

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
MESTRADO ACADÊMICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA,
LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

O SUJEITO INDETERMINADO SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA
EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

GOIÁS
2024

ALINE ERIKA ANDRADE DE FREITAS

**O SUJEITO INDETERMINADO SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA
EDUCAIONAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Dissertação de Mestrado submetido ao programa de pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade do Campus Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás.

Linha de Pesquisa 1: Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Silva Vieira Pereira.

GOIÁS

2024



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo: Aline Erika Andrade de Freitas

E-mail: alineerika@gmail.com

Dados do trabalho

Título: **O sujeito indeterminado sob a ótica da sociolinguística educacional: uma proposta de sequência didática.**

Tipo:

Tese Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI)

Concorda com a liberação documento

SIM NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Cidade de Goiás/GO, 09 de abril de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br ALINE ERIKA ANDRADE DE FREITAS
Data: 09/04/2024 11:15:52-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura autor(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARILIA SILVA VIEIRA PEREIRA
Data: 13/04/2024 10:31:41-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

F866s	<p>Freitas, Aline Erika Andrade de.</p> <p>O sujeito indeterminado sob a ótica da sociolinguística educacional : uma proposta de sequência didática [manuscrito] / Aline Erika Andrade de Freitas. – Goiás, GO, 2024.</p> <p>157 f. il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Marília Silva Vieira Pereira.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.</p> <p>1. Sociolinguística educacional. 1.1. Gêneros textuais. 1.2. Sujeito indeterminado. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.</p> <p>CDU: 81'27</p>
-------	--

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS

ATA DE EXAME DE DEFESA 02/2024

Aos vinte dias do mês de Março de dois mil e vinte e quatro às dezesseis horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Aline Erika Andrade de Freitas, intitulado “**O SUJEITO INDETERMINADO SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**”. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Marília Silva Vieira Pereira – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Jocineide Macedo Karim (Unemat), Dr. Eduardo Batista da Silva (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver): FAZER AS CORREÇÕES SOLICITADAS PELA BANCA . Cumpridas as formalidades de pauta, às 17H15 a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 20 de Março de 2024.

Prof. Dr. Marília Silva Vieira Pereira (POSLLI/UEG)

Profa. Dra. Jocineide Macedo Karim (Unemat)

Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva (POSLLI/UEG)



Documento assinado eletronicamente por **MARILIA SILVA VIEIRA PEREIRA, Docente**, em 26/03/2024, às 17:30, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **JOCINEIDE MACEDO KARIM, Usuário Externo**, em 27/03/2024, às 15:38, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **EDUARDO BATISTA DA SILVA, Docente de Ensino Superior**, em 02/04/2024, às 16:27, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **57761867** e o código CRC **08959941**.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS
AVENIDA DR. DEUSDETH FERREIRA DE MOURA S/N, S/C - Bairro CENTRO - GOIÁS - GO -
CEP 76600-000 - (62)3936-2160.



Referência: Processo nº 202400020004297



SEI 57761867

Dedico esta dissertação aos meus pais, em especial ao meu pai, Antonio Dantas de Freitas, que deixou um legado de luta e sempre acreditou em mim e na minha perseverança em transpor as adversidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por guiar os meus pensamentos, ao meu companheiro, Carlos Frederico de Oliveira, pelo apoio, amor e cuidado em todos os momentos.

A minha orientadora, Profa. Dra. Marília Silva Vieira Pereira, por toda a dedicação e todos os ensinamentos ao longo da pesquisa; por me manter disciplinada na escrita e corrigir meus erros sempre com elegância e gentileza.

Aos professores, Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva e a Profa. Dra. Jocineide Macedo Karim, que compuseram a minha banca de qualificação e deram contribuições valorosas para o andamento da pesquisa.

Aos meus colegas de turma, com os quais compartilhei caronas, conselhos, cafés, almoços, histórias e vivências, momentos que sempre permanecerão entre as melhores memórias desta caminhada.

A todos professores do POSLLI, que sempre se mostraram solícitos em ajudar nos nossos questionamentos, demonstrando que a caminhada acadêmica não precisa ser áspera e que os momentos difíceis podem ser superados com alegria e deliciosos sorvetes na praça do Coreto, na Cidade de Goiás.

À escola em que desenvolvi a pesquisa, que se dispôs a ceder o tempo das aulas e, em especial, aos jovens participantes que se empenharam em responder à Sequência Didática. Foi uma grata surpresa reencontrar alguns que estudaram comigo nos anos finais do Ensino Fundamental e estavam finalizando mais uma etapa escolar. Também agradeço ao professor regente de Língua Portuguesa da turma que colaborou com a pesquisa via *Google Forms*,

À Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, por sua importância para todos que se dedicam a Sociolinguística Educacional e a sua generosidade em dividir o seu saber com todos os pesquisadores da área.

Por fim, aos meus pais, Rosa Maria e Antonio Dantas, que não conseguiram prosseguir nos estudos, mas sempre fizeram o possível para que os filhos perseverassem. Sem o apoio e incentivo deles nada disso seria possível. Apesar das adversidades, formaram os quatro filhos em universidades públicas.

Aos meus irmãos, Antonio, Ana Karoline e Gabriel, e a todos os familiares e amigos que me incentivaram a prosseguir nesta caminhada acadêmica, acreditando em momentos que desacreditei. Cada um deixou sua marca nesta trajetória.

Qualquer posição que coloque ou pareça colocar em risco a pureza e a propriedade do idioma pátrio será sempre recebida no mínimo com perplexidade quando não tem veemente resistência. É interessante constatar que nas sociedades modernas, os valores culturais associados à norma linguística de prestígio considerada correta apropriada e bela, são mais arraigados e persistentes que outros, de natureza ética moral e estética (Bortoni-Ricardo, 2005, p.13).

RESUMO

Esta pesquisa inscrita na linha de pesquisa 1 de Estudos de Língua e Interculturalidade do mestrado acadêmico do programa de pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade discute o ensino de gramática no contexto escolar, mais precisamente, o estatuto do sujeito indeterminado nas aulas de Português. A fundamentação teórica baseia-se na Sociolinguística Educacional, especialmente em Bortoni-Ricardo (2004), Antunes (2007), Faraco (2015), gramáticas tradicionalistas: Bechara (2020), Haug (2015), Cunha e Cintra (2013), Rocha Lima (2011), Bechara (2009) e Cegalla (2009), gramáticos normativos contemporâneos, como Castilho (2020) e Azeredo (2021), além dos gramáticos descritivistas, Bagno (2012), Neves (2011) e Perini (2010). O objetivo geral é problematizar as discussões sobre o sujeito indeterminado no Ensino Médio, com foco na aprendizagem, observando a variação linguística e as implicações do ensino de língua materna em sala de aula. Para tanto, é proposta a elaboração de uma Sequência Didática (SD) que promova o senso crítico dos estudantes, a fim de demonstrar quais são as variantes de indeterminação do sujeito existentes no Português Brasileiro e como o estilo (Labov, 1972) influencia seu uso (Marcuschi, 2008). Também propomos um questionário, por meio do *Google Forms*, a fim de ser respondido pelo professor de língua materna regente da turma selecionada, com o objetivo de entender de qual modo compreende o fenômeno investigado nesta pesquisa. Para a elaboração da SD, foram extraídas ocorrências de sujeito indeterminado de um *corpus* constituído por sete gêneros textuais diversos, desde aqueles em que predomina a oralidade informal até aqueles caracterizados pela escrita formal. Com base nesses dados, foi formulada e aplicada a Sequência Didática para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de Itapaci-GO, a cerca de 222 km da capital Goiânia, com o intuito de auxiliar a identificação de casos de sujeito indeterminado que não têm sido registrados por algumas gramáticas normativas, nem pelos livros didáticos, tais como: sujeito exposto por referência genérica (você ou eles - não especificado); sujeito elíptico com o verbo na 3ª pessoa do plural; 3ª pessoa do plural (alguns verbos específicos – roubar, comunicação verbal, cognição); sintagmas nominais como *a gente, muita gente, todo mundo*, entre outros. Após a aplicação da Sequência Didática, as respostas apresentadas pelos participantes foram investigadas a fim de identificar o reconhecimento das formas de indeterminação do sujeito mencionadas, observamos

que 70% dos participantes não identificaram o sujeito quando este era representado por um pronome indefinido, 80% identificaram o pronome *eles* como uma referência genérica, dentre outras possibilidades não canônicas. Em comparação às respostas do professor, é possível deduzir a influência nas respostas mais próximas de conceitos tradicionais da gramática normativa. Dessa maneira, entendemos que o conhecimento crítico das variantes de sujeito indeterminado no PB promoverá impacto sociolinguístico e cultural no que tange ao conhecimento dos estudantes sobre o uso variável da língua e seus contextos de uso, contribuindo para o aperfeiçoamento de sua competência comunicativa.

Palavras-chaves: Sociolinguística Educacional. Gêneros Textuais. Sujeito Indeterminado.

ABSTRACT

This research, which is part of research line 1 Language and Interculturality Studies of the academic master's degree program in Language, Literature and Interculturality, discusses the teaching of grammar in the school context, more precisely, the status of the indeterminate subject in Portuguese classes. The theoretical foundation is based on Educational Sociolinguistics, especially Bortoni-Ricardo (2004), Antunes (2007), Faraco (2015), traditionalist grammars: Bechara (2020), Haug (2015), Cunha and Cintra (2013), Rocha Lima (2011), Bechara (2009) and Cegalla (2009), contemporary normative grammarians, such as Castilho (2020) and Azeredo (2021), as well as descriptivist grammarians, Bagno (2012), Neves (2011) and Perini (2010). The general objective is to problematize discussions about the indeterminate subject in secondary education, with a focus on learning, observing linguistic variation and the implications for teaching mother tongue in the classroom. To this end, we propose the development of a Didactic Sequence (DS) that promotes students' critical sense, in order to demonstrate which variants of subject indeterminacy exist in Brazilian Portuguese and how style (Labov, 1972) influences their use (Marcuschi, 2008). We also proposed a questionnaire, using Google Forms, to be answered by the mother tongue teacher of the selected class, in order to understand how he understands the phenomenon investigated in this research. To prepare the DS, occurrences of indeterminate subject were extracted from a corpus made up of seven different textual genres, ranging from those in which informal orality predominates to those characterized by formal writing. Based on this data, the Didactic Sequence was formulated and applied to a 3rd year high school class, in a public school in the city of Itapaci-GO, about 222 km from the capital Goiânia, with the aim of helping to identify cases of indeterminate subject that have not been recorded by some normative grammars, nor by textbooks, such as: subject expressed by generic referencing (you or they - unspecified); elliptical subject with the verb in the 3rd person plural; 3rd person plural (some specific verbs - steal, verbal communication, cognition); noun phrases such as a gente, muita gente, todo mundo, among others. After applying the Didactic Sequence, the participants' responses were investigated in order to identify their recognition of the forms of indeterminacy of the subject mentioned, and we found that 70% of the participants did not identify the subject when it was represented by an indefinite pronoun, 80% identified the pronoun they as a generic referent, among other non-canonical

possibilities. Compared to the teacher's answers, it is possible to deduce the influence of answers closer to traditional concepts of normative grammar. In this way, we believe that critical knowledge of the variants of the indeterminate subject in BP will have a sociolinguistic and cultural impact on students' knowledge of the variable use of language and its contexts of use, contributing to the improvement of their communicative competence.

Keywords: Educational Sociolinguistics. Textual Genres. Indeterminate Subject.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização da cidade de Itapaci no estado de Goiás	68
Figura 2. Tirinha 1	87
Figura 3. Tirinha 2	87
Figura 4. Tirinha 3	88
Figura 5. Tirinha 4	89
Figura 6. Tirinha 5	89
Figura 7. Tirinha 6	90
Figura 8. Tirinha 7	90
Figura 9. Tirinha 8	90
Figura 10. Tirinha 9	91
Figura 11. Tirinha 10	92
Figura 12. Tweet 1	94
Figura 13. Tweet 2	94
Figura 14. Tweet 3	94
Figura 15. Tweet 4	95
Figura 16. Tweet 5	95
Figura 17. Questão 1- letra a.....	108
Figura 18. Questão 1- letra b.....	109
Figura 19. Questão 2.....	111
Figura 20. Questão 3 – letra a	112
Figura 21. Questão 3 – letra b	114
Figura 22. Questão 4 – letra a	115
Figura 23. Questão 4 – letra c	117
Figura 24. Questão 5 – letra a	119
Figura 25. Questão 5 – letra b	121
Figura 26. Questão 5 – letra c	122
Figura 27. Questão 6 – letra a	123
Figura 28. Questão 6 – letra b	124
Figura 29. Questão 6 – letra c	125
Figura 30. Questão 7 – letra a	126
Figura 31. Questão 7 – letra b	127
Figura 32. Questão 8 – letra a	128
Figura 33. Questão 9.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Análise das variedades linguísticas em três contínua (com base em Bortoni-Ricardo, 1997)	22
Quadro 2. Variação Linguística no contexto do Português Brasileiro (PB)	25
Quadro 3. Sujeito indeterminado no PB, conforme Perini (2010, p. 84-85).....	61
Quadro 4. Participantes da pesquisa (Concluintes do Ensino Médio).....	71
Quadro 5. Participante da pesquisa (Professor de LP regente da turma)	73
Quadro 6. Quadro com perguntas e respostas do docente	73
Quadro 7. Quadro da atividade proposta para o docente.	74
Quadro 8. Gêneros Textuais Selecionados	77
Quadro 9. Indeterminação do sujeito em gêneros textuais da SD	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantitativo de ocorrências de indeterminação do sujeito nos gêneros textuais selecionados.....	103
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Respostas - Questão 1 – Letra a	109
Gráfico 2. Respostas - Questão 1 – Letra b	110
Gráfico 3. Respostas - Questão 2	111
Gráfico 4. Respostas – Questão 3 – letra b.....	114
Gráfico 5. Respostas – Questão 4 – letra a.....	116
Gráfico 6. Respostas – Questão 4 – letra b.....	117
Gráfico 7. Respostas – Questão 4 – letra c.....	119
Gráfico 8. Respostas – Questão 5 – letra a.....	120
Gráfico 9. Respostas – Questão 5 – letra b.....	121
Gráfico 10. Respostas – Questão 5 – letra c.....	122
Gráfico 11. Respostas – Questão 6 – letra a.....	123
Gráfico 12. Respostas – Questão 6 – letra b.....	124
Gráfico 13. Respostas – Questão 7 – letra b I e II.....	127
Gráfico 14. Respostas – Questão 8 – letra a.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal Brasileira
CFE	Conselho Federal de Educação
COVID-19	Doença do Coronavírus
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DC-GOEM	Documento Curricular para Goiás do Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GDs	Gramáticas Descritivas
GNCs	Gramáticas Normativas Contemporâneas
GTs	Gramáticas Tradicionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LP	Língua Portuguesa
PB	Português Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Português Europeu
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SVO	Sujeito – Verbo – Objeto
VARISUL	Varição Linguística Urbana na Região Sul do País

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	20
1.1 A Sociolinguística Educacional e a Variação Linguística.....	20
1.2 Abordagem da Variação Linguística em Documentos Curriculares	26
1.3 Abordagem da Variação Linguística em Livros Didáticos.....	30
1.4 As contribuições da Sociolinguística Educacional nas aulas de Língua Portuguesa	33
1.5 Abordagem da Variação Linguística nas aulas de língua materna	34
1.6 As diferentes perspectivas nas abordagens de variação linguística em escolas públicas e particulares	39
2. O SUJEITO INDETERMINADO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	41
2.1 Da história do Português às concepções de sujeito	41
2.2 O conceito de sujeito indeterminado na Língua Portuguesa	44
2.3 Divergências acerca da concepção de sujeito indeterminado nas Gramáticas Tradicionais	47
2.4 Concepções do sujeito indeterminado nas Gramáticas Normativas Contemporâneas	52
2.5. Sujeito indeterminado sob a ótica das gramáticas descritivas.....	56
2.6 O sujeito indeterminado sob o viés dos estudos de língua baseados no uso ..	61
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
3.1. Escola campo	68
3.2. Participantes da pesquisa	70
3.2.1 Concluintes do Ensino Médio.....	70
3.2.2 Professor regente de Língua Portuguesa da turma.....	72
3.3. Seleção dos gêneros textuais	76
3.3.1 Entrevistas Sociolinguísticas.....	78
3.3.2 Transcrições de vídeos curtos de notícias (G1 em 1 minuto).....	81
3.3.3 Transcrições de vídeos curtos de sessões jurídicas	84
3.3.4 Tirinhas.....	86
3.3.5 Tweets.....	92
3.3.6 Trechos da obra literária “Quarto de Despejo”	96
3.3.7 Art. 5º da Constituição Federal Brasileira.....	97
3.4 Sequência Didática	99
3.5 Aplicação da Sequência Didática na turma de 3º ano do Ensino Médio	100
4. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES	102

4.1 Análise das ocorrências do sujeito indeterminado no corpus	102
4.2 Questões da Sequência Didática	106
4.3 Análise das respostas dos participantes	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	144

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, discutimos sobre o ensino de gramática no contexto escolar, mais precisamente, sobre o estatuto do sujeito indeterminado no Português Brasileiro (PB). A análise dessa variável pretende ampliar o debate sobre as abordagens teórico-metodológicas presentes nas aulas de língua materna, que se centram, via de regra, somente nas discussões e nos exemplos retirados das Gramáticas Tradicionais (GTs).

