuladas a partir dos usos. Görski e Coelho (2012) afirmam que há várias normas linguísticas: a norma linguística dos pescadores de determinada região, a das comunidades rurais, dos moradores do morro, e assim por diante. A nosso ver, as normas cultas do PB enquadram-se nas normas linguísticas de prestígio social, visto que são um padrão de referência efetivo e corrente da língua em contextos urbanos de alto grau de monitoração estilística e por pessoas com médio/alto nível de escolaridade. As normas cultas, portanto, estão longe de ser um padrão abstrato, supravariacional, imposto com sanções.

Quanto às propostas de ensino, o presente artigo adota ambas as concepções, porém em circunstâncias distintas no processo de aprendizagem. Nas abordagens iniciais, em aula e na sequência didática, adotou-se a concepção de norma linguística, com vistas a valorizar a gramática vernacular do estudante e conduzi-lo aos usos cultos da língua, instância na qual o aprendiz estudou que as normas cultas pertencem ao heterogêneo grupo das normas linguísticas, porém, utilizadas em contextos de maior controle e monitoramento linguístico. Nessa direção, o estudante descobriu, reflexivamente, o que se diz/escreve, de forma recorrente, em determinados contextos de fala/escrita, e não o que se deve dizer/escrever (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12). Somente após essa etapa, apresentou-se a norma padrão da gramática normativa, com o intuito de promover, criticamente, o acesso à norma normativa como ponto de chegada, e não como ponto de partida, visto que ela é muito presente nas crenças do senso comum (fator social) e em textos clássicos (fator sociocultural).

## 2. O estudo da categoria *sujeito indeterminado*

### 2.1. Nas gramáticas tradicionais

Os gramáticos normativos Luft (2002), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2013) descrevem (e não prescrevem) duas estratégias de indeterminação do sujeito, com base em critérios sintáticos, semânticos e discursivos. Apenas Bechara (2006) prevê três formas possíveis para a realização do fenômeno. Entretanto, dada a necessidade de recorte deste trabalho, apresentam-se apenas os estudos de Luft (2002) e Bechara (2006).

Em sua gramática, Luft (2002, p. 46) descreve que o fenômeno linguístico ocorre quando não se declara o agente, por não querer ou não poder, mas que existe na ideia. São exemplos:

- (1) **Falam** de novas demissões.
- (2) **Extraviaram** o livro.

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

Bechara (2006, pp. 21-2) descreve 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”. Nas sentenças com sujeito indeterminado, o gramático afirma que há uma referência ao sujeito, no conteúdo predicativo, porém de forma imprecisa, indeterminada. Bechara também afirma que as construções com sujeito explícito, representado por um pronome indefinido, se aproximam da ideia do sujeito indeterminado, porém são sintaticamente diferentes. No tocante à forma de realização, o autor prevê três possibilidades: (i) verbo na terceira pessoa do plural sem referência a qualquer termo; (ii) verbo no infinitivo ou na terceira pessoa do singular com valor de terceira pessoa do plural, como em: “*É bom resolver o problema*” (*Ibidem*); ou (iii) verbo na terceira pessoa do singular ou plural acompanhado do pronome *se*, com construções na voz passiva sintética.

## 2.2. Nas pesquisas da ciência linguística

A presente investigação é norteadada por duas questões centrais: (i) por que as variantes não previstas pela GT para a indeterminação do sujeito não são apreciadas nos materiais que chegam até o professor; e (ii) como aplicar os estudos linguísticos para subsidiar aulas de português centradas na reflexão linguística, no âmbito da oralidade, leitura e escrita. Com o intuito de aplicar propostas teóricas atualizadas referentes às duas questões, a pesquisa aprofundou-se em alguns dos principais estudos da ciência linguística sobre o fenômeno em análise<sup>7</sup> (DUARTE, 2007; PERINI, 2010; BAGNO, 2012; BRAVIN, 2012; SOUZA, 2015).

Em seu estudo diacrônico, Duarte (2007) apresenta as implicações da mudança de marcação do Parâmetro do Sujeito Nulo no PB, como a inserção dos pronomes *você* e *a gente* no paradigma pronominal e a simplificação do quadro de desinências verbais. Com relação ao tema da pesquisa, a linguista afirma que o sujeito é o termo regido pelo verbo, com papel sintático (sujeito gramatical) e semântico-discursivo (papel temático de agente), quando presente na sentença, podendo: (i) ser representado por pronomes, expressões nominativas, sujeito oracional e argumentos internos (em caso de estruturas na voz passiva analítica); ou (ii) vir expresso ou não na oração.

---

<sup>7</sup> Em razão do recorte do artigo, apresentamos apenas os estudos de Duarte (2007) e Souza (2015). Cabe, porém, ressaltar que outras importantes investigações sobre o tema (LUNGUINHO; MEDEIROS JÚNIOR, 2009; MARINS; SOARES DA SILVA; DUARTE, 2017) merecem destaque.

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

Fonte: Duarte (2007, p. 188)

Duarte apresenta duas propostas de classificação do sujeito: (i) quanto à forma (ou estrutura), podendo estar expresso ou não na frase; e (ii) quanto à referência (conteúdo apreendido por meio do contexto), podendo ser definida, indefinida ou sem referência. Para a linguista, a noção de sujeito indeterminado é basicamente semântica, com base no traço de referência indefinida, podendo ser realizado por meio de formas não expressas e expressas. Nessa classificação, o sujeito indeterminado ocorreria nos casos em que houvesse um sujeito com referência indefinida na situação de uso, descrição que parece mais próxima da gramática vernacular dos brasileiros. Desse modo, o termo referência<sup>8</sup> se volta para: (i) os traços de individualização, particularização ou definitude do agente (referência definida) na posição sintática de sujeito; ou (ii) os traços de generalização, imprecisão ou indefinitude desse agente.

Relativo a estudos linguísticos aplicados no contexto escolar, Souza (2015), em sua dissertação de mestrado, com a qual nosso trabalho dialoga, apresenta reflexões teórico-metodológicas acerca do tema, aliando a perspectiva da tradição gramatical à proposta do ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014; 2017), a fim de ampliar o tratamento científico do fenômeno, com base nas estratégias variáveis realizadas por estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro. Essas estratégias foram retiradas de dados de diferentes gêneros textuais, como anúncios, propagandas, tiras, crônicas, letras de música e artigos de opinião.

De forma sucinta, Souza (2015) disponibiliza uma atividade-diagnóstica do fenômeno e, após reflexões teóricas, relata a experiência da aplicação parcial do estudo-dirigido, sequência didática como proposta de intervenção para um ensino produtivo de português. A partir dos dados da amostra, a pesquisadora também apresenta os *continua* com graus de indeterminação do sujeito. Ao final, Souza defende a proposta de ensino centrada na reflexão linguística, epilinguística e metalinguística dos discentes, a fim de (i) ampliar o desenvolvimento de competências com base no estudo do fenômeno em diversos gêneros de texto (orais e escritos); e (ii) conduzir o aprendiz aos usos cultos da língua levando em conta a sua gramática vernacular.

<sup>8</sup> Adotamos as nomenclaturas sujeito expresso, sujeito não expresso, referência definida e referência indefinida para a abordagem na sequência didática.

### 3. Proposta didático-pedagógica: do estudo-piloto à sequência didática

#### 3.1. Gênese da pesquisa

Esta investigação surgiu da observação do desinteresse e das dificuldades de aprendizado dos estudantes quanto à prática pedagógica apenas centrada na gramática normativa. Relatos como “Não sei falar português direito” e “Português é uma língua muito difícil de aprender” fomentaram nosso anseio de discutir novas teorias e métodos para um ensino produtivo, efetivo, real de gramática. Optou-se pelo fenômeno variável da indeterminação do sujeito em razão da hipótese de que o amplo espectro de variantes para realização do componente não é apreciado nos materiais didáticos, tampouco nas aulas.

#### 3.2. Fundamentos teóricos da proposta experimental da pesquisa: o ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014; 2017)

Nesta subseção, o presente artigo reúne reflexões teóricas que fundamentem a proposta de reformulação do ensino de português, em oposição à prática pedagógica centrada na transmissão da nomenclatura e de seus conceitos, seguida de exercícios de mera identificação e classificação de palavras e funções sintáticas. Desse modo, adotou-se a proposta metodológica de Vieira (2014; 2017), dadas as concepções de teoria e de metodologia defendidas na pesquisa.

De forma sucinta, Vieira tem buscado discutir e reunir um amplo quadro de referências dos estudos da ciência linguística em três grandes eixos que utilizamos aqui como proposta experimental para o ensino de português. Os três eixos, respectivamente, compreendem a gramática: (i) como atividade reflexiva, articulando exercícios de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico; (ii) como recurso para a construção do sentido do texto; e (iii) como expressão e domínio das variações linguísticas.