A experiência na docência me fez problematizar sobre o ensino de língua materna, que segue, ainda, bastante aprisionado em repetições de fórmulas, apesar do direcionamento apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos regionais (no caso da pesquisa, o Documento Curricular para Goiás – DCGO) contemplar formas mais progressistas de se ver e discutir o Português Brasileiro em sala de aula, pouco se alterou nas aulas, levando em conta que os planejamentos de aula tomam por base as GTs e estas demoram a incorporar as evoluções da língua. Outro ponto a ser questionado são os recursos mal gerenciados pelas escolas públicas que não proporcionam materiais atualizados e/ou cursos de capacitação aos docentes, que somados a carga horária exaustiva e a demanda extraclasse são sobrecarregados e não encontram tempo para pensar no que se está ensinando e em como se está ensinando.

Pensando por este prisma, a presente pesquisa se faz imprescindível para apresentar outras maneiras de discutir o ensino de PB em sala de aula e explorar Gramáticas Normativas Contemporâneas (GNCs) e Gramáticas Descritivas (GDs), juntamente com gêneros textuais presentes no cotidiano dos estudantes e nas demandas da BNCC, a fim de oferecer alternativas aos docentes para as aulas de língua materna.

O ponto de partida para as reflexões da presente pesquisa está ancorado no arcabouço da Sociolinguística Educacional, especialmente em Bortoni-Ricardo (2004), Antunes (2007), Faraco (2015), esses autores contribuíram substancialmente para as discussões sobre o papel da sociolinguística nas aulas de língua materna e na forma que o/a professor/a se relaciona com o PB, suas variações e no expõe para os seus/suas alunos/as.

Atualmente, é possível encontrar pesquisas significativas na área da Sociolinguística Educacional, da mesma forma vários autores se debruçaram em entender os recursos que os falantes de PB utilizam para não expressar claramente o

sujeito, porém, em meio as leituras, observo que há poucos estudos que reflitam em como levar as discussões para o ambiente da sala de aula, e foi pensando nessa premissa que me dispus a não apenas pesquisar, como também refletir sobre maneiras de apresentar as variáveis de indeterminação do sujeito para os estudantes, uma vez que considero ser fundamental desmistificar o ensino de língua materna e explorar alternativas de se ver e se pensar sobre o PB.

Tendo em vista contribuir nas discussões em sala de aula, esta pesquisa não se limita em apontar as problemáticas, mas também a propor alternativas, o foco é auxiliar o docente, por compreender a realidade das escolas brasileiras, em especial, as escolas públicas, é importante que ofertemos possibilidades de atividades que conversem com a realidade linguística do estudante e colabore em promover outras perspectivas no olhar do docente sobre o PB.

A língua é viva e o ensino de língua materna não pode desconsiderar isso, logo, o professor deve oportunizar que o estudante conheça a dinamicidade da língua. Para isso, é importante para desconstruir pensamentos preconceituosos e dogmáticos. Dar a oportunidade de acesso aos diversos recursos discursivos que a língua possui é tornar o ensino verdadeiramente democrático.

Logo, o objetivo desta pesquisa é ampliar as discussões sobre as variáveis de indeterminação do sujeito no PB e observar as percepções dos participantes sobre variáveis validadas como pertencentes à norma culta, reiteradas nas GTs, e outras presentes nas GNCs e GDs, mas não mencionadas na maior parte dos materiais didáticos.

Para isso, serão discutidas conceituações referentes à indeterminação do sujeito, de acordo com gramáticos tradicionalistas, tais quais Bechara (2020), Haug (2015), Cunha e Cintra (2013), Rocha Lima (2011), Bechara (2009) e Cegalla (2009), gramáticos normativos contemporâneos, como Castilho (2020) e Azeredo (2021), além dos gramáticos descritivistas, como Bagno (2012), Neves (2011) e Perini (2010). Posteriormente, será aplicada uma Sequência Didática (SD), fundamentada em gêneros textuais diversificados que apresentem as variantes de indeterminação do sujeito com as quais possam se deparar no uso cotidiano.

Com a aplicação da SD, nos propomos a analisar as respostas dos participantes a fim de averiguar a compreensão deles, como falantes do PB, e suas percepções diante do tempo de escolarização, uma vez que serão alunos/as formandos no Ensino Médio.

Para a elaboração da SD, constituímos um *corpus* de diferentes gêneros textuais escritos e orais, formais e informais, composto por: transcrição de quatro entrevistas sociolinguísticas selecionadas do banco de dados do Sociolinco/UEG; quatro vídeos curtos do Portal de notícias G1 em 1 minuto; quatro vídeos curtos de sessões jurídicas, disponibilizados no Youtube; dez tirinhas selecionadas em *sites* e na rede social *Instagram*; cinco *tweets*, cinco trechos selecionados da obra literária “Quarto de Despejo” da autora Carolina Maria de Jesus, e quatro trechos selecionados do artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, de 1988. Logo após a seleção dos gêneros textuais, identificamos ocorrências de indeterminação do sujeito e organizamos as questões que compuseram a SD.

A proposta desta dissertação apresenta, como diferencial, a análise das variantes de indeterminação do sujeito em uso, discutindo a aplicabilidade da proposta normativa por meio de respostas de estudantes do Ensino Básico. Desse modo, os participantes são convidados a refletir sobre conceitos da GT, propagados ao longo de percurso escolar, cotejando-os com aqueles apregoados pelas GNCs e GDs, de modo a proporcionar aos estudantes uma visão científica e mais profunda de fenômenos em relação com os quais muitos deles lidam apenas de forma intuitiva, em muitos casos.

A escolha do público-alvo da pesquisa se mostra bastante relevante, uma vez que eles estão saindo do ensino médio e completando uma etapa importante da formação escolar, saber que a aprendizagem do PB não precisa ser centralizada em erros e acertos abre as portas para maiores indagações sobre o seu papel de usuário da língua.

Dentre as possibilidades de discussões, algumas perguntas são propostas nesta pesquisa. São elas: De que maneira as gramáticas tradicionais apresentam o conceito de sujeito indeterminado para os estudantes? Qual a concepção de sujeito indeterminado para os participantes da pesquisa? Quais são as contribuições da Sociolinguística e das gramáticas descritivas para a melhor e mais ampla compreensão do conceito de sujeito indeterminado?

A fim de investigar os questionamentos levantados dispusemos a escrita de acordo com a estrutura a seguir:

No capítulo 1, apresentamos conceitos sobre Variação Linguística, à luz da Sociolinguística Educacional, uma vez que consideramos ser fundamental analisar as interações dos falantes de Português do Brasil (PB) para compreender a melhor forma

de direcionar as aulas de língua materna e auxiliar os docentes na elaboração de aulas mais produtivas, sendo assim, abordar teóricos que se debruçam sobre a Variação Linguística no ambiente escolar proporciona uma visão mais abrangente, tanto em relação aos estudantes, quanto aos docentes.

No capítulo 2, traçamos um percurso histórico sobre a formação da Língua Portuguesa e a constituição da indeterminação do sujeito em PB, também levantamos e comparamos as visões sobre o tema em gramáticas tradicionalistas, normativas contemporâneas e descritivistas.

No capítulo 3, apresentamos os participantes da pesquisa, em seguida os gêneros textuais que compõem a sequência didática, selecionados conforme produtividade na língua, do mais formal ao menos formal, do oral ao escrito, todos alinhados às propostas apresentadas pela BNCC para o ensino de língua materna. Dentre os gêneros escolhidos apresentamos: entrevistas sociolinguísticas, transcrição de vídeos curtos de notícias (G1 em 1 minuto), transcrição de vídeos curtos de sessões jurídicas, tirinhas, *tweets*, trechos da obra literária “Quarto de Despejo” da autora Carolina Maria de Jesus e o art. 5º da Constituição Federal Brasileira. Para cada gênero, determinamos a quantidade para a constituição de um corpus que pudesse auxiliar na composição da SD.

Por fim, no capítulo 4, analisamos as respostas dos participantes para as questões da SD, o alinhamento com a aprendizagem de LP ao longo do percurso escolar e as intuições linguísticas do falante de PB.

1. A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Abordaremos, neste capítulo, conceitos sobre Variação Linguística, segundo a Sociolinguística Educacional, base importante para analisar o ensino de língua portuguesa nas escolas. Desse modo será fundamental considerar as interações dos falantes de Português do Brasil (PB) para compreender a melhor forma de direcionar as aulas de língua materna e auxiliar os docentes na elaboração de aulas mais produtivas.

1.1 A Sociolinguística Educacional e a Variação Linguística

O conceito de variação linguística é amplamente abordado pela Sociolinguística, uma teoria que se debruça na observação das relações sociais que acontecem por meio da língua, considera que essas relações tenham um papel relevante na evolução, e por isso devem ser vistas como parte importante da estrutura e devem ter consideradas nos estudos linguísticos.

Partindo desse pressuposto, é possível observar que a variação é intrínseca às investigações linguísticas, pois a mudança é inerente às línguas. No escopo da Sociolinguística, um dos principais modelos de análise é o da Sociolinguística Variacionista, que investiga os vínculos entre língua e a dimensão social como essenciais para a investigação linguística. Desse modo, considera improdutivo conduzir uma pesquisa sem observar o meio em que ela é realizada.

A Sociolinguística Variacionista configura-se como uma disciplina histórica, uma vez que se propõe à averiguação dos processos de variação e mudança linguística, descrevendo e analisando esses fenômenos com base no desempenho dos falantes e nas trocas comunicativas efetivamente realizadas por eles em um determinado contexto, de acordo com Labov (2008).

Assim, temos uma Sociolinguística a serviço da educação. Uma proposta nesse sentido foi desenvolvida pioneiramente por Labov (1972), na obra *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Neste estudo, Labov investigou falhas na leitura de jovens estudantes negros na década de 1960 em cidades estadunidenses. O pesquisador concluiu que as falhas em leitura decorriam de conflitos políticos e culturais em sala de aula, marcados por aspectos dialetais. Freitag (2016, p. 451) afirma que a principal contribuição desse

trabalho consiste no despertar “da Sociolinguística em mobilizar os resultados de seus estudos para revertê-los em tecnologia social: materiais didáticos e de difusão no suporte, reconhecimento e valorização das variedades (Souza *et al.*, 2021, p. 183).

É pertinente esclarecer que a variação linguística vai além dos regionalismos. É pela língua que o falante expressa sua identidade e estabelece suas relações sociais. Logo, seu repertório linguístico é modo de relacionar-se com o mundo e, para isso, o falante também utiliza várias formas de adaptação, podendo estabelecer estilos diferenciados conforme as situações vividas.



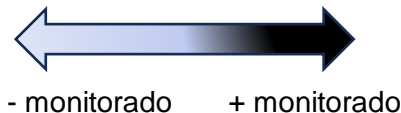
Diante das variedades linguísticas à disposição do falante, cabe à escola apresentar aos discentes múltiplos recursos comunicativos. É papel do(a) professor(a) de Língua Portuguesa ampliar o conhecimento dos estudantes sobre os diversos gêneros textuais, as possibilidades de variedades encontradas na língua materna, para que eles desenvolvam suas habilidades linguísticas. Nesse contexto, é salutar destacar a indagação de Bortoni-Ricardo (2005, p.15) sobre o papel da escola no estudo da Sociolinguística:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades.

É importante que as questões sobre a Sociolinguística sejam levantadas, principalmente no ambiente escolar, pois é no momento que a criança começa a ser integrada ao ensino formal de língua materna que os conceitos e, às vezes, preconceitos, são reafirmados. Respeitar o que ela traz como conhecimento de língua é necessário, assim como apresentar todas os propósitos comunicativos disponíveis para que ela se aproprie dos mecânicos para uma comunicação eficiente e democrática.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), na língua, podemos observar contínuos de variação, como, por exemplo: oralidade – letramento (oral e escrita); de monitoração estilística (contexto interacional: considerando o interlocutor e o assunto abordado) e o de rural-urbano (que se mesclam nas periferias brasileiras a ponto de serem denominadas por *rurbano*, pela autora).

Quadro 1. Análise das variedades linguísticas em três contínua (com base em Bortoni-Ricardo, 1997)

CONTINUUM	ELEMENTO VISADO	FATORES CONTEMPLADOS
 + rural + urbano	Falante	ANTECEDENTES SOCIOECOLÓGICOS <ul style="list-style-type: none"> • Zona de nascimento e residência na infância • Mobilidade geográfica • Rede de relações sociais • Área de residência ao longo da vida etc.
 + oral + escrito	Situação ou evento	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de oralidade • Atividades de letramento
 - monitorado + monitorado	Processo de interação	ATENÇÃO E PLANEJAMENTO <ul style="list-style-type: none"> • Acomodação do falante ao seu interlocutor • Apoio contextual na produção dos enunciados • Complexidade cognitiva envolvida na produção linguística • Familiaridade do falante com a tarefa comunicativa etc.

Fonte: Adaptado de Bagno (2001, p. 169).

Para cada momento de fala ou escrita, iremos condicionar a língua a um ou mais tipos de variação, pois não há falante de estilo único. Ele assume *personae* diferenciadas, de acordo com a necessidade que se apresenta.

Quando a autora sugere o conceito de *contínuo de urbanização*, discute sobre o processo de urbanização do Brasil, lembrando que o país teve uma economia predominantemente rural, até meados do século XX. No momento em que as famílias começaram a migrar para os centros urbanos, acabaram ocupando as periferias das cidades. Conseqüentemente, os fenômenos variáveis característicos de falantes que viviam em meios isolados e rurais entraram em contato com as variedades urbanas, originando outra variedade, denominada *rurbana*. Podemos acrescentar que, na atualidade, a distância entre o rural e o urbano é mais estreita, pois, com a popularização da internet e, por conseqüência, das redes sociais, a variedade rural não é mais tão isolada. Portanto, as redes virtuais também podem estar disponíveis em meios mais rurais possibilitando a constante troca de informações.

No *contínuo de monitoração estilística*, observamos a maneira como o falante interage com o interlocutor, bem como a variação decorrente de seu grau de atenção e de seu planejamento, o que denota o monitoramento do indivíduo de acordo com o contexto a que está exposto, do grau de familiaridade com o tema, com a situação vivenciada, com seu interlocutor, entre outros fatores.

Já quando tratamos sobre *contínuo de oralidade – letramento* observamos a interface entre o que é falado e o que é escrito que dialoga tanto com a urbanização, a qual está exposta, quanto a monitoração estilística. Pode-se depreender que em alguns momentos a oralidade é transposta para a escrita e vemos um jogo articulado entre ambas.

A compreensão dos *contínuos* propostos por Bortoni-Ricardo (2005) nos faz depreender a importância que a escola tem em disponibilizar para os discentes a possibilidade de acesso a outros recursos discursivos além daquele que lhe é familiar, para que domine e, assim possa ampliar, o seu conhecimento linguístico. O próprio documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expõe as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental em uma lista com dez itens para que as escolas e os professores se guiem em sala de aula, o primeiro é

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (BNCC, 2018, p. 88)

Percebemos que as propostas da BNCC estão alinhadas ao que Bortoni-Ricardo apresenta em sua literatura, mesmo assim nem sempre encontramos uma articulação com a prática do docente de língua materna em sala, mais uma vez alertando para a importância de uma formação coesa entre teoria e prática para uma discussão efetiva sobre a abordagem da variação linguística nas aulas de língua portuguesa.

Como já mencionado por Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p.7) “A variação linguística constitui um fenômeno natural em qualquer língua; porém, tal fato não é compreendido pela grande maioria da população brasileira, que acredita ser a língua do Brasil um objeto homogêneo, inflexível.” A perspectiva de língua homogênea ainda é a mais adotada pelas escolas, quando se fala em ensino de língua materna.

Para tanto, a Sociolinguística Educacional é estabelecida sob o tripé de premissas como “o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função linguísticas” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.114). Entende-se sobre a primeira premissa do **relativismo cultural** que não há língua superior a outra, não há língua mais complexa ou completa que a outra, todas são iguais e funcionais; a segunda premissa, a da **heterogeneidade inerente** explica que a variação é uma característica inseparável das línguas, então, não há como deixar de abordar esse tema no ensino de língua materna; a terceira premissa diz respeito ao **contexto de uso da língua**, abordando, nesse conceito, não apenas os aspectos linguísticos, como também os aspectos culturais. Logo, o professor deve levar em consideração, no ensino de língua materna, o ambiente cultural no qual o estudante está inserido.

As premissas supramencionadas ajudam a repensar sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, o qual, de acordo com Bortoni-Ricardo, deve ancorar-se por uma “pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.130). O respeito às diferenças irá possibilitar um ensino de língua mais democrático, transformando-a em aliada e não em obstáculo.

Em consideração às premissas expostas por Bortoni-Ricardo (2005) são estabelecidos seis princípios a serem seguidos para o desenvolvimento das ações na Sociolinguística Educacional, retomados por Almeida e Bortoni-Ricardo (2023).

O **primeiro princípio** considera que a escola influencia o ensino da língua formal, monitorada, e não o vernáculo, pois este o aluno já traz do seu convívio familiar; o **segundo princípio** é sobre o “caráter sociossimbólico das regras variáveis” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.131), regras que não possuam uma valoração negativa não estão sujeitas à correção; o **terceiro princípio** diz respeito a reconhecer que a desigualdade social é o principal elemento da desigualdade linguística; o **quarto princípio** discute a dicotomia entre a oralidade e a escrita, o monitoramento para a escrita e a ausência dele na fala; o **quinto princípio** considera o processo de interação entre estudantes e professores e o impacto no valor que atribuem às variações que os cercam, se consideram de valor positivo ou negativo, o **sexto princípio** é referente “à conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.133), a partir de uma autorreflexão das ações estabelecidas em sala de aula.

A exposição de tais princípios nos faz refletir sobre o impacto que a pesquisa em Sociolinguística Educacional representa para um ensino de língua mais democrático e próximo da realidade dos estudantes.

Diante desses princípios, é possível repensar o ensino de Língua Portuguesa na escola a fim de buscar resultados muito positivos visto envolver em questões linguísticas e culturais, capazes de incluir socialmente alunos provenientes de classes menos favorecidas. (Almeida e Bortoni-Ricardo, 2023, p.18).