No eixo I, defende-se que a gramática seja apresentada de modo articulado a atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua em uso, seguindo sua natureza linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006). Como atividade linguística, propõe-se “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns”. Como atividade epilinguística, defendem-se atividades que levem o estudante a refletir, testar, modificar e comparar possibilidades sobre o uso e o funcionamento da linguagem, com base na gramática vernacular e com adequada sistematização de um saber linguístico adquirido de forma inconsciente. Entende-se como atividade metalinguística a sistematização inteligente de um quadro nocional.

No eixo II, a linguista propõe a integração entre componente gramatical e texto (NEVES, 2003; PAULIUKONIS, 2013). Defende-se que o texto deve ser compreendido como unidade de uso real da língua. A associação entre objetos gramaticais e texto evidencia a inter-relação já existente entre eles no processo discursivo e interacional. Neste eixo, o estudante pode reconhecer os componentes gramaticais na constituição do texto e relacioná-lo às operações micro e macrotextuais. Deve-se articular

o ensino de gramática às atividades de leitura e produção de textos, com vistas ao reconhecimento dos componentes gramaticais na composição de vocábulos, frases, períodos complexos e textos, como itens de produção de sentidos (MARCUSCHI, 2012).

No eixo III, Vieira apoia-se em estudos da sociolinguística laboviana para argumentar que cabe à escola viabilizar o acesso ao maior número possível de registros linguísticos e tornar o discente capaz de refletir criticamente acerca das variantes, de suas condições de uso e avaliações sociais, desde o conhecimento da gramática vernacular à norma padrão (cf. 1.3). Neste eixo, o aprendizado de um fenômeno linguístico deve ser discutido no contexto escolar focalizando: (i) a pluralidade de normas de uso (regras variáveis) e o acesso a variedades de prestígio social (normas cultas e norma padrão), sem depreciar as variantes do aprendiz, segundo os contínuos de variação (BORTONI-RICARDO, 2005); (ii) a sanção social para quem não segue as normas cultas e/ou a norma padrão em determinados contextos; e (iii) a atitude discriminatória, que tem como motivação as características sociolinguísticas dos falantes.

Observadas as particularidades de cada eixo e a relevante abrangência da proposta de Vieira (2017), é importante ressaltar que o debate sobre a orientação normativa no contexto escolar ainda enfrenta muitos desafios. Não é uma questão simples de se debater, visto que há ainda algumas indagações, como: que temas merecem sistematização; em que momento; em que progressão; que quadros teóricos podem ser adotados; quais gêneros textos utilizar; que nomenclatura adotar? No entanto, é necessário considerar que tanto Vieira (2017) quanto, por exemplo, outros linguistas (GERALDI, 1991; ANTUNES, 2007; PERINI, 2012) têm viabilizado novos programas de ação metodológica, com pesquisas que cooperam empiricamente para a educação linguística de qualidade em nosso país.

### 3.3 Etapas e procedimentos do estudo-piloto

Com base nos métodos da pesquisa ação, os procedimentos de intervenção da pesquisa estão divididos em duas partes: estudo-piloto e sequência didática final. O estudo-piloto consistiu em uma atividade diagnóstica, composta por três exercícios, aplicada à nossa turma de regência<sup>9</sup>. Dadas as delimitações do artigo, serão apresentados apenas os dados do último exercício (produção escrita de um conto de terror), a partir do qual coletamos cento e vinte e oito (128) estratégias variáveis de indeterminação, subdivididas em cinco (05) categorias.

Tendo em vista a aplicação dessa diagnose, cabe explicar as etapas. Os trinta e seis (36) aprendizes da turma de 8º ano (13~15 anos) receberam, em aula, uma folha com os três exercícios propostos, porém trinta e dois (32) estudantes<sup>10</sup> decidiram voluntariamente participar da pesquisa,

---

<sup>9</sup> A escola da pesquisa possui aproximadamente 900 alunos (manhã/tarde/noite) e se situa em Campo Grande, em área urbana, na zona oeste, no Rio de Janeiro.

<sup>10</sup> Agradeço à direção e aos trinta e dois (32) estudantes da turma de 8º ano da Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro que participaram anônima e brilhantemente das atividades.

após nosso convite, sem saberem qual fenômeno linguístico estava em análise. Foram necessários dois encontros semanais (com dois tempos, cada um com 50 minutos) para a realização completa da tarefa. O único conteúdo em debate na sala, na época, era o gênero conto de terror (leituras de textos e estudos das características do gênero). A sintaxe do sujeito foi apresentada em aulas posteriores a essa diagnose. A seguir, divulgamos os dados prévios da atividade diagnóstica selecionada, com base na nomenclatura de Duarte (2006).