Vale lembrar que o mais importante é encontrar formas eficientes de conversar a teoria com a prática. É imprescindível que os professores de língua materna tenham suporte para apresentar nas aulas todos os tipos de variação linguística às quais os alunos estão expostos, pois é muito comum que as aulas sobre variação linguística sejam centralizadas, muitas vezes, na variação geográfica ou regional, desconsiderando outras também presentes na língua

De acordo com Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p.22), “a variação da língua ocorre devido a fatores linguísticos ou extralinguísticos, de forma que os primeiros se dão pela própria natureza linguística e os segundos por motivos externos à língua.” Em outras palavras, a variação não irá se apresentar de uma maneira única, a diversidade é um princípio da variação linguística e, conseqüentemente, deve ser abordada em todas suas nuances na sala de aula.

No quadro a seguir estão sistematizados os tipos de variação linguística elencados por Almeida e Bortoni-Ricardo (2023).

Quadro 2. Variação Linguística no contexto do Português Brasileiro (PB)

Tipos de Variações Linguísticas presentes no Português Brasileiro	
Varição Histórica	Mudanças naturais que acontecem no decorrer do tempo, algumas formas linguísticas caem em desuso e outras são incorporadas na língua.
Varição Geográfica	As formas linguísticas comuns a cada região.
Varição Social	São as diferenças socioculturais de uma comunidade que podem ser: etária, de gênero e sociocultural.
Varição Individual	Está relacionada, na maioria das vezes, ao fator etário e de gênero.
Varição Estilística	São as diferentes formas de se comportar diante de situações formais e informais da língua.
Varição de Canal	Diz respeito a presença ou ausência do interlocutor quando falamos ou escrevemos.
Varição Diamésica	São as diferenças presentes na língua falada em detrimento da língua escrita.

Fonte: Elaboração própria

É fundamental que a variação linguística tenha um aprofundamento na sua abordagem, primordialmente, na matriz grade curricular dos cursos de Letras. Observa-se que, nem sempre, o graduando, ao concluir o curso, tenha consciência da dimensão do assunto, o que acarreta prejuízos quando precisa apresentar os conceitos em sala de aula. Isso limita o seu trabalho a materiais didáticos que, muitas vezes apresentam a variação linguística apenas como mais um conteúdo de ensino, como observado por González (2015, p. 229): “[...] a variação linguística, que assim como a concordância verbal ou o trovadorismo galego-português, recebe um capítulo inteiramente dedicado a si.”

1.2 Abordagem da Variação Linguística em Documentos Curriculares

Os materiais didáticos, em muitos momentos, restringem o espaço de abordagem do tema variação linguística a um entre tantos outros, apenas para cumprir com o papel de mencioná-lo e assim estar de acordo com os documentos curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É preciso ressaltar que a BNCC tem como objetivo oferecer uma diretriz ao ensino público e privado brasileiros, permeando todas as etapas de escolaridade, desde a Educação Infantil, até o Ensino Fundamental e Médio. A ideia de um currículo que fosse uma base nacional começa a ser pensada a partir da promulgação da Constituição de 1988, pela necessidade de se oferecer uma educação mais plural e que diminuísse as disparidades entre as regiões, pois ela garante que um estudante tenha os mesmos aprendizados contemplados independentemente do lugar em que resida. O princípio original é que haja um currículo comum e que os estados façam adaptações para a sua realidade local.

A partir dessa premissa, temos a adaptação da BNCC para cada estado. No estado de Goiás, é feita por meio do DC-GO Ampliado (Documento Curricular de Goiás Ampliado), o qual norteia o ensino público e privado, tanto das escolas estaduais quanto municipais.

No DC-GO, há uma preocupação em abordar a variação linguística desde a alfabetização, o documento apresenta ser uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental a necessidade de “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de

variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (DC-GO Ampliado, 2020, p. 72). O documento ainda ressalta que a variação linguística não é um fenômeno, apenas da língua portuguesa, e sim, de todas as línguas, pois também estabelece uma reflexão sobre o tema nos objetos de conhecimentos e habilidades referentes à língua inglesa.

Ao longo do documento, há uma integração importante entre as competências gerais e específicas relacionadas ao ensino de língua materna, o DC-GO (2020, p. 268) evidencia que:

A expectativa apresentada, com base no diálogo entre as competências gerais, de área e específicas de Língua Portuguesa, é que os estudantes sejam usuários da língua, entendedores das várias linguagens e que obtenham, a partir da instituição escolar e das vivências, as habilidades necessárias para transitar por todas as linguagens com autonomia e segurança. Espera-se, ainda, que sejam usuários competentes das várias linguagens, em todos os ambientes, dentro e fora da instituição escolar.

Observa-se que o documento estabelece uma leitura embasada na Sociolinguística Educacional, apontando entendimentos práticos da língua e a compreensão do papel social que o ensino da variação linguística representa na autonomia dos usuários, principalmente no que diz respeito ao domínio real das competências linguísticas.

Os documentos curriculares têm uma abordagem abrangente sobre a variação linguística, confirmam a importância do seu alcance em todos os níveis do ensino para dirimir o preconceito e oferecer um conhecimento crítico da língua portuguesa, como é possível observar na citação retirada da BNCC (2018, p.83):

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

É fato que os documentos curriculares estão alinhados com as discussões sobre a forma que a variação linguística deve ser apresentada em sala de aula, mas é necessário auxiliar o docente nesse caminho. De acordo com Bagno (2015, p.201):

A educação em língua materna, por conseguinte, tem que deixar definitivamente de ser o ensino exclusivo de uma “norma” para assumir a responsabilidade de *letrar* os aprendizes, isto é, *inserir os cidadãos na cultura eminentemente letrada que domina a sociedade em que vive*, familiarizando-os com os mais diversos tipos de gêneros discursivos, falados e escritos que circulam na sociedade.

O debate sobre a variação linguística extrapola os limites da sala de aula, o material didático dispensa pouco compromisso em esclarecer e ampliar a discussão, da mesma forma que as avaliações em larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Vemos que apesar de todos os estudos, trabalhos e pesquisas sobre o assunto, a informação não é compartilhada de forma eficiente nem com os docentes e, conseqüentemente, nem com discentes.

O déficit na abordagem sobre a variação linguística no material disponível acarreta mais dificuldade em abordá-lo, solidifica o ideário do professor de língua portuguesa como aquele que detém o conhecimento inequívoco da língua, referência do saber linguístico e juiz dos desvios da norma padrão, algo irreal, como já comentado em algumas passagens do capítulo.

O material didático entregue aos professores/as de língua portuguesa, muitas vezes, se assume como o principal suporte para as aulas, o que nos faz questionar a forma como o plano de aula será elaborado, se a abordagem for módica, assim também refletirá nas aulas. Em muitos momentos, recorre-se ao caminho mais fácil, que é culpabilizar o docente, um discurso simplório que aponta para os problemas e se exime de trazer meios para solucioná-los.

A eficiência da abordagem sobre variação linguística passa pelos meios, no caso materiais didáticos, que oferecemos para que isso seja feito na sala de aula, discutir as variedades linguísticas, a comunicação entre discurso acadêmico e formação de professores/as tem elevada utilidade na elaboração de aulas mais esclarecedoras.

A partir do momento que o/a professor/a de língua portuguesa amplia o conhecimento sobre a variação linguística, conseqüentemente, irá refletir nas aulas e no aproveitamento dos discentes.

Um ponto em comum entre os estudiosos da Sociolinguística Educacional é que a abordagem da variação linguística nas aulas de língua portuguesa colabora para o entendimento dos discentes sobre o funcionamento da língua, abre o caminho para que reflitam sobre o conceito do “erro” e percebam a existência de diferentes

olhares sobre o que ele representa, além de analisar quais as determinantes para algo ser considerado “errado” e quem decide o que é correção ou transgressão na língua.

As atividades propostas sobre variação linguística devem ser elaboradas a fim de que alvitrem sugestões fora do lugar comum, pois o que mais vemos são orientações para alternar uma variedade considerada “inculta” para a norma culta. Nesse sentido, podemos mencionar sequências didáticas com quadrinhos do Chico Bento, ou trechos de músicas do Luiz Gonzaga ou poemas do Patativa do Assaré, desprestigiando as obras e reforçando conceitos deturpados.

O docente precisa explorar outras possibilidades, desconstruir conceitos enraizados e apresentar aos discentes algumas alternativas, como lembra Antunes (2007, p.109):

O convívio com essas diferenças poderia ser uma oportunidade para se abrir o debate em torno da variedade de falares que coexistem no país, sem prestar qualquer resquício de mais valor a um ou a outro. Seria oportunidade para que fossem cultivadas noções de respeito ao direito de expressão de todos e ao direito de participação de cada grupo - sob a singularidade de sua cultura - na vida das manifestações nacionais.

No momento em que o/a professor/a apresenta uma atividade sobre variação linguística na sua turma, ele/a deve avaliar quais estereótipos podem ser reforçados por aquelas representações. No que se refere às tirinhas do Chico Bento, não podemos deixar de problematizar a imagem da pessoa do campo que o caracteriza. Não se pode deixar de lado que a língua também é ideologia e se o clichê é reforçado, colabora para que seja sempre repetido, então, desse modo, não será promovido o senso crítico.

Em sala de aula, o docente deve conduzir o estudante para reconhecer a variação na língua, instigando as percepções das variedades, considerando atividades que estimulem as impressões dos estudantes sobre as alterações de comportamento da língua conforme o uso.

É preciso ter em mente que língua e gramática não são a mesma coisa, não se pode encapsular a língua em regras de uso da gramática normativa. Problematizar a variação linguística em sala de aula é uma forma de quebrar esse conceito enraizado e repetido ao longo dos anos, ampliando o senso crítico, contestar a norma padrão é pensar sobre a língua de forma política.

1.3 Abordagem da Variação Linguística em Livros Didáticos

Em contraponto às discussões relacionadas nos documentos que norteiam a Educação brasileira, há os livros didáticos que abordam o tema de forma limitada, como já relacionado, anteriormente, e reafirmado por Faraco (2015, p. 20)

Os livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema, no mais das vezes limitado à apresentação, algo folclorizado, da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais. Os livros didáticos deixam de fora avaliação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica.

Dessa maneira, o professor de Língua Portuguesa deve apresentar as variedades linguísticas de uma forma que o estudante se sinta representado e não excluído.

Em seu livro *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula*, Bortoni-Ricardo (2004) disserta sobre a apresentação do tema aos estudantes pelo professor e como isso pode impactar a maneira como eles se relacionam com o assunto. A autora propõe exemplos e reflexões ao longo da obra, levando o professor a se questionar sobre as aulas de variação linguística.

O segundo componente — a conscientização — suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno (2004, p.42).

É fundamental salientar que, em muitos momentos, as aulas de língua portuguesa são focadas em apresentar a norma padrão, distanciando, muitas vezes, os aprendentes das aulas de língua materna e reforçando alguns mitos, tais como: “português é difícil”; “não sei português”; “falo e escrevo tudo errado”, Cabe ao professor o dever de desmistificar o ensino da gramática, levando os alunos a compreender que a língua não é, apenas, um conjunto de regras doutrinadas, enclausuradas nas gramáticas normativas, como citado por Battisti e Silva (2017, p.23):

Definida como um sistema de noções, de descrição de regras estruturais do bem falar e do bem escrever, a gramática normativa e seu ensino foram sendo solidificados através do tempo. Esse modelo foi elaborado a partir da análise do uso da língua e das regras gramaticais dos seus bons usuários, os grandes escritores. Nessa perspectiva, a língua é um objeto autônomo e homogêneo, desvinculado com a realidade do falante e, em se tratando de escola com a língua usada no dia a dia do aluno.

Sabemos que nem sempre é possível cobrar dos professores de língua materna uma apresentação tão ampla, pois a sobrecarga de atividades impostas aos trabalhadores da Educação, frequentemente inviabiliza uma abordagem mais científica e humanizante da variação nas aulas. Mesmo que os documentos curriculares ressaltem a importância da variação linguística a partir da alfabetização, isso é negligenciado por parte do Estado e por programas que aperfeiçoamento dos docentes, perpetuando, assim, aulas focadas em corrigir os “erros”, sem a devida valorização das características do Português Brasileiro.

Tal fato nos faz retomar alguns ensinamentos de Paulo Freire, que reflete sobre a pedagogia em sala de aula, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando diz:

Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? (Freire, 1996, p.67).

Conviver com o diferente é apresentar aos estudantes todos os múltiplos recursos comunicativos e, ainda assim, respeitar a língua que aprenderam em casa com seus familiares, sem apontar “erros” ou tentar consertá-los, como se algo estivesse quebrado ou fora do lugar, sem deixar os estudantes mais confusos ou com uma visão deturpada da língua, conforme destacado por Irandé Antunes (2007, p. 16)

E o resultado é que, quando se sai da escola, se sai muito mais confuso, como a visão de língua deturpada, reduzida e falseada, terreno mais propício à gestação de preconceitos e de simplismos incabíveis.

É necessário que a variação linguística seja discutida, de fato, por quem é o responsável por apresentá-la aos estudantes, despida de conhecimentos encerrados em livros, por meio de uma aprendizagem democrática, uma vez que ela se realiza na prática. Tal discussão já é presente nos documentos curriculares, como é citado por

Battisti e Silva (2017). As autoras discorrem sobre as formas como o ensino da língua portuguesa é abordado em sala de aula, uma vez que, desde os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), já se pregava o ensino da língua vinculado ao texto.

Na BNCC, a Língua Portuguesa é um componente curricular que se apresenta na área das Linguagens, acompanhada de Arte e Educação Física, acrescida da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. O documento ressalta a importância de o estudante conceber as diferentes práticas de linguagens e assim ampliar as capacidades expressivas das manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Essa concepção permite que o docente dê continuidade às abordagens iniciadas na Educação Infantil.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do **todo** no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. [GRIFO NOSSO] (BNCC, 2018, p. 63)

O estudo das linguagens dos anos iniciais do Ensino Fundamental é aprofundado nos anos finais, de acordo com a maturidade dos estudantes, a abordagem crítica permite que o conhecimento seja aprofundado, mas sem estabelecer um fim em si mesmo, e sim, admitindo que se compreenda as variadas maneiras de se expressar e se relacionar com o mundo.

Logo, é perceptível que o entendimento de língua nos documentos oficiais (BNCC e DC-GO) são mais abrangentes, mesmo assim é comum que os docentes se agarrem às práticas mais simplistas, falamos em alguns momentos no capítulo que não cabe culpar o/a professor/a, visto que nem sempre a realidade do sistema educacional permite leituras e aprimoramentos, mesmo assim, sabemos que enquanto a teoria não conversar com a prática, serão reiterados os conceitos ultrapassados, reproduzindo-se preconceitos e reforçando a ideia de fracasso dos estudantes na aprendizagem da língua que conhecem desde a mais tenra infância.

1.4 As contribuições da Sociolinguística Educacional nas aulas de Língua Portuguesa

As pesquisas desenvolvidas na área da Sociolinguística Educacional têm contribuído positivamente para reavaliar o ensino de língua materna nas escolas, a sala de aula propicia um ambiente profícuo de estudo e análise das variações linguísticas, assim como dá oportunidade para abordar o tema no momento que as crianças iniciam a compreensão sobre o funcionamento da língua na oralidade e na escrita, sabemos que o primeiro contato com a língua é no ambiente familiar, porém a escola é encarregada de apresentar “as primeiras letras”, já na Educação Infantil os estudantes começam a decifrar o som das letras e associá-las à escrita.

Não à toa que os documentos curriculares enfatizam a abordagem sobre variação linguística e combate ao preconceito linguístico já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, como foi citado no item 1.2 desta pesquisa, constatando a importância em apresentar as diversas formas que a língua pode se estabelecer, a depender do grau de formalidade, do gênero textual, entre outros.

Sabe-se que algumas variedades linguísticas são observadas com mais anuência que outras, a norma padrão está relacionada à região, poder socioeconômico, posição social, por exemplo, as variedades faladas no centro-sul do país são mais prestigiadas que as variedades faladas na região norte-nordeste, ou mesmo as variedades da área urbana são mais bem vistas que as variedades da área rural.

Por essa razão, o estudo da Sociolinguística Variacionista, em especial, na vertente da Sociolinguística Educacional, em uma definição de Cyranka (2015, p. 32), se faz de extrema importância para proporcionar meios aos docentes que possibilitem apresentar os conceitos em sala de aula, com atividades que busquem discutir o tema de forma pertinente e sem a reiteração de preconceitos.

É a Sociolinguística Educacional que nasce, trazendo a possibilidade de se proceder a uma grave revisão dos programas relativos à tarefa precípua da escola de levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa tanto na modalidade falada quanto na escrita.

O aprofundamento da abordagem sobre variação linguística em sala de aula possibilita ao estudante que perceba que não há variedade “melhor” que outra, ou mais “correta”, e sim, que cada uma expõe a marca de sua identidade cultural.

A Sociolinguística Educacional propicia que, tanto alunos/as, quanto professores/as, analisem que o preconceito linguístico está muito atrelado ao preconceito social, quando verificamos quais os padrões mais prestigiados e a qual grupo pertence é mais fácil perceber a estigmatização de algumas variedades da língua.

É indiscutível a importância das pesquisas sociolinguísticas na prática de ensino da língua materna em sala de aula, é por meio das arguições sobre os usos da língua que o ensino democrático se concretiza e viabiliza os debates de que a norma padrão é um meio de perpetuar as relações de poder na sociedade e que por essa causa devem ser questionados por docentes e estudantes.

1.5 Abordagem da Variação Linguística nas aulas de língua materna

O Português Brasileiro é diversificado, apesar de falarmos oficialmente a mesma língua, cada região traz sua particularidade linguística, o uso do Atlas Linguístico do Brasil pode auxiliar o/a professor/a na apresentação das variedades linguísticas em sala de aula, tendo em vista que descrevem as realidades linguísticas dos estados e das regiões do país e podem melhorar o entendimento do caráter multidialetal brasileiro.