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

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

Inicialmente, nota-se a preferência pelas formas “Uma pessoa” (49,9%) e “Outros sintagmas nominais” (46%) na produção escrita do gênero conto de terror. As ocorrências de construções com “Pronome indefinido” (40,9%) e com a expressão “Uma pessoa”, embora sejam SN, foram catalogadas separadamente de “Outros sintagmas nominais (SN)”, devido à ocorrência extremamente variada dos SN com referência indefinida nesse último grupo.

Os dados mostram que apenas uma das estratégias de indeterminação do sujeito prescritas pela tradição, *Ø + verbo na 3ª pessoa do plural*, surge no quarto lugar (15,3%) como parte das estratégias vistas na produção textual, representando 12 das 128 ocorrências totais. À guisa de exemplo, seguem alguns fragmentos das produções escritas:

- (3) (...) só que de repente **bateram** na porta. (G. S. S.)
- (4) (...) nesse alvoroço todo ainda **escreveram** um recado para mim no espelho do banheiro. (A. L. S. O.)

Quanto à quarta categoria, “Construção passiva analítica + omissão do agente”, foram constatadas apenas onze (11) realizações (13,3%) nas produções dos usos quantificados. Segue um exemplo:

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

Na categoria “Outros sintagmas nominais (SN)”, foram observadas construções diversas, com apenas uma ou duas ocorrências cada, por isso, foram reunidas à categoria. Seguem alguns exemplos:

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

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

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

Por fim, as categorias “Ø + verbo na 3ª pes. do plural” e “Construção passiva analítica + omissão do agente” reúnem ocorrências de sujeito não expresso com *referência indefinida* no contexto. De outra parte, as categorias “Pronome indefinido”, “Uma pessoa” e “Outras formas nominais (SN)” reúnem os casos de sujeito expresso com *referência indefinida*, discussão à qual a pesquisa se dedica.

Embora os dados sejam prévios e brutos, constatou-se a hipótese da pesquisa no contexto escolar. Em suas gramáticas descritivas, Perini (2010) e Bagno (2012) já debatiam sobre essas e outras ocorrências para a indeterminação do sujeito com base nos dados da fala. Em termos de ensino, Bravin (2012) e Souza (2015) também revelaram amostras parecidas no tocante à escrita dos aprendizes. Interessante é notar que, após quase uma década dessas gramáticas descritivas, podemos observar dados semelhantes os quais refletem os usos vernaculares escritos de estudantes da Educação Básica, o que nos permite perceber variantes em estabilidade no tocante ao fenômeno variável no PB.

Após verificar tais dados, e apoiado nas reflexões teóricas desenvolvidas, o presente artigo, nessa instância, dedica-se à exposição dos três módulos da proposta de ensino das estratégias de indeterminação com base nos três eixos (VIEIRA, 2014; 2017), que representa não apenas a etapa final da agenda do estudo, como também um caminho exitoso no tocante à necessidade de reformulação dos programas de ensino de gramática em nosso país, ação defendida desde os preâmbulos deste artigo.

### 3.4. Sequência didática

A proposta de intervenção pedagógica, inspirada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), é composta por um conjunto de vinte e um (21) exercícios<sup>11</sup>, divididos em três (03) módulos: (i) módulo I - diagnose, construção indutiva do fenômeno e efeitos de sentido; (ii) módulo II - estudo das estratégias de indeterminação em gêneros textuais; e (iii) módulo III - apresentação da gramática normativa em gêneros com maior grau de letramento.

Em todos os módulos, adotamos a metalinguagem *referência definida* e *referência indefinida* (DUARTE, 2007). Cada atividade da sequência didática apresenta os *objetivos* e as *justificativas*; à exceção das oito (8) primeiras, que, além desses, são acompanhadas pelos *procedimentos* e *resultados* coletados da aplicação. Os dados foram interpretados com base numa análise qualitativa, devido aos prazos da pesquisa na época.

<sup>11</sup> Devido ao tempo, do total de vinte e um (21) exercícios, foram aplicadas em sala as oito (08) primeiras atividades. Todos os exercícios aqui apresentados foram reduzidos e cortados para caber na proposta do estudo. A sequência didática completa bem como os dados do relatório de observação estão disponíveis na dissertação de mestrado de Silva (2019).

### 3.4.1 Módulo I - Diagnose, construção indutiva do fenômeno e efeitos de sentido

O primeiro módulo, composto por três exercícios, parte da ampliação do estudo dirigido de Souza (2015), com a finalidade de abordar o fenômeno gramatical por meio de situações linguístico-discursivas mediadas pela escrita. Trata-se de uma sequência didática de natureza linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006), com o intuito de: (i) explorar o conhecimento que o estudante já possui intuitivamente sobre o tema, para, dessa forma, facilitar, gradualmente, a sistematização dos usos; e (ii) oportunizar estratégias variáveis para a realização do fenômeno em estudo, conforme perspectiva de como gramática e variação, proposta no eixo III (VIEIRA, 2014; 2017).

#### ATIVIDADES

- 01.** Para realizar a atividade abaixo, imagine as diferentes cenas a seguir e registre o que se pede<sup>12</sup>:
- Bateu o sinal da saída da sua escola. Passando pelos corredores, você percebe duas pessoas desconhecidas cochichando sobre você e rindo, porém, por precaução, prefere comunicar o fato para a direção da escola. De que forma você diria isso?
  - Esta é uma situação para riso e desespero. Você pendura as roupas no varal. No outro dia de manhã, você percebe que houve um furto e precisa comunicar o fato ao seu responsável. Como você falaria isso?
  - Você chega à sua sala de aula e percebe que o ventilador que estava quebrado foi consertado. Você não sabe quem consertou, mas quer contar a novidade para sua turma. Como você vai contar isso para a turma? Escreva como você diria isso.
  - Você está em sala de aula copiando a matéria que está no quadro. A professora vai ao corredor atender o diretor e um colega seu apaga o quadro. Você vai ao corredor contar isso à professora. Você sabe quem foi, mas não quer denunciar seu colega à professora. Como você dirá isso a ela?

#### Objetivo

Investigar e reunir as ocorrências de indeterminação do referente que os alunos empregam, a partir da situação textual-discursiva, com o objetivo de privilegiar as formas mais espontâneas e de ativar o conhecimento gramatical natural. Cabe também destacar que o professor-pesquisador não fez menção do objeto de estudo.

<sup>12</sup> As atividades 1, 2, 3 e 13 foram extraídas do estudo dirigido de Souza (2015).

## Justificativa

Este exercício, de natureza linguística e epilinguística, articula os eixos I e III (VIEIRA, 2014; 2017). O eixo I consiste no estudo de gramática como atividade reflexiva e investigativa e o eixo III explora a gramática como expressão de variação, ambos com base no conhecimento prévio do discente. Essa abordagem ganha destaque porque vai na contramão das aulas convencionais e porque trata o discente como parte integrante e ativa no processo de aprendizagem. São privilegiados, nessa questão, os *eventos de oralidade*, sem influência imediata da língua escrita, e o exercício do *continuum de oralidade-letramento* (BORTONI-RICARDO, 2004).

## Procedimentos

A turma da escola da pesquisa realizou, em dupla, a tarefa em vinte (20) minutos da aula, que tinha no total cinquenta (50) minutos. Distribuímos as folhas com as questões e lemos a atividade. Como se constitui como um *evento de oralidade*, o exercício suscitou ampla interação oral em cada situação discursiva proposta. Orientamos que cada realização fosse registrada após exposição oral das respostas. Paralelamente, anotamos todas as ocorrências e as quantidades em um caderno no momento da interação em sala, para coleção e análise dos resultados, enquanto os estudantes respondiam oralmente.

## Resultados

A estratégia mais utilizada, nas diferentes situações, foi  $\emptyset$  + *verbo na terceira pessoa do plural*. Em menor frequência, notou-se o uso de sintagmas nominais indeterminadores e de pronomes indefinidos. Na situação **a**,  $\emptyset$  + *verbo na terceira pessoa do plural, verbo impessoal ter + complemento, dois alunos, duas pessoas*); na situação **b**,  $\emptyset$  + *verbo na terceira pessoa do plural e pronome indefinido “alguém”*; na situação **c**, *sintagma nominal com referência indefinida “A pessoa” e verbos na primeira pessoa do singular*; na situação **d**,  $\emptyset$  + *verbo na terceira pessoa do plural, pronomes indefinidos «alguém; uma pessoa; um indivíduo” e sentenças na voz passiva sintética sem agente da passiva.*