Há várias propostas de pesquisa na área da Sociolinguística Educacional, mas nos deparamos com poucas alternativas interventivas para a sala de aula, as autoras Freitas (*et al*, 2022) propõem uma sequência didática com o uso de Atlas Linguístico e trechos de entrevistas sociolinguísticas a fim de apresentar a variabilidade do /R/ em coda em PB. Vale ressaltar que a proposta apresentada no artigo é adaptável a outros fenômenos linguísticos.

Em seu artigo, Freitas (*et al*, 2022) elabora três propostas interventivas para estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, além da abordagem sobre variação linguística, estipula que seja um trabalho interdisciplinar, ou seja, em colaboração com outros componentes curriculares, no caso Geografia e Matemática.

Percebe-se que as atividades estão alinhadas às discussões sobre variação linguística e problematiza com os estudantes, questões que não são abordadas com profundidade na maior parte do material didático disponível a elas e aos professores/as de língua materna.

Por conhecermos a realidade das escolas brasileiras, sabemos que, frequentemente, o professor possui como único recurso para a aula, o livro didático, ou por não ter muitas opções, no caso das escolas públicas, ou por ser de uso obrigatório, no caso das escolas particulares. Isso faz com que o professor fique limitado a uma abordagem parcial sobre o tema da variação linguística, reiterando, mesmo sem querer, os preconceitos linguísticos tão combatidos pela Sociolinguística.

Nesse sentido, propostas interventivas como as compelidas por Freitas (*et al*, 2022) são fundamentais para auxiliar a compreensão de que é possível observar a língua por um viés mais aprofundado e oportunizar que os estudantes descubram que a língua materna está além do que é exposto nas gramáticas e livros didáticos. Podemos citar que

a colonialidade afetou o uso da língua materna no Brasil e como a noção de inferioridade linguística reverbera no ensino de Língua Portuguesa. Em outras palavras, muitas práticas pedagógicas tradicionais são embasadas em normas que não apresentam o PB, nem no que tange a norma popular vir nem no que diz respeito à norma culta. Tal cenário fragiliza a identidade linguística Brasileira gerando um mito de que o brasileiro não sabe falar português. (Freitas, *et al*, 2022, p. 16)

Nas escolas brasileiras, muitas vezes é ignorada a heterogeneidade da língua. Desse modo, os estudantes são submetidos a normas arcaicas e sem produtividade no cotidiano. Como já mencionado, os documentos curriculares se dedicam a modificar as práticas de ensino, mas pouco é visto de forma efetiva em sala de aula, visto que, em alguns casos, os docentes, já em vias de se aposentar, ignoram as discussões recentes e muitos não tiveram contato com as disciplinas de Linguística no curso de Letras, visto que a implementação não tem mais que cinquenta anos na matriz curricular dos cursos.

Conforme observa Rosa (2022, p. 33) as faculdades de Letras eram vinculadas às faculdades de Filosofia, a partir de 1962, por meio o Parecer 283/1962 do então Conselho Federal de Educação (CFE), que a Linguística foi instituída nos currículos universitários, mesmo após a obrigatoriedade do ensino, havia poucos profissionais habilitados no ensino e pouca pesquisa na área no Brasil, algo que até hoje acarreta

no déficit de profissionais da Letras que conheçam e sejam pesquisadores na área, ocasionando na maior adesão de aulas focadas em gramáticas normativas da língua.

Outro ponto que devemos prestar atenção, é que as licenciaturas não têm se mostrado atrativas para os jovens, conforme é citado na matéria especial para o Dia dos Professores do Jornal Correio Braziliense, em outubro de 2022:

Além do desinteresse dos jovens em ingressar em licenciatura, o número de professores jovens em início de carreira (com até 24 anos) caiu quase pela metade (42,4%) de 2009 a 2021, passando de 116 mil para 67 mil professores com até 24 anos. Em contrapartida, o número de professores com 50 anos ou mais e, possivelmente na iminência de se aposentar nos próximos anos, tem aumentado significativamente, chegando a subir 109% no mesmo período. (Correio Braziliense, 2022)

É possível constatar que as propostas inovadoras constituídas nos documentos curriculares (BNCC e DC-GO) são apresentadas a uma classe de profissionais já atarefados, cansados e que, sem incentivo para dar continuidade à sua formação, enfrentarão dificuldades na aplicabilidade em sala de aula. Aliados a isso, também teremos docentes de Língua Portuguesa que não foram apresentados aos conceitos de Linguística no momento da graduação.

Sabemos que as inovações na Educação e na língua são constantes, mas a motivação dos docentes em aplicá-las esbarra na burocracia do cotidiano escolar e nas crenças já cristalizadas, construídas ao longo dos anos de docência, de acordo com Szundy (2017, p. 81):

Ambos partem, portanto, de ideologias linguísticas frequentemente construídas na escola e academia e reificadas nas/pelas mais diversas esferas sociais. Ideologias linguísticas podem, nesse sentido, ser compreendidas como crenças e sentimentos, explícitos ou implícitos, que determinam nossas relações com as línguas(gens) e avaliações sobre elas na vida social

Tudo isso contribui para uma reificação das abordagens limitadas sobre variação linguística em da sala de aula. Se não são oferecidos cursos de formação que promovam as últimas discussões sobre Sociolinguística para os docentes atuantes, como cobrar que as aulas de língua materna abordem a língua como é de fato e não de forma idealizada? É muito mais prático para o/a professor/a repetir os mesmos planos de aula por anos, seguir o que está disponível nos materiais didáticos, uma vez que, ministrando aulas para turmas lotadas e em todos os períodos do dia, não sobra tempo e nem energia para atualizá-los.

É significativo que o docente tenha a possibilidade de ampliar suas percepções de mundo. Há países que enxergam a formação de professores/as como um investimento, da mesma forma que investir em boa estrutura e recursos materiais, como afirma Monte Mor (2019, p. 2-3)

Países como Finlândia, Coreia do Sul e China deram ou vêm dando prioridade máxima aos seus respectivos planos de formação docente e, majoritariamente, atribuem seus resultados bem-sucedidos a esse fato. Muito provavelmente, os planos desses países não se adequam à educação brasileira, mas vale o aprendizado sobre o enfoque priorizado.

Tendo em vista o pouco investimento na formação dos profissionais de educação no Brasil, os/as professores/as de língua materna se veem fadados a repetir o ensino da “norma curta”, conceito cunhado por Faraco, para problematizar preceitos normativos que exacerbam o purismo da Língua Portuguesa, tomando como arcabouço a variedade europeia e rebaixando o PB, reiterando com exemplos de autores do início do século XIX, exploraremos mais sobre o tema no capítulo 2.

Vale salientar que a norma culta ideal nem sempre corresponde à norma culta real, em razão de uma ser artificial, idealizada e conservadora, enquanto a outra é mais flexível. Mesmo assim, também não é acessível a todos os falantes, pois outra peculiaridade da variedade culta do Português Brasileiro é ser empregada por uma parte da população que mora na zona urbana, por vezes, pertencente às camadas mais altas da pirâmide social. Tal fato nem sempre se aplica aos professores de língua portuguesa e graduandos de Letras, de acordo com Barbosa (2015, p.254). A outra variedade, chamada de português popular, mais presente no falar dos brasileiros, costuma ser estigmatizada, em virtude de os seus falantes serem oriundos da zona rural, pertencentes às camadas mais baixas da pirâmide social e com menos tempo de escolarização.

Conforme Zilles *et al.* (2015), o ensino da língua portuguesa nas escolas continua muito pautado na correção do “erro”, imputando ao aluno uma norma culta idealizada. Os estudos sobre Sociolinguística continuam pouco divulgados e presos aos muros das universidades. Quando chegam à escola, são recebidos com desconfiança e discussões rasas na sociedade e na mídia, gerando pavor nos puritanos da língua e já rechaçados de início, para não causar maiores problemas. Desse modo, perpetua-se a ideia de que a “norma culta” é privilégio de poucos, ou mesmo de ninguém, pois não há quem a domine.

Os debates sobre Sociolinguística, em especial, na mídia, costumam ser reduzidos a “achismos” e ideias preconcebidas por não especialistas. É comum vermos vídeos reiterando discussões já superadas no meio acadêmico, mas ainda correntes no imaginário sobre “erros” de português, contextos que reafirmam a divisão de classes, seguidos de comentários preconceituosos e que denotam o desconhecimento dos fenômenos do Português Brasileiro.

Tais percepções, ainda presentes na sociedade e reverberadas pela mídia, acabam influenciando o trabalho dos/das professores/as em sala de aula, tendo em vista a exposição dos estudantes à mídia e às redes sociais.

Para mitigar o preconceito, é necessário ir além de apresentar dados sociolinguísticos, devemos aprofundar o debate sobre variação e diversidade, a fim de que a próxima geração não só aprimore sua competência comunicativa, mas que também lide com a língua de forma respeitosa, de acordo com o que escreveu Barbosa (2015, p.255):

Para mudar concepções e práticas culturais tão enraizadas não basta denunciar preconceitos e demonstrar dados de variação que derrubem a ilusão da pureza linguística. Se a linguística visa contribuir para o avanço social debelando crenças historicamente estabelecidas na cultura ocidental, precisa ir além da simples condenação dessa ou daquela concepção equivocada da língua; precisa ir além da simples exposição do ponto de vista acadêmico sobre a realidade plural que é a *língua*.

É importante que lembremos de exercitar a afetividade, pois ela implica em confiança e respeito mútuos que são pilares de uma aprendizagem efetiva. Quando o/a professor/a demonstra interesse pelas vivências dos seus/suas alunos/as, isso traz um sentido de valor para o seu trabalho, apresentando significação para o aprendizado e assim facilitando a compreensão, a proximidade cria laços e esses são fundamentais para a construção do conhecimento.

O/A professor/a de língua materna deve considerar em seus planejamentos e nas suas aulas exercitar e propagar o **respeito linguístico**, apregoado por Scherre (2021), no qual avalia a relevância de ouvir o outro com seus traços característicos e não emitir brincadeiras de mau gosto ou julgamentos de valor, ter respeito por suas origens e traços culturais, ouvir e não silenciar, sem ser intolerante ou preconceituoso. O exercício da empatia é peça importante para construir pontes de comunicação com os/as alunos/as.

1.6 As diferentes perspectivas nas abordagens de variação linguística em escolas públicas e particulares

Sabe-se que a Educação brasileira é díspar, pois temos a realidade das escolas públicas e a realidade das escolas particulares, o que também influencia no domínio da competência linguística que o estudante leva para as aulas de língua portuguesa. Na maioria das vezes, os discentes das escolas públicas são falantes da variedade *rurbana*, tendo em vista que moram nas periferias das cidades ou nas regiões rurais, em que as variedades urbanas e rurais se entrecruzam, em contraposição aos discentes das escolas particulares que, na maioria das vezes, dominam a variedade urbana, a norma padrão real.

A discrepância nos níveis de domínio linguístico dos aprendentes se reflete na maneira como o/a professor/a aborda a variação linguística nas aulas, pois deverá partir de pontos diferentes, a depender do grau de compreensão do alunado, ou seja, o fenômeno linguístico selecionado deve fazer sentido para eles e ser apresentado como uma informação relevante. Para tanto, é muito importante que os docentes, além de exercitarem a sensibilidade no momento da seleção dos fenômenos, tenham acesso aos estudos sobre o tema e materiais didáticos atualizados que colaborem nas aulas. Além disso, na maioria das vezes, a fonte de recurso para a plano de aula são as informações disponibilizadas, quase exclusivamente, pelo livro didático, tanto na rede pública, quanto na rede particular de ensino.

É essencial observar como o tratamento exíguo sobre a variação linguística impacta na forma dos estudantes lidarem com as diversidades na língua materna, entendendo que ela é a fonte de expressão da cultura, uma ideia definida por Eagleton (2005, p. 29) da seguinte forma: “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas”.

Ademais, é pela língua que o indivíduo expressa sua identidade e as suas visões do mundo, sendo por esse motivo muito importante respeitar a variedade que o estudante produz, e desmistificar que “a norma culta é inerentemente melhor que as outras. No entanto, a ciência defende que o *bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso.*” (Antunes, 2007, p.104).

A pesquisadora Cyranka (2007), em sua tese, analisou as crenças e atitudes linguísticas de alunos/as provenientes do 8º ano de três escolas públicas e uma particular em Juiz de Fora/MG, com objetivo de investigar as três variedades linguísticas dentro do contínuo rural-urbano (urbano, rurbano, rural), ela constatou que os estudantes se identificavam mais com a variedade rurbana, tanto os de escolas públicas, quanto os da escola particular. A pesquisa também comprovou que para os estudantes a variedade *urbana/culta* é sinônimo de prestígio e poder, em muitos momentos um parâmetro para comparar com suas próprias variedades e julgá-las inadequadas.

A pesquisa foi estendida para professores e formandos de Letras, com a finalidade de observar se havia uma interferência entre a crença dos professores e alunos/as no aprendizado, o que foi observado que sim, os discentes demonstraram inibição quanto a sua variedade linguística, em especial, os provenientes do meio rural, e ainda condicionaram os “erros” ao ensino de regras gramaticais e de ortografia.

É possível considerar, na pesquisa da Cyranka (2007), que o estudante estabelece vínculo com variedades mais próximas da sua realidade linguística, a imposição de uma variedade pelo simples fato de ser mais prestigiada, não determina que seja importante para o discente, independentemente do tipo de estabelecimento escolar, acarretando distanciamento das aulas de Língua Portuguesa e o pensamento de que não sabe falar e escrever a própria língua materna.

Vale ressaltar que a variação linguística, dentre outros fatores, “é concebida hoje como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: (a) ampliar a eficácia de sua comunicação e (b) marcar sua identidade social” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.175). É primordial destacar que os grupos formados pelos estudantes dentro do ambiente escolar também possuem fortes marcas identitárias, e elas transparecem na forma que se posicionam e utilizam a língua.

Considerando o exposto, acreditamos que o ensino de língua materna é um desafio constante para os docentes, com intuito de auxiliá-los a presente pesquisa se propõe a abordar, elaborar e aplicar uma sequência didática, selecionamos um recorte do PB e no próximo capítulo, abordaremos os conceitos sobre o estatuto do sujeito indeterminado apresentado por gramáticos tradicionais, descritivos e contemporâneos, a fim de propor sugestões de atividades que contemplem a variação linguística.

2. O SUJEITO INDETERMINADO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Neste capítulo, abordaremos a construção do conceito de sujeito indeterminado no Português do Brasil (PB), traçando um breve histórico da formação da Língua Portuguesa, desde o latim. Também analisaremos os conceitos apresentados para o fenômeno, mencionado por Gramáticas Tradicionais (GTs), Gramáticas Normativas Contemporâneas (GNCs) e Gramáticas Descritivas (GDs), a fim de cotejá-las.

2.1 Da história do Português às concepções de sujeito

A consolidação da Língua Portuguesa na Península Ibérica está intrinsecamente ligada à formação do Estado-nação de Portugal. Paralelamente à constituição do território, houve o fortalecimento da língua, marcando a identidade e a cultura do povo português.

É fato que a Língua Portuguesa é descendente do latim, mais especificamente, do latim vulgar, o latim falado. Conforme Faraco (2019, p. 63), “do latim falado resultou o falar românico (o romance), que deu origem ao galego e ao português modernos.” Embora a língua portuguesa tenha influência direta do latim falado, não podemos deixar de mencionar a presença das línguas árabes que, em virtude do domínio muçulmano na região, na qual hoje se estabelece o território português, entre 711 e 1492, imprimiu sua contribuição na língua:

A presença islâmica foi, portanto, duradoura e contribuiu para dar características culturais próprias à península ibérica. Entre elas, está a grande presença de um vocabulário de origem árabe no castelhano português (Faraco, 2019, p.67).

A fusão entre a população de língua árabe e românica ocasionou o segmento originário dos *moçárabes*, contribuindo de forma relevante para a formação da língua do Centro-Sul de Portugal.

Acredita-se também que, em contato com o falar românico dos conquistadores, os falantes do romance moçárabe abandonaram progressivamente as características linguísticas, embora sem deixar de transferir algumas delas para o falar dos conquistadores de origem setentrional. Esse contato entre romances diversos pode ter contribuído para dar uma feição diferenciada à língua do Centro-Sul

de Portugal em contraste com a do Norte originário (Faraco, 2019, p.68).

Primordialmente, a língua portuguesa, nomeada de língua românica, era expressa apenas oralmente. Na escrita, o latim era a língua oficial. A língua românica começou a ser incluída na escrita por meio de documentos manuscritos pela nobreza, mesmo assim, de forma pontual e pouco prestigiada. De acordo com estudiosos da história da língua, a escrita começou a ser utilizada com mais frequência em documentos jurídicos, para que a linguagem se tornasse acessível aos cidadãos, pois eram poucos que dominavam a escrita em latim.

Pode-se considerar que o estabelecimento da linguagem escrita se firmou no início do século XIII, momento em que desencadeou um processo da substituição do latim pela língua românica. Mesmo assim, o ensino continuou a ser realizado em latim. Até o século XVIII, de acordo com Faraco (2019), observa-se que, por muitos anos, o latim e a língua românica conviveram e competiram por prestígio.

A corte portuguesa composta, na maioria das vezes, por monarcas intelectuais, contribuiu para a propagação do chamado *português clássico*. Alguns se destacaram pelas publicações e decretos que ajudaram a alçar a língua portuguesa a um patamar de nobreza, porém, só a partir de meados do século XV, por meio da expansão marítima, que a língua portuguesa extrapola as fronteiras do país e ganha o mundo, atravessando o atlântico e se estabelecendo no Brasil.

A princípio, a expansão das navegações portuguesas trouxe o surgimento de línguas francas (línguas estruturadas pelo contato, por intermédio de grupos que não compartilhavam uma língua em comum). Logo a língua portuguesa se estabeleceu como base para *pidgins*, que surgiram veiculados à colonização portuguesa em diferentes países em variados continentes. Segundo Faraco (2019, p. 101)

A ampliação da presença social do português nos espaços coloniais que restaram a Portugal depois da Independência do Brasil esteve relacionada ao aumento da população vinda da metrópole a partir dos fins do século XIX e, paralelamente, à prática do Estatuto do Indigenato, um dos principais instrumentos jurídicos é sustentar o colonialismo português tardio (o chamado terceiro Império), que se estenderá dos fins do século XIX até a queda da ditadura salazarista em 1974.

Uma tática para a implementação e disseminação da língua portuguesa no Brasil, ainda colônia, foi oferecer benefícios a população local por meio do título de *assimilados*, ou seja, eram pessoas que não tinham nascido em Portugal,

descendentes de indígenas, mas que podiam obter a cidadania portuguesa, após comprovar alguns requisitos, um deles era expressar-se bem na língua, dentre outros como ser maior de 18 anos, exercer profissão, arte ou ofício que auferisse o próprio rendimento, ter um bom comportamento e não ter se recusado a servir o exército. Apesar dessa iniciativa da coroa portuguesa, os títulos de *assimilados* estavam restritos aos centros urbanos, sem visibilidade para os habitantes das áreas rurais.

Faraco (2019), destaca que ao oferecer essa titulação, a coroa portuguesa ampliava ainda mais a segregação entre a população, visto que nem todos dominavam a língua, mantendo o controle sob a colônia de forma rígida, outro levantamento do autor é que era cobrado, apenas, o domínio oral da língua portuguesa, não o escrito, algo que nem mesmo os cidadãos que tinham nascido e crescido em Portugal dominavam com avidez, uma vez que, dentre os países europeus, ele ostentava um alto índice de analfabetismo e baixa escolaridade.

As navegações portuguesas proporcionaram o contato da língua com inúmeras outras, ocasionando variantes ao redor do mundo

A expansão extraeuropeia de Portugal pôs os portugueses em contato com um sem-número de línguas africanas, asiáticas e americanas, instaurando o complexo problema de como alcançar o mútuo entendimento para garantir não só as trocas comerciais (de objetos e “*viventes*” – os escravizados), mas também eventuais negociações políticas (como, nos inícios da expansão marítima, no reino do Congo, em Melinde, em Calecute, na China e no Japão) e ainda as práticas da catequese religiosa. (Faraco, 2019, p.106)

O contato com línguas diferentes proporcionou uma evolução singular à língua portuguesa podemos considerar que nos últimos seiscentos anos o português europeu seguiu por uma dinâmica, enquanto as variedades da língua portuguesa extraeuropeias seguiram outra, o caso do Português do Brasil é bem significativo, pois há defensores que consideram línguas diferentes, mesmo descendendo de uma base em comum.

No Brasil, a língua portuguesa teve contribuições das línguas indígenas e africanas, não podemos deixar de mencionar que foi por meio de uma *transmissão linguística irregular*, como ressalta Faraco (2019), visto que a aprendizagem da língua era feita de forma abrupta, por necessidade de compreensão entre os povos, nem sempre de forma amigável, conforme o autor cita:

Essa aquisição precária do português pelos escravos trazidos da África e pelos índios integrados na sociedade colonial e a progressiva nativização desse modelo defectivo de português nas gerações seguintes de seus descendentes tiveram importantes consequências para a formação da atual realidade linguística brasileira, em particular de suas variedades populares (Faraco, 2019, p.147).

Destaca-se que até meados do século XVIII, a população que tinha acesso à linguagem escrita era muito restrita, pertencente a um grupo social dominante, geralmente, aqueles que possuíam recursos financeiros para continuar os estudos na Europa. Outro ponto é que, por muito tempo, apenas as áreas litorâneas brasileiras eram povoadas pelo colonizador. O povoamento do interior do país começou a se intensificar, após a descoberta de ouro na região de Minas Gerais, por volta do século XVII. Além disso, a popularização da língua portuguesa foi estimulada no país pela vinda da família real portuguesa em 1808, uma vez que isso ocasionou a vinda de mais imigrantes portugueses. Ademais, a construção de universidades e escolas foi a mola propulsora para a divulgação da língua portuguesa no Brasil.

Logo após a abolição da escravatura, houve um massivo interesse em trazer imigrantes de outras localidades, como por exemplo: Itália, Alemanha, Holanda, Japão, entre outros, imbuídos pela justificativa de ocupar as vagas deixadas pela mão de obra dos escravizados africanos, mas também reafirmando a política de “branqueamento” da população brasileira, assim a língua portuguesa falada no Brasil recebeu contribuições de mais outras línguas de descendências diversificadas.

2.2 O conceito de sujeito indeterminado na Língua Portuguesa

É preciso trazer à tona o percurso histórico da língua portuguesa na Europa e as alterações por que passou no contato com outras línguas no período das navegações para entender as confluências e dissonâncias nas variedades do Português Europeu (PE) e Português Brasileiro (PB) e, assim, traçar o panorama do papel do sujeito na sintaxe da língua e resgatar as classificações do que o falante compreende por indeterminação do sujeito.

É fundamental retomar as discussões sobre a formação da Língua Portuguesa (LP) que, diferentemente do latim, firmou-se como língua de estrutura fixa, ou seja, de predominância SVO (Sujeito – Verbo – Objeto) Ex. *Gabriel saiu com os amigos*, na LP o sujeito (*Gabriel*), predominantemente, vem no início da oração, representado por

substantivo, pronomes pessoais, em sequência o verbo (*saiu*) que, via de regra, classificamos como transitivo, bitransitivo ou intransitivo e, por conseguinte, uma complementação (*com os amigos*). Vale lembrar que o sujeito pode assumir outras posições na oração e que no português nem sempre sujeito é explícito em alguns momentos, a gramática da língua permite que ela apresente orações com sujeitos nulos, sujeitos indeterminados, ou até mesmo sem o sujeito.

Compreende-se, em alguns estudos relacionados à Gramática Gerativa, postulados, inicialmente, por Chomsky:

propõe a existência de uma Gramática Universal (GU), um sistema de princípios universais, que são leis válidas para todas as línguas naturais, inatas no ser humano; e de parâmetros, que são as propriedades que uma língua exibe ou não e que apresentam comportamento binário, recebendo marcação positiva [+ *pro-drop*] como o italiano ou negativa [- *pro-drop*] como o inglês, dependendo da configuração de cada língua (*apud* Giachin, 2016, p. 21)

No Brasil, o parâmetro do *sujeito nulo* tem sido objeto de estudo investigado por vários linguistas gerativistas, conforme citado por Giachin (2016, p. 21)

Esse fenômeno tem sido tema constante na literatura linguística gerativista (DUARTE, 1995; FIGUEIREDO SILVA, 2000; BARRA FERREIRA, 2000, MODESTO, 2000; RODRIGUES, 2004; HOLMBERG, 2005;2010; GRAVINA, 2008;2014) e ainda assim, há muito o que discutir sobre o tema, uma vez que muitas questões encontram-se sem respostas definitivas.

Apesar de conclusões, ainda, sem respostas definitivas, a autora postula que o Português Brasileiro (PB) é uma língua de *sujeito nulo parcial*, visto que os falantes nem sempre realizam a marcação efetiva nas sentenças.

Esse comportamento diferente expresso pelo PB nos leva a crer que ele não se encaixa nas definições clássicas de língua de sujeito nulo [+ *pro-drop*] ou de língua de sujeito não nulo [- *pro-drop*], logo, em função dos avanços na teoria de *P&P*, encontra-se em um meio termo entre tais definições, rejeitando o parâmetro e sendo classificado como língua de Sujeito Nulo Parcial. (Giachin, 2016, p. 25)

Pode-se considerar o *sujeito nulo parcial* do PB uma peculiaridade que o singulariza do PE, pois o segundo é uma língua de *sujeito nulo consistente*, no caso do PB, a presença do sujeito nulo é menos corrente, visto que há mais probabilidade de o sujeito apresentar-se de forma anafórica, retomando algo que já tinha sido

expresso anteriormente, de forma determinada ou não, é possível observar isso nos exemplos, a seguir, retirados de entrevistas sociolinguísticas presentes no corpus da pesquisa.

- (1) S1: mas é lembrancinha e olhe lá né? Mas e aí vamo criar um festival, alguma coisa que atraia as pessoas que propicie opções para o turismo não tem né? **Você** vê que tem várias atrações na cidade, **você** tem festival gastronômico **você** tem o FICA, você tem semana santa, **cê** tem carnaval, mas são tópicos marcados no calendário e acaba fica aqueles espaços enorme, sem nada nada nada (Jovani UEG)

Vê-se no exemplo, que o uso do pronome pessoal **você** reafirma o parâmetro do sujeito preenchido, podemos analisar que em alguns momentos poderíamos dispensá-lo, porém o falante sempre que possível o repete em todos os momentos antes do verbo.

Para contrapor o PB, expomos um exemplo elencado da dissertação de Gianchin (2016, p. 29), no qual compara trechos extraídos de falantes do PE e PB.

- (12) a) O Paulo_i convenceu o Pedro_j *pro_{i/j/k}* que tinha que ir embora. (PB)
 b) O Paulo_i convenceu o Pedro_j que ele_{i/j/k} tinha que ir embora. (PB)
 c) O Paulo_i convenceu o Pedro_j *pro_{i/j/k}* que tinha que ir embora. (PE)
 (Modesto *apud* Gianchin, 2016, p.29)

Sendo assim, é perceptível a ausência de sujeito em c) retirado do PE, enquanto, em a) e b), o PB permite as duas formas, com isso constatamos que o PB utilizará de diversificados recursos para marcar a presença do sujeito na sentença. Em alguns momentos, fazendo uso de sujeitos simples, representados por substantivos, pronomes pessoais ou sintagmas nominais tornando-o explícitos mesmo que sem uma referência direta.

Tendo em vista as contradições que PB e o PE apresentam em parâmetros da língua, é comum que, nas escolas, o ensino do PB esteja ancorado em fragmentos do PE. Conforme já alertado por Mattos e Silva (2004), há “uma norma padrão de tradição lusitanizante” que desconsidera as mudanças que ocorreram e que continuam a acontecer no Português Brasileiro ao longo do tempo. Ainda segundo Mattos e Silva (2004, p. 162)

Essa norma padrão, idealizada, estacionada no passado, compendiada em gramáticas normativo-pedagógicas, deverá ser transmitida pelo ensino escolar: nesses últimos anos, essa tradição está matizada inexoravelmente.

A premissa de aproximar o ensino do PB ao da variedade empregada além-mar apenas reforça a ideia de fracasso no ensino, dado que a compreensão da língua materna do discente é o Português Brasileiro. Contudo, a gramática que o professor apresenta em sala de aula está mais próxima do Português Europeu.

Tendo como base a discussão levantada, fizemos o recorte de investigação da pesquisa nos conceitos divergentes de indeterminação do sujeito encontrados nas Gramáticas acessíveis aos falantes e às maneiras de compreensão do fenômeno no PB com objetivo que elaborar uma sequência didática para aplicação em sala de aula, pois observamos que há poucos materiais à disposição do/a professor/a de língua materna que auxilie na discussão das variedades que o PB apresenta em contraposição aos parâmetros do PE.

2.3 Divergências acerca da concepção de sujeito indeterminado nas Gramáticas Tradicionais

É comum que o licenciando (futuro professor/a) de Língua Portuguesa complemente seus conhecimentos de forma autodidata para ministrar a disciplina, uma vez que as escolas cobram ênfase no ensino da Gramática Tradicional (GT), divergindo das propostas contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, a proposta de ensino do PB é desarmônica em vários pontos. Nota-se, portanto, que os resultados das pesquisas linguísticas ainda não ressoam de forma ideal nas escolas.

Há conceitos incongruentes nas GTs, refletidos nos livros didáticos, o que acarreta dificuldades na compreensão e no ensino de língua portuguesa. O recorte feito para análise nesta pesquisa é o estatuto do sujeito indeterminado no Português Brasileiro, por considerar que tanto na teoria, quanto na prática, seja um conceito que ocasione muitas ambiguidades.

Nas aulas dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica, ao conceituar o sujeito, o professor geralmente recorre a fórmulas prontas, tais como a de que “sujeito é aquele que praticou a ação” ou “é aquele de quem declaramos algo”, caracterizando-os como: simples, composto, indeterminado e elíptico (oculto). As concepções de sujeitos simples ou composto, como já dito anteriormente, não geram maiores discussões por parte do alunado, visto que

compreendem que o sujeito simples é aquele constituído por um núcleo e o sujeito composto aquele formado por dois ou mais núcleos, conforme descrito por Haury (2015, p. 1068):

Sujeito é expresso por um ou mais núcleos substantivos (Substantivados), ou equivalentes de substantivo, como, por exemplo pronomes pessoais, pronomes substantivos, numerais, orações subjetivas, subordinadas ou reduzidas, no caso de um só núcleo (expresso ou elíptico), o sujeito se denomina simples; representado por dois ou mais núcleos, o sujeito será composto.

Portanto, as discordâncias recaem, frequentemente, nas concepções de sujeito indeterminado e elíptico (oculto), uma vez que, em vários momentos, são confundidos ou julgados como semelhantes. As GTs apresentam o conceito de indeterminação do sujeito, majoritariamente, de duas formas, exemplificado na definição apresentada por Haury (2015, p. 1069)

a) verbo na 3ª pessoa do plural – sem se referir a nenhum termo explícito ou elíptico que anteceda ou que se lhe posponha. [...] b) verbo de ligação, intransitivo ou transitivo indireto na 3ª pessoa do singular + SE (= índice de indeterminação do sujeito)

É importante ressaltar que a indeterminação do sujeito está intrinsecamente relacionada à animacidade do sujeito, uma propriedade que permite correlacionar à “hierarquia entre homem>animal>planta>objeto” (Lage, 2009, p.216), primordialmente, um parâmetro levantado pelos estudos gerativistas, que é corroborado por Azeredo (2021, p. 252) quando observa “que só é possível a indeterminação do sujeito quando o predicado se refere a algum ser humano no papel do sujeito”.

As gramáticas de Bechara (2020), Haury (2015), Cunha e Cintra (2013), Rocha Lima (2011), Bechara (2009) e Cegalla (2009) foram selecionadas para compararmos as concepções mais clássicas de indeterminação do sujeito em contraponto aos gramáticos contemporâneos, em razão da reputação que estabeleceram, e também, por serem referência para cursos e livros didáticos no que diz respeito ao ensino de língua materna.

Segundo Cunha e Cintra (2013, p. 175) a indeterminação do sujeito acontece 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.” Sendo assim, corrobora que a ideia de indeterminação está ligada a um ser vivo, em

muitos casos, uma pessoa, afirmado por Azeredo (2021), gramático contemporâneo que apontaremos mais adiante. Os exemplos selecionados são, frequentemente, de obras literárias. Afirma-se que a indeterminação do sujeito ocorre com o verbo designado na 3ª pessoa do plural; ou o verbo na 3ª pessoa do singular acrescido do pronome se, estabelecendo que, em alguns momentos, ambos podem se apresentar na mesma sentença.

Em Cegalla (2009), o conceito para sujeito indeterminado é “quando não se indica o agente da ação verbal”. Após exemplos, alerta para não confundir com sujeito oculto e esclarece que “sujeito formado por pronome indefinido não é indeterminado, mas expresso”, algo a ser contestado, pois entende-se que o pronome indefinido também indetermina quem é o agente da ação, e finaliza o item afirmando que:

Em português assinala-se a indeterminação do sujeito de três modos: a) usando-se o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência a qualquer agente já expresso nas orações anteriores. [...] b) com um verbo ativo na 3ª pessoa do singular, acompanhado do pronome se. [...] c) deixando-se o verbo no infinitivo impessoal. (Cegalla, 2009, p.325-326)

De maneira objetiva, Cegalla (2009) apresenta as informações sobre o que classifica como sujeito indeterminado, a fim de dirimir questionamentos antecipadamente. Quando explica que o pronome indefinido não pode indeterminar o sujeito, utiliza exemplos mais próximos da oralidade. “Não confundir sujeito indeterminado com sujeito oculto. Sujeito formado por pronome indefinido não é indeterminado, mas expresso: *Alguém* me ensinará o caminho. *Ninguém* lhe telefonou.” (Cegalla, 2009, p. 325)

Em Bechara (2009), a indeterminação do sujeito não é tratada de forma categórica. Não há classificação para os tipos de sujeitos, da forma como encontramos em Haug (2015), Cunha e Cintra (2013) e Cegalla (2009). Logo, a concepção de sujeito indeterminado é mencionada em algumas passagens, como no momento que se fala sobre as funções sintáticas do pronome “se”, por exemplo:

Pelos exemplos acima, o se como índice de indeterminação de sujeito – primitivamente exclusivo em combinação com verbos não acompanhados de objeto direto –, estendeu seu papel aos transitivos diretos (onde a interpretação passiva passa a ter uma interpretação impessoal: *Vendem-se casas* = ‘alguém tem casa para vender’) e de ligação (*É-se feliz*). (Bechara, 2009, p.212)

Dessa maneira, percebe-se que, em Bechara (2009), há uma preocupação mais ampla em analisar a língua em seus meandros, sem utilizar dogmas repetidos em outras GTs. No capítulo em que apresenta a diferenciação entre oração e frase, afirma que “a chamada 3.^a pessoa é a não pessoa, é a não eu nem meu interlocutor, e assim é a forma utilizada para indicar a relação predicativa não referida, isto é, as orações sem sujeito explícito.” (Becharra, 2009, p. 497). No momento em que explica sobre a impessoalidade do verbo *chover*, percebe-se, ao longo da leitura, que as referências ao sujeito são delimitadas por *sujeito explícito* ou *sujeito implícito*. Ademais, percebemos que a concepção de sujeito está intrinsecamente ligada a função do verbo:

Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. É, na realidade, uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal. (Bechara, 2009, p.498)

É importante ressaltar que a proposta de gramática desenvolvida por Bechara (2009) é uma tentativa que “modernizar” as concepções canonizadas na língua, é uma gramática mais descritiva, mesmo ainda reproduzindo as regras da norma padrão. Entende-se também que há menos exemplos retirados de obras literárias, em contraposição a Haug (2015), ao Cunha e Cintra (2013) e ao Cegalla (2009), que utilizam o adjetivo “nova” e “novíssima” nos títulos das suas obras, porém, acabam repetindo normas já presentes nos primeiros compêndios gramaticais da língua portuguesa.