- 02.** Após responder às questões da Atividade **01**, reflita um pouco sobre elas, respondendo às perguntas a seguir:
- a) Como você pôde concluir, as situações comunicativas apresentadas na Atividade 01 têm semelhanças quanto à referência a um agente em questão nessas frases. Qual é essa semelhança?
  - b) Você empregou somente uma estratégia para todas as respostas ou recorreu a formas diferentes? No segundo caso, o que motivou o emprego de estratégias diferentes para a elaboração das respostas?
  - c) Em que itens a referência ao agente passa a ser mais definida (conhecida no contexto)?
  - d) A referência mais indefinida (desconhecida no contexto) aparece em quais situações?
  - e) Para não identificar esse agente, você utilizou algumas estratégias de indeterminação. Compare com seu colega ao lado e verifique se vocês utilizaram as mesmas estratégias.

## Resultados

Notou-se certa atenção à escrita na elaboração das respostas, fato não percebido no registro da primeira atividade. Alguns alunos apresentaram dificuldade na elaboração, devido a um histórico escolar de baixo rendimento; porém, todos conseguiram finalizar a tarefa. Relataram, com base em nosso registro de anotações, que as atividades foram interessantes, porque oportunizaram espaço e voz para eles na construção do conhecimento. Afirmaram que se sentiram mais interessados e curiosos acerca do assunto que estavam aprendendo. E disseram que, geralmente, não notam, em outras matérias também, uma prática reflexiva semelhante.

### 3.4.2 Módulo II - Estudo das estratégias de indeterminação em gêneros textuais

Em relação contígua ao módulo I, este módulo (composto por nove atividades) contém exercícios dedicados à tomada de consciência e sistematização dos procedimentos referentes ao tema em estudo<sup>13</sup>, com base na relação gramática e gêneros de textos (*anedota, crônica, ditados populares e letra de música*). Segundo Azeredo (2018, p. 50), texto é “um território amplo e diversificado de situações discursivas novas que lhe [ao aluno] propiciam um refinamento progressivo de suas habilidades de leitura e de expressão oral e escrita”.

Os objetivos do módulo II são: (i) verificar como as formas de *indeterminação do agente/referente* e os efeitos de sentido são explorados (eixo II) nos diferentes gêneros (*locus* da análise linguística); e (ii) estudar e sistematizar o conceito de sujeito com referência definida expressa (explícita) e não expressa (nula) e sua posição sintática (DUARTE, 2007). Pretende-se oferecer uma abordagem gradativa do fenômeno linguístico da situação discursiva mais informal e espontânea (a tradição oral de contar anedotas) às situações mais monitoradas do módulo, como a crônica *O valor da fofoca*, de Walcyr Carrasco, e a letra da música *Dizem que o amor*, de Marisa Monte, por exemplo.

#### Leia a anedota a seguir para responder à questão 04:

##### *Parando a bicicleta*

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

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

E Joãozinho responde:

- Não se preocupe! Coloquei o cadeado!

(Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/humor/6411245>. Acesso em: 20 de nov. de 2018)

<sup>13</sup> As atividades escolhidas em cada módulo seguem sua numeração original conforme o estudo de Silva (2019).

04. Já parou para pensar quem é esse tal de Joãozinho de que todos falam em piadas? É geralmente em anedotas que esse nome é mais encontrado. Joãozinho quase sempre aparece como dono dos melhores comentários, nas situações mais engraçadas e inusitadas. Em algumas piadas, Joãozinho recebe sua companheira, a Mariazinha, que também tem boas participações. Tendo como base o texto lido e o fenômeno da *indeterminação do referente*, responda às questões propostas:

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

- a) Que relação existe entre o uso do nome Joãozinho em anedotas e o fenômeno da *indeterminação*?
- b) Considere também o trecho “*um segurança logo aparece*”. O emprego do artigo “um” provoca um sentido diferente do que aconteceria se tivesse sido escrito “*o segurança*”, no contexto da anedota. Com base no quadro da “*intenção comunicativa*” (do **exercício 03**), informe com que objetivo foi usado o termo em destaque na situação.