A obra de Bechara (2020) intitulada “Gramática Escolar da Língua Portuguesa” é direcionada ao público estudantil, dessa maneira, as definições para indeterminação do sujeito são mais diretas. A autor começa por uma observação, para não confundir o emprego dos pronomes indefinidos (*alguém, ninguém, todos, a gente*¹, entre outros) com a não identificação do sujeito. Registra que aparentam ter sentidos próximos, mas são sintaticamente diferentes. Conforme o autor, as orações com sujeito indeterminado são aquelas que “não apresentam nenhuma unidade

¹ Para o autor, as construções com pronomes indefinidos ou outras expressões indefinidas são considerados *sujeitos explícitos*, em contraposição ao Azeredo (2021) que considera *a gente, muita gente, todo mundo* sintagmas nominais de significação genérica ou indeterminadora.

linguística para ocupar a função de sujeito; há uma referência a sujeito, no conteúdo predicativo, só de maneira indeterminada, imprecisa” (Bechara, 2020, p. 51).

Depreende-se que o autor escreve com uma linguagem mais didática, a fim de auxiliar professores/as e estudantes, mas segue corroborando os mesmos argumentos de outras GTs, apesar de acrescentar alguns conceitos não mencionados em Haüy (2015), Rocha Lima (2011), Cunha e Cintra (2013) e Cegalla (2009) para a indeterminação do sujeito, referente ao uso de verbos na forma nominal de infinitivo e de verbos na terceira pessoa do singular, sem o acréscimo do pronome *se*.

O que diferencia a conceituação de Bechara (2020) das outras GTs são algumas observações acrescidas que pontuam as seguintes questões: 1) alguns autores desconsideram o sujeito indeterminado e classificam a oração como sem sujeito; 2) o sujeito indeterminado nem sempre é alguém desconhecido, em alguns momentos funciona como uma estratégia para não dizer quem é; 3) em alguns momentos pode ser representado pelo verbo na terceira pessoa do plural, mesmo se referindo a um único ser, por se tratar da forma mais usada para expressar a indeterminação do sujeito.

Outra referência quando tratamos sobre Gramática Tradicional é Rocha Lima (2011), o conceito que apresenta sobre indeterminação do sujeito é pautado na dicotomia *determinado* e *indeterminado*: “o sujeito ainda pode ser *determinado*, ou *indeterminado*. É *determinado*, se identificável na oração— explícita ou implicitamente; *indeterminado*, se não pudermos ou não quisermos especificá-lo.” (p. 289). Na sequência, assim como os demais gramáticos, explana que:

Para indeterminar o sujeito, vale-se a língua de um dos dois expedientes:

- 1) Empregar o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência anterior ao pronome *eles* ou *elas*, e a substantivo no plural;
- 2) Usá-lo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que o verbo seja intransitivo, ou traga complemento preposicional. (Rocha Lima, 2011, p. 289)

Em Haüy (2015, p.1068) as concepções para a indeterminação do sujeito, também, estão próximas das demais GTs. Trata-se de uma análise objetiva e que apresenta brevemente as concepções de sujeito que a norma padrão oferece para os falantes de PB. Após a explanação sobre o que podemos designar como sujeito simples e composto, exemplificados com trechos das obras do poeta português Fernando Pessoa, a autora apresenta a definição para o que é um sujeito

indeterminado “quando não se quer ou não se pode explicitar a quem ou a que se refere o verbo.” (Hauy, 2015, p.1069). Caracteriza-se por uma concepção centralizada na função do verbo na oração, bem próxima da análise de Bechara (2009).

A autora chama a atenção para algumas observações, como: “com verbos transitivos diretos só ocorre indeterminação do sujeito com o pronome *se*, se o objeto direto estiver preposicionado” (Hauy, 2015, p. 1069). Por conseguinte, admite a ocorrência de sujeito indeterminado com pronomes indefinidos, como: *alguém*, *ninguém*, *tudo*, *nada*, entre outros, porém considerando “apenas uma indeterminação psicológica”, tendo em vista que, sintaticamente, assume o papel de sujeito simples.

Compreende-se que as GTs em tela reproduzem conceitos semelhantes para o mesmo fenômeno linguístico, que é a indeterminação do sujeito. Há poucas menções a outras maneiras de demonstrar a indeterminação do sujeito na língua, além das duas mais citadas: verbo na 3ª pessoa do plural e verbo na 3ª pessoa do singular acrescido do pronome *se*, e quando acontece, os autores demandam de artifícios para classificar, como “indeterminação psicológica”, quase sempre utilizam-se de exemplos retirados de obras literárias, ou seja, um gênero textual em que, frequentemente, é empregada uma escrita formal. Portanto, a escolha dos escritores, em vários momentos, não corresponde à variedade culta do PB. Dentre os autores em questão, apenas em Bechara (2009) vê-se a tentativa de descrever os fenômenos linguísticos na prática, apesar de não explorar com profundidade as formas de não definição do sujeito.

2.4 Concepções do sujeito indeterminado nas Gramáticas Normativas Contemporâneas

As Gramáticas Normativas Contemporâneas (GNC) apresentam conceituações mais abrangentes para a indeterminação do sujeito, uma vez que não se limitam a duas formas irrefutáveis, pois, além de considerar a indeterminação do sujeito por efeito do verbo na 3ª pessoa do plural, sem uma referência anterior ou verbo na 3ª pessoa do singular acrescido do pronome *se*, também admitem outras maneiras de apresentar o sujeito como indeterminado, por meio de alguns sintagmas nominais ou pronomes de referência genérica, por exemplo.

Em contraponto às GTs, nesta pesquisa, consideramos os autores de GNC, que mesmo renomados nos estudos linguísticos do PB, ainda, são pouco referendados em livros didáticos ou em avaliações de aprendizagem em larga escala (PROVA BRASIL, ENEM), ou recomendados para referências em bancas de concursos públicos, não por serem menos importantes, mas sim, por uma falta de debate eloquente sobre as discrepâncias entre as variedades do PE e do PB.

Para tanto, selecionamos os autores Azeredo (2021) e Castilho (2021) para análise, em razão das GNCs considerarem a definição de indeterminação do sujeito para além de critérios semânticos ou morfossintáticos. Entende-se que, conforme Souza (2017, p. 148) “há outras formas de indeterminar o sujeito além daquelas que asseveram a GT e defende que o sujeito indeterminado seria verificado em todos os casos em que houvesse referência indefinida, sejam constituintes explícitos ou não [...]”.

Em Castilho (2020), “o traço de definitude é definido no texto, ou seja, nenhuma classe passível de figurar como sujeito será intrinsecamente determinada ou indeterminada.” (p. 298). Nota-se que há necessidade em se explicar que o conceito de indefinição não está limitado a pessoa verbal. O autor acrescenta que “o conceito de sujeito tem se revestido de certa fluidez na teoria gramatical, e diferentes estudos têm focalizado as dificuldades dos gramáticos e dos sintaticistas a esse respeito” (p.289), ou seja, não se pode afirmar que é um conceito pronto, se observarmos que há volatilidade.

O autor também ressalta que a dificuldade em se delimitar o sujeito está na natureza que ele apresenta, visto que pode se mostrar: sintático, discursivo e semântico. Logo, percebemos que a classificação do sujeito não pode se reduzir a fórmulas repetidas ao longo de séculos, se reconhecermos a mutabilidade da língua. É preciso que a gramática também seja revista por esse olhar de dinamismo, dado que nem o PE permanece da mesma forma que em 1500.

Em Azeredo (2021, p. 249), há uma reflexão sobre o modo como a conceituação do sujeito é apresentada nas GTs. Para o autor:

é um equívoco identificar sujeito como ‘agente do verbo’ e objeto direto com ‘paciente do verbo’, haja vista o que se pode observar na comparação entre as formas ativa e passiva de uma oração em que os termos têm a função sintática alterada, mas mantêm a respectiva

função semântica (cf. *Marcelo descascou o abacaxi/O abacaxi foi descascado por Marcelo*).

Na sequência, o autor também destaca que “Tampouco é correto definir sujeito como ‘termo sobre o qual se faz uma declaração’. Essa definição é válida para a noção textual de tópico, que nem sempre corresponde ao sujeito da oração.” (Azeredo, 2021, p.249)

Vê-se, tanto em Castilho (2020), quanto em Azeredo (2021), conceituações que desconstroem as limitações impostas pelas GTs. Em vez de repetir um conceito encapsulado, há uma reordenação do que é o sujeito e dos sentidos que podem transparecer na língua, é uma observação mais sincrônica, pois os autores assumem uma postura inovadora e mais próximas das análises do português falado e escrito no Brasil.

Para Azeredo (2021), há três casos de sujeitos vazios: **elipse do sujeito** quando a existência sintática é observada pela flexão verbal. Podemos exemplificar na oração: “*Liguei* para saber as novidades.” No qual, por meio da desinência verbal, sabemos que o sujeito representa a 1ª pessoa do singular (eu).

Na sequência, o autor aponta para ocasiões em que há um **cancelamento do sujeito**, no qual o verbo não apresenta marca desinencial, mas isso não impede que consigamos identificá-lo, recuperando a informação na oração. Vejamos o exemplo: “Meu irmão e eu estávamos proibidos de [] *cumprimentar* qualquer pessoa daquela família” (Azeredo, 2021, p. 250).

Em continuidade às explicações, “o terceiro caso é o do não preenchimento devido à impossibilidade de se estabelecer qualquer correspondência entre o sujeito da oração e algum item léxico da língua. A essa situação chamamos tradicionalmente o **sujeito indeterminado**.” (Azeredo, 2021, p.249).

Conforme o autor, os dois processos mais comuns para indeterminar o sujeito em PB é o uso do pronome *se* e o emprego de infinitivos, ilustrados no exemplo: “A constatação a que se chega é de que é preciso *utilizar* esses dez anos da lei para revê-la...” [Rocco, Rogério. *O Globo*, 4/4/2008] (Azeredo, 2021, p. 251).

Azeredo (2021) explica que o sujeito indeterminado é empregado no PB por “motivos cognitivos ou discursos variados” e para tanto a língua oferece recursos variados para que seus usuários indeterminem, dissimulem ou ocultem a identidade do ser humano a quem o sujeito se refere na oração.

Portanto, a razão cognitiva para a imprecisão do sujeito é o desconhecimento da sua identidade. Outros motivos estão ligados ao discurso, como: a conveniência ou oportunidade de indeterminar o sujeito; a linguagem empregada ou mesmo o gênero textual, casos que podem licenciar o sujeito expresso de forma definida.

As conceituações recorrentes de indeterminação de sujeito são destacadas por Azeredo (2021, p.251), quando afirma que “os dois processos mais comuns de indeterminação do sujeito **em textos escritos formais em português**: o uso do pronome *se* e o emprego de infinitivos” [grifo nosso]. Percebe-se que o autor restringe as formas mais clássicas de indeterminação a textos escritos e formais. Na sequência, ele ressalta que, na conversação espontânea, se faz pouco ou raro uso do pronome *se* no papel de índice de indeterminação do sujeito e, quando acontece na fala, permite que o enunciador se inclua como parte do grupo.

É importante destacar que, na fala, a omissão da identidade se faz correntemente por sintagmas nominais no papel de sujeito simples. Tais sintagmas são: *a gente*, *muita gente*, *todo mundo*. Podemos destacar com alguns exemplos retirados do corpus da pesquisa.

- (1) “**a gente** perguntou para moradores como tá a expectativa deles para votação de outubro” (G1 em 1 minuto)²
- (2) “[...] não vai saber que ele foi um grande poeta e um grande pintor ne **muita gente** não sabe nem os traços dele **muita gente** não sabe porque não valorizou” (Jovani UEG)
- (3) “Onde tá **todo mundo** preso” (transcrição da fala do Ministro Barroso)³

Outro fator relevante é que a indeterminação do sujeito apenas acontece quando o predicado se refere a algum ser humano exercendo o papel de sujeito.

Há uma menção especial sobre um grupo de verbos que, para o autor, são os que mais se vinculam à terceira pessoa do plural para não identificar o sujeito: verbos de ação, como *roubar* (*Roubaram* meu carro), de comunicação verbal (*Dizem*, por aí, que ele traiu a esposa.) e de cognição (*Acham* que você é solteira, é verdade?).

Então, em oposição às GTs, as GNCs analisam o PB sob parâmetros mais amplos, refletem a completude da língua na fala e na escrita, é uma visão mais aproximada da discussão sobre “O que é a norma culta?” proposta por Faraco (2015), em que aponta não haver uma única norma culta, e sim, normas cultas, no plural, que

² Vídeo disponível em <https://ytsubscribe.com/v/b0mo1YOnIKQ> acessado em 21 de setembro de 2022.

³ Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=sl_S_RSIfwA acessado em 21 de setembro de 2022.

abarcuem as expressões cultas na fala e na escrita, sendo possível observar nas análises dos autores Azeredo (2021) e Castilho (2020).

É preciso ter em mente que já somos falantes, que aprendemos com a socialização linguística as regras da nossa língua materna, a maneira como as estruturas funcionam e as intencionalidades na comunicação, e por isso o ensino de LP deve refletir sobre a variação linguística de forma que fomente a compreensão dos fenômenos linguísticos, o porquê ocorre e como se refletem nas variedades do PE e do PB.

2.5. Sujeito indeterminado sob a ótica das gramáticas descritivas

Na perspectiva das Gramáticas Descritivas (GDs), selecionamos Bagno (2012), Neves (2011) e Perini (2010). O primeiro sugere uma gramática propositiva da língua, incorporando ao ensino de língua todas as variedades linguísticas presentes no PB. Também parte do princípio de que é necessário reconhecer que o Português Brasileiro é distinto do Português Europeu e que apenas partilham a mesma descendência, que é o latim, a segunda propõe uma gramática focada nos usos do PB, na qual o ponto de partida são as classes de palavras, já o terceiro concebe a gramática a partir do PB falado. Desse modo, é importante investigar a maneira que a indeterminação do sujeito é estabelecida em cada uma delas.

Em Bagno (2012, p. 803), a indeterminação do sujeito acontece relacionada a uma *não pessoa*, classificação verificada em Bechara (2009), traço semântico relativo aos signos linguísticos e suas correspondências com o referente no mundo real.

Quando não sabemos, não podemos ou não queremos denunciar esse agente empregamos formas que expressam essa indeterminação - indeterminação que também empregamos para generalizações que, para nós, podem ser desempenhadas por qualquer pessoa.

Para o autor, as GTs demonstram incongruências nas análises de indeterminação de sujeito. Desse modo, para ele, as divergências têm início a partir da gramaticalização do pronome *se*. A princípio, o pronome exercia o papel de voz reflexiva **endofórica** (remissão a algo dentro da sentença), de acordo com o exemplo citado por Bagno (2012, p. 804) “O gato **se** lambe o tempo todo porque é um bicho muito limpo”, ou seja, o ato do gato *se* lamber é uma voz reflexiva verdadeira na qual

o sujeito pratica e recebe a ação e todos os elementos estão dentro da própria sentença.

Na voz reflexiva **exofórica** (remissão a algo que está fora do material linguístico), observado em “A porta **se** abriu”, o agente está fora da sentença, uma vez que é necessário que alguém abra a porta.

Para Bagno (2012) na gramaticalização do pronome *se* prestigiou-se a voz reflexiva endofórica, interpretando o *se* no papel de sujeito, ignorando se está dentro ou fora da sentença, na sequência as GTs incorporaram como: *partícula apassivadora* e *índice de indeterminação do sujeito* para explicar as duas interpretações: a primeira, que prioriza “a porta” como objeto-paciente⁴, classificado pelas GTs como “sujeito paciente”, e a segunda, que centraliza o sujeito como agente, porém de maneira indeterminada.

Para Bagno (2012), as interpretações equivocadas corroboradas pelas GTs impõem classificações para o pronome *se* que não correspondem à realidade linguística intuitiva do falante de PB, pois exclui o fator semântico e impõe uma posição de objeto que não condiz ao pronome, que preserva a função de sujeito desde o latim, assim taxa como errôneos usos frequentes como **Aluga-se** casas, **joga-se** búzios, entre outros, desconsiderando o sentido que o falante atribui ao pronome *se* de um sujeito indeterminado, visto que, intuitivamente, não considera que “as casas são alugadas” ou “os búzios são jogados”, e sim, que “alguém” é responsável pela ação, tornando a concordância em 3ª pessoa do singular mais coerente que na 3ª pessoa do plural em contraponto ao que recomenda a GT:

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

Observa-se que as GTs, frequentemente, distorcem as interpretações dos falantes para impor regras que fogem da realidade do uso. Conseqüentemente, replicam, ao longo dos anos, prescrições que destoam do uso, resumidas a dogmas

⁴ Nomenclatura feita por Bagno (2012)

inteligíveis, que reforçam a frustração dos falantes e caracterizam a “norma curta”, de acordo com Faraco (2015).

Depreende-se que a incongruência na conceituação do pronome *se* vem da perda da função pseudorreflexiva de algo que foi incorporado pelos falantes de PB, mas não encontrou respaldo nas GTs:

Esse não reconhecimento intuitivo de papel de objeto direto para o *se* em construções reflexivas com sujeito [-animado] pode servir como mais um argumento para rejeitar a imposição normativa do verbo no plural nas pseudopassivas “sintéticas”. É aquilo que denominou reflexividade agramatical, isto é, de um sentido reflexivo que não é aceito pelo falante nativo da língua (Bagno, 2012, p.808).

A falta de análises plausíveis para alguns fenômenos na Língua Portuguesa acarreta conflitos, em virtude que o falante sabe e entende o que está sendo dito, porém, a norma impõe que está errada a sua interpretação. Isso acontece tanto com a função do pronome *se*, na indeterminação do sujeito, quanto em outras maneiras que o usuário da língua utiliza para não identificar a quem *se* refere a informação.

De acordo com Bagno (2012), o PB está caminhando a passos largos para ser uma língua de sujeito obrigatório explícito, o que confirma a premissa de que o pronome *se* tem exercido, com mais efetividade, o papel de sujeito, designando a indeterminação, além da efetividade do uso do *se* acompanhando verbos na forma nominal infinitiva. Para o autor, a análise das GTs tem se equivocado em classificar construções como: “Lugar bom de *se* morar” atribuindo o valor de pronome apassivador, uma vez que o falante compreende o sujeito como ativo.

É preciso considerar a função de sujeito que o pronome *se* pode exercer na língua, pois já é utilizada e entendida pelos falantes. Por isso, pouco adianta desconsiderar e enviar a discussão, sendo que não mudará a função que o pronome *se* representa para o falante e todas as variedades linguísticas, ele é compreendido como agente ativo da oração.

Ademais, uma forma muito utilizada pelos falantes para indeterminar o sujeito é o verbo na **não pessoa do singular**⁵, conforme Bagno (2012, p.819) ilustra no exemplo: “então, fica assim, aromático, então, **faz** esse refogado e **põe** tomate, um ou dois tomates não mais do que isso [...]”. A preferência por essa forma ocorre por uma estratégia linguística dos usuários por sentirem-se inseguros para utilizar o

⁵ Termo utilizado por Bagno (2012) para expressar verbos sem referente explicitado.

pronome *se* e pressionados pela censura da GT. Assim, no intuito de não cometer o erro, o falante opta por não apresentar o sujeito, fazendo uso da forma mais genérica, que é a 3ª pessoa do singular.

Na sequência, o autor destaca o uso do pronome pessoal *e/les* para indeterminar o sujeito, possibilitando uma remissão genérica ao referente. Uma justificativa é o fato de o PB ter uma tendência a ser uma língua de sujeito explícito. Outro pronome que aparece na função de indeterminação do sujeito é o *você* e a forma contrativa *cê*, formas muito presentes nos gêneros orais como veremos adiante, no capítulo sobre os gêneros textuais selecionados para a sequência didática.

Outra possibilidade analisada por Bagno (2012, p. 821) para não definir quem é o sujeito são termos genéricos, tais como: “a criatura, a pessoa, beltrano, fulano (tal), neguinho, o camarada, o cara, o cidadão, o cristão, o maluco, o outro, o pessoal, o povo, o sujeito, sicrano, o zé, zé dos anzóis carapuça etc”. É possível acrescentar mais exemplos; o que a GT irá denominar como um sujeito simples, semanticamente, o falante sabe que é um sujeito sem determinação. O uso de um dos termos genéricos também irá variar conforme idade, região, grau de formalidade, grau de monitoramento.

Em Neves (2011), a indeterminação do sujeito pode se apresentar por meio de pronomes pessoais que fazem uma referência genérica, muito citado por Bagno (2012), ela destaca os pronomes: *você*, *eu*, *ele*:

- (1) **VOCÊ** vai lá, fica dois dias fazendo curso, eles te catequizam, fazem **VOCÊ** comprar uma tonelada de sabão e abrir o seu negócio. (OMT) (NEVES, 2011, p. 463)
- (2) **EU** vou lá, fico dois dias fazendo o curso, eles **ME** catequizam, **ME** fazem comprar uma tonelada de sabão e abrir meu negócio. (NEVES, 2011, p. 464)
- (3) Todo mês é a mesma coisa! Na hora que eu convenço o pediatra a operar a garota, o cara vai embora... não sei o que **ELES** fazem com os médicos. (RE) (Neves, 2011, p. 464)

Das três opções destacadas nos exemplos supramencionados, o pronome *você* representa a indeterminação mais forte, no caso do pronome *eu*, mesmo sendo altamente referenciado, é possível que o falante construa uma referência genérica usando-o para que outra pessoa imagine uma situação genérica, na qual qualquer um possa fazer algo em determinado lugar, o pronome *e/les* é apontado pela autora como

o mais citado para recorrer a uma referência genérica, porém é apontado como parcial, uma vez que exclui as outras duas pessoas do discurso.

A autora, também destaca outras formas produtivas no PB para marcar a indeterminação do sujeito: 4) terceira pessoa do plural sem a marcação do pronome sujeito; 5) terceira pessoa do singular; 6) terceira pessoa do singular com o pronome *se*; 7) construções com verbos intransitivos ou complementos preposicionados; 8) o pronome *nós*, sendo uma indeterminação parcial, visto que o falante está incluído.

(4) **Jogaram** alguém na piscina; a velha cena da festinha em que todo mundo cai na piscina. (BL) (NEVES, 2011, p. 464)

(5) Lá **tira** título de eleitor, documento. (HO) (NEVES, 2011, p. 464)

(6) Falava-**se** de Pedro. (A) (NEVES, 2011, p. 464)

(7) Na segunda parte deste livro, **viu-se** o quanto a mulher trabalhadora é prejudicada no seu tempo livre em relação ao homem. (LAZ) (NEVES, 2011, p. 465)

(8) **Nós**, todos **nós**, o ser humano não suporta o sucesso de outro ser humano, **nós** odiamos o Pelé. (OMT) (Neves, 2011, p. 465)

Neves (2011) destaca, ainda, os sintagmas nominais: *a gente* e *a pessoa* (dentre outros que possam exercer o mesmo sentido) utilizados para não determinar quem é o sujeito presente na oração, em sua gramática vemos a preocupação em apresentar o PB no uso cotidiano.

Já em Perini (2010, p.83), encontramos outra análise mais descritiva do PB. Ele afirma que a indeterminação do sujeito acontece quando a oração é menos individualizada:

quanto menos individualizado (isto é, quanto mais esquemática) se for a referência, mais **indeterminado** será o sintagma respectivo. Esses graus de indeterminação, ou pelo menos alguns deles, são marcados gramaticalmente pelas línguas. O português é bastante rico neste particular, oferecendo diversos recursos de indeterminação, que permitem uma variedade notável de nuances de significado.

De acordo com Perini (2010), a língua utiliza formas diversificadas e complexas para tornar o sujeito indeterminado, dentre as quais destacamos algumas no quadro, a seguir:

Quadro 3. Sujeito indeterminado no PB, conforme Perini (2010, p. 84-85)

	Conceito	Exemplo
a) O sintagma nominal sem determinante	Com referência genérica, identificando o tipo de entidade a que se refere, mas sem identificar o indivíduo.	<u>Criança</u> suja muito o chão.
b) O verbo sem sujeito na terceira pessoa do plural	Deixando explícito que se trata de um ser humano.	Quebraram a janela.
c) O verbo sem sujeito na terceira pessoa do singular	Também restrito a ser humano.	Para ir na pracinha, <u>segue</u> essa rua até o final e vira à direita.
d) O infinitivo sem sujeito	Verbo na forma nominal do infinitivo sem referência a um sujeito	<u>Nadar</u> é bom para a saúde
e) Itens lexicais genéricos	Formas nominais utilizadas para indeterminar o sujeito: a pessoa, o cara etc. E pronomes pessoais como: você, a gente, eles, tu	<u>A pessoa</u> deve acondicionar o lixo em recipiente específico, separando lixo orgânico, vidro, papel, lata etc.

Fonte: Elaboração própria.

Bagno (2012), Neves (2011) e Perini (2010) são unânimes em considerar a indeterminação do sujeito algo mais complexo no PB, afirmando que os falantes utilizam vários recursos para produzi-la e que há uma intuição linguística que os assessoram, independentemente do respaldo da GT, que não compreende a complexidade do fenômeno e o reduz a poucas linhas de explicações contraproducentes.

2.6 O sujeito indeterminado sob o viés dos estudos de língua baseados no uso

A pesquisa sobre indeterminação do sujeito é produtiva em LP, as áreas da linguística se dedicam em analisar esse fenômeno no PB e no PE, observar as diferenças e semelhanças que apresentam a depender da variedade e como se comporta na língua atualmente.

Desse modo, para a realização de uma revisão de literatura foram selecionados: três dissertações, seis artigos e um capítulo de livro que apresentam a indeterminação do sujeito como centro da discussão. Observou-se pesquisas mais recentes, mais precisamente dos últimos vinte anos, uma vez que como já antes mencionado, é um tema bastante produtivo.

O foco da presente pesquisa é a sociolinguística educacional e tem como objetivo a elaboração e aplicação de uma sequência didática em que reflita com os estudantes sobre as estratégias que o falante de PB utiliza para não definir o sujeito do qual se refere, vê-se em outros autores, de áreas linguísticas diferentes a mesma disponibilidade em produzir ou analisar materiais existentes no qual trazem à luz ao tema, dos artigos selecionados apenas um tinha foco na análise sociolinguística, os demais defendiam uma abordagem funcionalista da língua, priorizou-se em buscar artigos com propostas que se comunicassem com o objetivo da presente pesquisa.

Souza (2017) expõe uma análise dos principais modos que a indeterminação do sujeito se apresenta na LP e propostas de atividades que podem ser esmiuçadas em sala de aula para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no capítulo ela propõe atividades e orienta a maneira como os docentes podem explorá-las, seu norte é a gramática de três eixos em que as propostas estão ancoradas nas três naturezas: linguística, epilinguística e metalinguística.

Em Valerio e Furlanetto (2022), encontra-se a análise da proposta de indeterminação do sujeito em dois livros didáticos destinados ao 7º ano do ensino do ensino fundamental, defendem que: “a perspectiva de língua assumida pelo professor produz consequências no trabalho desenvolvido em sala de aula. Tão importante quanto a consciência docente é a perspectiva linguística presente no livro didático adotado na escola.” (Valerio e Furlanetto, 2022, p.154). Uma vez que entendem o livro didático como o principal material de pesquisa dos/das professores(as) de língua materna, logo a perspectiva de LP apresentada no livro didático respalda diretamente a condução das aulas de LP.

Em seu artigo Valerio e Furlanetto (2022) analisam os enunciados dos livros didáticos e analisam a indeterminação do sujeito sob a perspectiva bakhtiniana, almejando levantar questões sobre as disparidades entre os conceitos apresentados na BNCC e nos materiais. Por meio da análise das atividades, percebem, assim como a presente pesquisa, que os materiais didáticos continuam presos a uma conceituação abordada pelas GTs e que se distanciam do conhecimento do falante sobre a própria língua, e concluem

a reflexão sobre o sentido em detrimento da classificação, considerando a relevância dos aspectos estilísticos, o trabalho com a análise linguística pode se tornar mais interessante e desafiador aos estudantes, na linha do que propõe atualmente a BNCC (BRASIL, 2018) e como Bakhtin preconizava, ainda quando docente de língua

russa a estudantes de ensino médio (Valerio e Furlanetto, 2022, p.172).

Igualmente, sob uma análise bakhtiniana do PB, Régis e Nóbrega (2018) propõe a exploração da indeterminação do sujeito por meio de uma atividade com um conto brasileiro de ficção científica, justificam a escolha diante da escassez de propostas inovadoras que auxiliem o docente em apresentar conceitos linguísticos que realmente discutam a língua nas aulas de LP.

No conto apresentado pelos autores, a indeterminação do sujeito é apresentada como um recurso para construir o suspense na narrativa de ficção, assim conduz o estudante a uma análise mais aprofundada dos recursos que a língua dispõe para conceituar, apresentar ou esconder o agente da ação. Doravante, acreditam que

a proposta possibilita ampliar o conhecimento do gênero conto, as competências e habilidades de leitura e análise linguística, bem como (re)conhecer as funções textuais da indeterminação do sujeito. E, na medida em que consegue articular os aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos que envolvem o processo de indeterminação do sujeito, que possa servir como um modo de fazer, uma alternativa à quase exclusiva metalinguagem das gramáticas tradicionais e dos livros didáticos, refletida nas salas de aula (Régis e Nóbrega, 2018, p. 611).

Lopes (2002?) investiga as definições sobre indeterminação do sujeito expressas em algumas GTs, ela seleciona autores consagrados como: Cunha & Lindley, Rocha Lima, Bechara dentre outros, suas análises observam que na maior parte das vezes as conceituações presentes no material acarretam mais dúvidas entre os estudantes, uma vez que, segundo a autora, estão presas em conceitos, meramente, sintáticos, sem observar os critérios semântico-pragmáticos da língua. Para a autora, há equívocos, sobretudo no que diz respeito ao uso dos pronomes indefinidos na função de sujeito indeterminado, uma vez que de todos os gramáticos analisados no artigo, apenas em Faraco e Moura era admitida essa forma de indeterminar o sujeito, em muitos momentos a interpretação intuitiva do falante é ignorada para ceder lugar a conceitos confusos.

As propostas dos autores são de extrema relevância uma vez que analisam a língua e auxiliam os/as professores/as no aprofundamento das investigações de forma eficaz e criativa, é perceptível a preocupação em extrapolar as concepções da GTs e se aproximar das formas de indeterminação efetivas do PB.

Além das discussões sobre a abordagem que o material didático levanta em relação a indeterminação do sujeito, apresentam-se dois artigos que perquirem as transformações que a indeterminação do sujeito apresentam no PB e no PE. Rios e Leite (2022) conduzem um estudo comparativo e perceberam tanto no PB, quanto no PE, que as maneiras de indefinir se distanciam dos conceitos levantados pelas GTs, uma vez que a tendência dos falantes é preencher a posição do sujeito e para isso estão utilizando com maior frequência os sintagmas nominais e os pronomes com referência genérica (você, a gente, eles).

As autoras observam que o comportamento do PB em preencher o sujeito é atestado já em textos jornalísticos do século XIX, outro detalhe é que no PE também tem se averiguado uma tendência mais positiva em indeterminar o sujeito por meio dos pronomes pessoais como *você*, *a gente* e *nós*. Em contraponto, elas observam que o pronome se tem sido cada vez menos produtivo na língua para indeterminar o sujeito, mesmo assim é apresentado em todas as GTs com essa função, deduzem que os falantes têm maior preferência por variantes inovadoras, o que ocasiona o maior uso de pronomes ou sintagmas que produzam uma referência genérica.

É uma constatação também observada por Quarezemin e Fuchsberger (2020) que alegam

O que temos visto, no que tange ao uso de sintagmas nominais genéricos para se indeterminar o sujeito, é que eles podem aparecer em diferentes posições sintáticas e podem ser usados na primeira, na segunda e na terceira pessoa. Em todas essas possibilidades de ocorrência, entendemos que sua função é a mesma. (Quarezemin e Fuchsberger, 2020, p. 101)

Em Mendonça e Nascimento (2015) analisa-se as preferências de usos entre falas masculinas e femininas para não permitir que se identifique o sujeito, as autoras selecionaram uma amostra retirada da *Rede Social de Informantes Universitários de Itabaiana/SE*, nela averiguaram o uso de pronomes pessoas e formas nominais, dentre elas: a gente, você, eles, nós, eu, 3ª pessoa, construções com se, infinitivo e forma nominais (a pessoa, o cara). Logo constataram que,

O controle da interação em relação ao sexo/gênero dos informantes reforçou as constatações em relação ao sexo/gênero, isto é, masculino utiliza mais o **você** e o feminino o **a gente**. Já o controle da distância social por meio do grau de proximidade dos falantes aponta para a preferência do uso do **você** em ambas as situações (próximo e distante) (Mendonça e Nascimento, 2015, p. 236).

Os resultados apontam que as mulheres optam por uma forma de indeterminar que também demonstre inclusão, pois o *a gente* remete a essa ideia, e os homens acabam vinculando o pronome *você* que aponta uma individualização de referência. É uma percepção já observada, brevemente, em seu trabalho por Godoy (1999, p.169): “A variante *a gente*, com frequência associada a uma linguagem mais informal, tem mais representatividade na fala das mulheres.”

Também foram selecionadas dissertações em que o tema da pesquisa fosse indeterminação do sujeito, prezou-se por escolher de localidades brasileiras diferentes a fim de verificar as formas mais produtivas no PB contemporâneo, vale ressaltar mais uma vez que esse tema é muito produtivo na língua, por essa razão os estudos aqui mencionados são uma parte do que é possível encontrar referente às pesquisas da LP.

Santana (2006) destaca em sua pesquisa possibilidades que os falantes das comunidades rurais do semiárido baiano: Piabas, localizada no município de Caém, e Bananal / Barra dos Negros indeterminam o sujeito, constata empiricamente que as formas mais usadas são as que não estão previstas nas GTs, assim como averiguam que os graus de indeterminação oscilam conforme a referenciação.

A indeterminação também comporta graus, pois os recursos usados pelo falante para indeterminar o sujeito não agem da mesma forma, o conteúdo genérico de cada recurso tem características referenciais diferenciadas. Na sua realização eles apresentam uma capacidade de assimilação e generalização que permite uma grande oscilação de seus usos indeterminados. Assim, a indeterminação cresce à medida que deixam de existir elementos no contexto que permitam a interpretação de qual seja seu referente. Desta forma, o grau de indeterminação será maior ou menor de acordo com a dependência da interpretação da forma indeterminadora em relação ao contexto (Santana, 2006, p. 142).