## Resultados

Para realização da letra **a**, a resposta mais comum foi que se trata de uma prática cultural, transmitida oralmente de geração para geração. Na letra **b**, os alunos, em sua maioria, consultaram o quadro da “*intenção comunicativa*” (do **exercício 03, módulo I**) e apresentaram duas razões como resposta: desconhecer totalmente a identidade do agente ou por se querer produzir uma ideia de generalização. Na letra **c**, escolheram as opções “desconhecer parcialmente a identidade do agente” e “desconhecer totalmente a identidade do agente” no contexto do gênero textual. Esses resultados situam o objeto gramatical em um nível de análise epilinguística altamente produtivo para o ensino de gramática. Essa tese se consolida no momento final de contação de anedotas, quando anotamos que os alunos, após a narração oral das mais conhecidas, utilizaram o termo “Joãozinho” para relatar histórias hilárias que os próprios amigos de classe vivenciaram.

O box a seguir busca propor uma primeira sistematização do fenômeno linguístico com base nos quatro exercícios iniciais, a fim de que, de modo contextualizado, os exemplos ajustem-se à proposta metodológica defendida.

Quadro de sistematização após os exercícios baseados na crônica “O valor da fofoca”, de Walcyr Carrasco

**BOM SABER**

**AS FORMAS DE EXPRESSÃO DO SUJEITO**

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

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

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

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

---

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

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

### 3.4.3 Módulo III - Apresentação da gramática normativa em gêneros com maior grau de letramento

Este módulo final (composto por nove tarefas) objetiva: (i) convidar o professor/pesquisador a refletir sobre o lugar de estudo da gramática normativa nas aulas de português, reavaliando métodos e teorias afins; e (ii) levar o discente ao contato e domínio de usos mais cultos e do uso padrão, em gêneros textuais cujas normas demandam maior controle e atenção à linguagem, ou seja, promover experiências com a cultura letrada.

A relevância do módulo III é observada no esforço metodológico para conciliar a nomenclatura da *referência indefinida* (DUARTE, 2007) e a nomenclatura da tradição gramatical, com o intuito de conduzir gradual e criticamente o estudante às normas cultas e à norma padrão, prática muito diferente do que é comumente feito. Especificamente por meio das atividades a seguir, propõe-se uma estratégia de abordagem do fenômeno linguístico, com base em diferentes gêneros do domínio midiático, com vistas a propiciar ao aprendiz o contato com as normas linguísticas mais cultas e com a norma padrão.

ATIVIDADES<sup>14</sup>

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



Fonte: Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/eldorado-a-radio-oficial-da-hora-do-planeta-no-brasil>. Acesso em: 02 out. 2018)

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

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

<sup>14</sup> Em razão do caráter lacônico do artigo, sugerimos a leitura da investigação de Silva (2019), especialmente o módulo III, pois nele são apresentadas todas as questões acompanhadas de seus objetivos, justificativas e sugestões de procedimento metodológico.

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

TEXTO 1	TEXTO 2
<p>“Vende-se uma casa encantada no topo da mais alta montanha. Tem dois amplos salões onde você poderá oferecer banquetes para os duendes e anões que moram na floresta ao lado. [...]”</p>	

Folha de S.Paulo, São Paulo, 2 dez. 2006. Suplemento Folhinha.

Fonte: (Disponível em: [http://mmontemoriah.blogspot.com/2013\\_06\\_11\\_archive.html](http://mmontemoriah.blogspot.com/2013_06_11_archive.html). Acesso em: 07 dez. 2018)

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

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

- |   |   |
|---|---|
| (1) Sujeito com referência indefinida expressa. | a) ( ) “... alguém o seguia.” (1º. parágrafo)               |
| (2) Sujeito com referência indefinida nula.     | b) ( ) “Não esperou muito.” (2º. parágrafo)                 |
| (3) Sujeito com referência definida nula.       | c) ( ) “Adelino entra em transe hipnótico.” (6º. parágrafo) |
| (4) Sujeito com referência indefinida nula.     | d) ( ) “Elas estão sendo queimadas nela.” (10º. parágrafo)  |
|   | e) ( ) “... e ninguém vai nos impedir.” (34º. parágrafo)    |
|   | f) ( ) “Dizem...” (último parágrafo)                        |

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

- De acordo com o contexto, que construção indeterminadora foi empregada no fragmento? Informe, além disso, se essa construção é reconhecida pela gramática normativa.
- Com base na resposta da letra a, com que intenção comunicativa essa construção foi usada no texto?
- Anote que construções com sujeito com referência indefinida expressa poderiam substituir o termo “quem” no fragmento do texto. Faça adaptações na frase, se precisar.
- Quais são as contribuições que o tema indeterminação do referente oferece ao gênero textual conto de terror? Comente sua resposta.

## Considerações finais

Este artigo pretendeu sintetizar as reflexões da dissertação de mestrado de Silva (2019), que examinou as estratégias variáveis do fenômeno *indeterminação do sujeito* em uma turma de 8º ano da rede pública do município do Rio de Janeiro, com base nas variáveis sociais escolaridade e idade. De um lado, discutimos acerca dos imbróglis causados por uma concepção de ensino centrada apenas na gramática tradicional; de outro, dedicamo-nos à ampliação e à análise de ações metodológicas acerca do tema, ancoradas basicamente nos postulados da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968 [2006]).

A amostra da pesquisa foi composta por duas etapas: (i) diagnose; e (ii) sequência didática; sendo essa dedicada à apresentação de um acervo de intervenções metodológicas, com vistas à construção do saber assentado na perspectiva da língua efetivamente em uso, priorizando o seguinte roteiro de abordagem do componente gramatical: *normas linguísticas* > *normas cultas* > *norma padrão*. Para promover uma prática sensível à realidade sociolinguística do PB, adotou-se a proposta de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), quais sejam: (i) gramática como atividade reflexiva, articulando exercícios de natureza linguística, epilinguística e metalinguística; (ii) gramática como recurso para a construção de sentidos do texto; e (iii) gramática como expressão e domínio das variações linguísticas.

Nesse sentido, o estudo refletiu sobre a complexa questão da orientação normativa no ensino e focalizou a elaboração de atividades teoricamente atualizadas. Defendemos que é função da escola promover acesso a essa pluralidade de normas, inclusive à norma padrão, não no campo da idealização, mas no da competência linguística, para que os aprendizes tenham domínio das variedades e faça, com destreza, escolhas mais proveitosas, cômicos das complexas regras variáveis existentes nos diferentes contextos de fala/escrita.

Espera-se ter contribuído para o diálogo dos achados da linguística na realidade escolar no tocante ao ensino de língua portuguesa, com o intuito de oportunizar melhorias à qualidade da educação linguística do país. Acreditamos que o letramento dos discentes só poderá avançar mediante constante criação/reformulação de materiais didáticos e práticas teoricamente bem fundamentadas, que levem em conta a língua efetivamente em uso, desde as situações de fala/escrita mais espontâneas às mais monitoradas.

## Referências

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEREDO, J. C. *Gramática prática do Português: da comunicação à expressão*. Lisboa: Lisboa Editora, 2009.

AZEREDO, J. C. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

- BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BECHARA, E. *Gramática escolar da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- BRAVIN, A. M. Variação linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras. In: BRAVIN, A. M.; PALOMANES, ROZA (org.). *Práticas de Ensino do Português*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do Português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*, 2001. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. 2. ed. Campinas, Mercado de Letras, 2010.
- DUARTE, M. E. L. Termos da Oração. In: BRANDÃO, S. F; VIEIRA, S. R. *Ensino de Gramática: Descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. *Para Conhecer: Norma Linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “Gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GÖRSKI, E. M; COELHO, I. L. *Variação linguística e ensino de gramática*. WorkingPapers em Linguística. Florianópolis, v. 10, n. 1, pp.73-91, jul./dez, 2009.
- LOBATO, L. *Linguística e Ensino de Línguas*. Brasília: Editora UnB, 2015.
- LUNGUINHO, M. V.; MEDEIROS JUNIOR, P. *Inventou um tipo novo de sujeito: Características sintáticas e semânticas de uma estratégia de indeterminação do sujeito no português brasileiro*. Interdisciplinar, v. 9, 2009, pp. 7-21.
- LUFT, C. P. *Moderna Gramática Brasileira*. São Paulo: Editora Globo, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- MARINS, J.; SOARES DA SILVA, H.; DUARTE, M. E. L. Revisiting Duarte (1995): *For a gradient analysis of indeterminate subjects in brazilian portuguese*. In: Diadorim, Revista do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, v. Especial, 2017 (no prelo).
- MARINS, J. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola: Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

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

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

PERINI, M. A. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

SILVA, B. H. da. *Sujeito e referência indefinida: análise linguística, variação e ensino*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

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

SME, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas. Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2018.

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

VAREJÃO, F. O. de A. *O português do Brasil: revisitando a história*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n. 39, pp. 119-37, 2009.

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

VIEIRA, S. R. Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas, Natal/RN, 8 a 12 de dezembro, 2014.

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

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, [1968] 2006.