A autora observa que a forma de indeterminação do sujeito mais produtiva entre os falantes de Piabas e Bananal/Barra dos Negros são: *a gente* e os verbos na 3ª pessoa do singular. Por conseguinte, na pesquisa de Assunção (2012) foram analisadas as possibilidades de indeterminação do sujeito dos falantes de Feira de Santana, uma cidade também pertencente ao estado da Bahia, porém ao contrário das escolhidas por Santana (2006), é mais urbana.

A pesquisa de Assunção (2012) também evidenciou que as formas não relacionadas nas GTs são as mais utilizadas pelos falantes, no caso dos feirenses mais jovens o pronome pessoal *você* é o mais produtivo, “sinalizando assim um processo de mudança em curso” (Assunção, 2012, p. 108).

Para finalizar, observa-se a pesquisa de Godoy (1999) com os falantes de três cidades da região sul do Brasil: Irati, Londrina e Pato Branco, localizadas no interior paranaense e pesquisadas pelo projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana na Região Sul do País), mais uma vez comprovou-se que as preferências linguísticas dos usuários do PB se contrapõem às regras estabelecidas nas GTs. Destarte, é imprescindível reconhecer que não importa a região do Brasil, o PB estabelece regras de indeterminar o sujeito que não condizem às prescritas nas GTs, comprovando a disparidade entre a LP falada e a LP ensinada nas salas de aula, de acordo com as considerações da autora

Nossos resultados, que reiteram os de outros trabalhos comentados nesta dissertação, mostram a enorme distância entre o que a Gramática Tradicional considera como recursos de indeterminação e o que se produz verbalmente em situações concretas de interação. Isso pode significar que também é enorme a distância entre a língua escrita e a falada, no âmbito da indeterminação. (Godoy, 1999, p. 171)

Nota-se que a indeterminação realizada pelo falante está cada vez mais distante das conceituações trazidas pelas GTs. Percorrendo-se os caminhos para a formação da Língua Portuguesa percebe-se, com dados empíricos, que a língua demonstra evolução ao longo do tempo, os navegantes portugueses disseminaram a LP por vários continentes e isso contribuiu para que ela se individualizasse em cada local que se instalou, discutimos sob várias perspectivas o entendimento sobre o fenômeno da indeterminação do sujeito, conseguimos analisar que para Gramáticos Tradicionais a classificação não implica em muitas explicações e quase sempre se repetem em suas conceituações presas à sintaxe, os Gramáticos Normativos Contemporâneos concebem outras percepções dos falantes e admitem mais variantes para abordar o conceito de indeterminação incluindo a semântica, e por último, os Gramáticos Descritivistas comprovam que o conhecimento intuitivo do falante tem base na transformação evolutiva da língua, algo relativizado por tradicionalistas.

Tendo em vista a amplitude dos recursos que a língua faz uso para tornar o sujeito não identificável, a proposta desta pesquisa é importante para avaliar a percepção que os estudantes constroem ao longo do percurso escolar, haja vista o

público-alvo serem formandos do Ensino Médio, levantar a discussão em sala de aula proporciona uma ampliação do debate e incentiva que se busque por mais entendimento do funcionamento da língua que estamos inseridos.

Outro ponto, é ampliar o olhar dos docentes de LP sobre quais materiais estão disponíveis para o ensino de língua materna, será que realmente abarcam as demandas do PB falado e escrito? Presenciou-se em vários momentos ao longo deste capítulo a incompreensão das GTs nos conceitos relacionados a indeterminação do sujeito, mesmo assim são eles os reproduzidos em materiais didáticos (físicos e *online*), o que ressalta a importância de pesquisas como esta que se propõe a selecionar um *corpus*, tema do capítulo 3, utilizando exemplos do PB na prática, em contextos de maior e menor monitoração e com base nesses dados, elaborar uma sequência didática que possa auxiliar os/as professor/as e os/as alunos/as em contextualizar questões que estejam mais alinhadas às práticas do PB contemporâneo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, vamos apresentar, brevemente, a escola selecionada para a aplicação da Sequência Didática (SD) e os participantes da pesquisa. Em 3.1, serão descritos os gêneros textuais selecionados, os critérios de escolha e, em seguida, será explanada a estruturação da Sequência Didática e o processo de aplicação da proposta em uma turma do 3º ano do Ensino Médio.

3.1. Escola campo

A escola selecionada para a aplicação da Sequência Didática está localizada no município de Itapaci/GO, a aproximadamente 222 km da capital Goiânia, é uma escola pública, vinculada à rede estadual, atende alunos/as a partir dos anos finais do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio (regular e profissionalizante), assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo o IBGE (2018), cidade de Itapaci, no estado de Goiás, tem uma população de 22.553 habitantes. De acordo com Oliveira (2022, p.14) “O município de Itapaci está situado na mesorregião Centro goiano, na microrregião de Ceres, região que, nas últimas décadas, recebeu muitas empresas do setor agrocanavieiro. A área do município é de 952,998 km², cujo bioma é o Cerrado.”

Figura 1. Localização da cidade de Itapaci no estado de Goiás



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Itapaci>> acessado em 14 de abril de 2023.

O autor relaciona que o município está vinculado a uma migração extensiva por advento do trabalho na usina de cana-de-açúcar, Vale Verde, situada na entrada da cidade, o que impacta na população escolar, uma vez que alguns trabalhadores trazem consigo os familiares (esposa e filhos).

A migração de trabalhadores para o corte da cana-de-açúcar é um fenômeno que ocorre a várias décadas no Brasil. No município de Itapaci-GO, situado na região Centro-Oeste, essa forma de migração, também ocorre há anos. Trabalhadores da cidade e de outras regiões, sobretudo do Nordeste brasileiro, fazem parte do processo produtivo da cana-de-açúcar, participando das etapas da plantação e, principalmente, do corte. (Oliveira, 2022, p. 27)

Conforme dados do Censo Escolar de 2021, divulgado em 2022, a escola apresentava 116 alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais e 244 no Ensino Médio.⁶ Ainda, de acordo com as informações do Censo Escolar demonstra avaliação mediana no IDEB⁷ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), alcançando notas próximas às demais escolas goianas, em 2021, média 5,36 para os anos finais do Ensino Fundamental, e 4,31 para o Ensino Médio, as médias são calculadas por meio da correção das avaliações do SAEB⁸ (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que consiste em provas avaliativas em apresentam questões de língua portuguesa e matemática aplicadas a cada dois anos. Vale salientar, que o período pandêmico, no qual as escolas permaneceram atendendo remotamente entre março de 2020 e agosto de 2022 interferiram no aprendizado e, conseqüentemente, nas avaliações aplicadas.

As turmas são atendidas ao longo dos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A turma escolhida foi de 3º ano do Ensino Médio Profissionalizante do turno matutino, composta por 10 alunos, 7 alunas e 3 alunos, entre 15 e 17 anos. Percebe-se um número reduzido de formandos no Ensino Médio, crê-se em dois principais agravantes: a pandemia de COVID-19 e a reforma do currículo do Ensino Médio, conhecido popularmente como - Novo Ensino Médio -, o qual intensificou a evasão escolar, em especial, nos últimos anos da Educação Básica.

⁶ Dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/escola/52017320-escola-estadual-luiz-alves-machado/censo-escolar> acessado em 1º de jun de 2023.

⁷ Informações sobre o IDEB podem ser encontradas mais, detalhadamente, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

⁸ Mais informações sobre o SAEB estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

Quais os principais prejuízos do Novo Ensino Médio traria para os estudantes? Além da estrutura para receber a reforma, a implementação fica sob controle de estados e municípios. Foge do que é o governo federal e o Ministério da Educação (MEC). Os estados podem definir quais matérias estarão nos itinerários formativos. É completamente desigual entre o que é oferecido nas escolas particulares e nas públicas. (Correio Braziliense, 13/04/2023)

A seguir, serão explorados dados sobre os participantes da pesquisa, como origem, classe social, gênero, faixa etária, entre outros.

3.2. Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois momentos: no primeiro, aplicamos a SD na turma de concluintes do Ensino Médio. Após as análises das respostas dos participantes, consideramos investigar o conceito que o professor regente da turma apresentava sobre o fenômeno analisado na SD, a indeterminação do sujeito.

A seguir, explanaremos sobre os estudantes e o professor regente de LP da turma, a fim nos ambientarmos para as análises abordadas nesta dissertação.

3.2.1 Concluintes do Ensino Médio

Os participantes da pesquisa são alunos/as regulares da escola, residentes no município de Itapaci/GO. A turma é formada por 10 alunos e a maioria são mulheres. A maioria dos/as alunos/as correspondem à idade/série que estão matriculados, ou seja, não foram retidos em nenhum ano escolar, em apenas um caso, uma estudante está acima da idade/série estipulada. A fim de conhecer o público-alvo analisaremos as respostas emitidas nos questionários socioeconômicos preenchidos pelos estudantes da escola selecionada no dia da avaliação do SAEB e que constam do Censo Escolar Anual 2021. As respostas analisadas serão aquelas fornecidas pelas turmas que estavam no 9º ano do Ensino Fundamental em 2020 e, em 2023, são concluintes do Ensino Médio⁹.

⁹ Os dados e questionários socioeconômicos estão disponíveis em: <https://qedu.org.br/escola/52017320-escola-estadual-luiz-alves-machado/questionarios-saeb> acessado em 7 de novembro de 2023.

Quadro 4. Participantes da pesquisa (Concluintes do Ensino Médio)

N°	Pseudônimo	Sexo	Idade	Escolaridade
1	Adelide	Feminino	18 anos	3° ano do Ensino Médio
2	Cleitin	Masculino	17 anos	3° ano do Ensino Médio
3	Cleiton	Masculino	18 anos	3° ano do Ensino Médio
4	Flor	Feminino	17 anos	3° ano do Ensino Médio
5	Julie	Feminino	18 anos	3° ano do Ensino Médio
6	Anne	Feminino	17 anos	3° ano do Ensino Médio
7	Luz	Feminino	18 anos	3° ano do Ensino Médio
8	Ray	Feminino	20 anos	3° ano do Ensino Médio
9	Rei	Masculino	17 anos	3° ano do Ensino Médio
10	Soraia	Feminino	17 anos	3° ano do Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria.

Nas informações referentes aos questionários socioeconômicos realizados com as turmas concluintes dos 9° anos do Ensino Fundamental e 3° anos do Ensino Médio da escola selecionada, consta que: os estudantes são falantes de LP como língua materna, se declaram, predominantemente, da cor parda e moram com os pais e os irmãos (vale ressaltar que não há pergunta que especifique se moram apenas com a mãe e os irmãos, ou moram com pai, mãe e irmãos). Sobre a escolaridade dos pais dos alunos/as: 33% das mães têm o Ensino Médio completo, em detrimento dos pais com apenas 3%.

Sobre a participação dos pais na vida escolar dos estudantes, o maior número respondeu que, de vez em quando, os pais perguntam sobre a vida escolar (67%); mesmo assim sempre incentivam aos estudos (85%) e a serem frequentes em sala de aula (91%). É possível avaliar pelas respostas que muitos não possuem acesso a *tablets* (84%) e *notebooks* (54%), a pergunta sobre aparelho celular não está sinalizada entre as demais, então não nos permite saber quantos possuem aparelhos celulares. Porém, 88% declararam possuir *wifi* na residência.

Fora do ambiente escolar, 49% declararam que usam mais de 2 horas para o lazer (TV, internet, jogar bola, música); 50% menos de 1 hora para realizar trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos); 35% entre 1 e 2 horas para estudar (lição de casa, trabalhos escolares etc.); e do total de estudantes 25% declararam trabalhar fora de casa todos os dias.

Em relação a frequência de leitura: 62% leem notícias de vez em quando (jornais, revistas, internet etc.); 48% leem livros que não sejam das matérias escolares e 35% leem quadrinhos (mangás, gibis etc).

Quando perguntados em relação a distância entre a residência e a escola 67% gastam menos de 30 minutos no trajeto; sendo que 44% vão à pé; 22% de transporte escolar e 25% de bicicleta.

Finalizando as perguntas do questionário aplicado pelo Censo Escolar, 78% dos estudantes afirmaram que sempre estudaram em escola pública; 69% nunca tinha sido reprovado; e 72% declararam que continuariam estudando, após a conclusão do Ensino Fundamental, à época.

Vale ressaltar que o questionário é respondido por todos os estudantes das turmas dos 9º anos e 3º anos do Ensino Médio, mesmo que a pesquisa tenha selecionado apenas uma turma para desenvolver a Sequência Didática compreende-se que as respostas podem nos vislumbrar uma parte da realidade do público-alvo, uma vez que a cidade é de pequeno porte, na qual consta uma rede escolar, majoritariamente, de escolas públicas, infelizmente não há campus universitário, nem público e nem particular, levando os jovens que desejam seguir com o ensino superior a se deslocar diariamente para o município mais próximo, Ceres, ou mudarem-se para outras cidades, ou mesmo tenham que cursar universidades que ofereçam cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD).

A escolha dos participantes é motivada por cursarem o último ano do Ensino Médio e já conhecerem sobre o fenômeno linguístico que é abordado na Sequência Didática, a indeterminação do sujeito, visto que é um conteúdo ministrado em aulas de língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental e retomado no Ensino Médio. No momento da aplicação da Sequência Didática, todos colaboraram respondendo às questões, demonstrando interesse e engajamento, também assinaram o termo de consentimento, preencheram com seus dados e escolheram pseudônimos para preservar as suas identidades na demonstração de dados na pesquisa.

3.2.2 Professor regente de Língua Portuguesa da turma

Tendo em vista a análise das respostas dos estudantes apuradas na SD, solicitamos que o docente regente da turma respondesse algumas perguntas, disponibilizadas via *Google Forms*, com o objetivo era averiguar se a formação do/a professor/a impactaria na percepção dos participantes sobre a variação da indeterminação do sujeito na língua.

Quadro 5. Participante da pesquisa (Professor de LP regente da turma)

Pseudônimo	Formação Acadêmica	Ano/Instituição	Tempo de Experiência	Ano/Série
Vasco	Licenciatura em Letras Modernas	2000 – Instituição Privada	24 anos	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio

Fonte: Elaboração Própria.

O formulário *on-line* consistia, na primeira parte, em algumas perguntas pessoais sobre a instituição de ensino na qual havia se formado, quanto tempo leciona LP, para quais turmas e níveis de ensino. Na segunda parte, fizemos perguntas mais específicas, no próximo quadro apresentamos as perguntas e as respostas dadas pelo docente.

Quadro 6. Quadro com perguntas e respostas do docente

1ª pergunta	
Com base na sua experiência e formação docente, defina as palavras e/ou expressões a seguir:	
a) Gramática	<i>Conjunto de regras que determina a função e significado das palavras</i>
b) Sujeito	<i>É o ser do qual se fala alguma coisa.</i>
c) Variação Linguística	<i>São as variações sofridas na estrutura da língua devido a influência de inúmeros fatores.</i>
2ª pergunta	
Nas aulas dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica, ao conceituar o sujeito, o professor geralmente recorre a fórmulas prontas, tais como a de que “sujeito é aquele que praticou a ação” ou “é aquele de quem declaramos algo”, caracterizando-o como: simples, composto, indeterminado e elíptico (oculto). As concepções de sujeitos simples ou composto não geram maiores discussões por parte do alunado, visto que compreendem que o sujeito simples é aquele constituído por um núcleo e o sujeito composto aquele formado por dois ou mais núcleos. Portanto, as discordâncias recaem, frequentemente, nas concepções de sujeito indeterminado e elíptico (oculto), uma vez que, em vários momentos, são confundidos ou julgados como semelhantes.	
a) Lembrando-se das suas aulas de Língua Portuguesa, de que forma você conceitua o sujeito indeterminado para que os estudantes o diferenciem do sujeito oculto?	<i>Verbo flexionado na terceira pessoa do plural, ou na terceira pessoa do singular, acompanhado da partícula se.</i>
b) Quais são as estruturas que caracterizam o sujeito indeterminado? Você conhece outras?	<i>Não</i>

Fonte: Elaboração própria.

As respostas obtidas para as duas perguntas estão alinhadas aos conceitos das GTs, são respostas sucintas e que não se aprofundam em explicações sobre os tópicos. A pergunta direcionada à conceituação de indeterminação do sujeito é respondida de forma objetiva e embasada nas informações presentes nas GTs e livros didáticos.

Em seguida, apresentamos uma atividade composta por duas perguntas e exemplificadas com material retirado do corpus da pesquisa, com exemplos, intencionalmente, não registrados pelas GTs, mas representados por GNCs e GDs, conforme quadro disposto, a seguir.

Quadro 7.Quadro da atividade proposta para o docente.

Na sequência, gostaria que avaliasse e respondesse as questões. Ressalto que é uma análise sociolinguística, ou seja, considera as possibilidades nas quais o sujeito indeterminado pode ocorrer, logo, não há erros ou acertos.

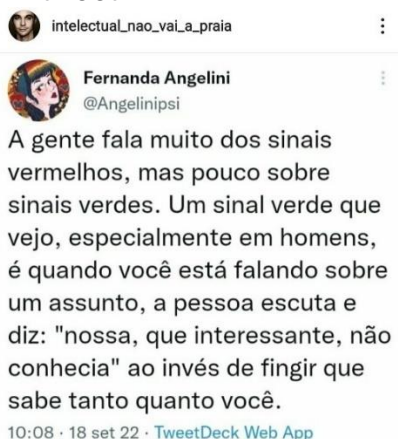
Assista ao vídeo:

No trecho: “Olha só esse vídeo, dois turistas na Itália resolveram surfar em pleno canal de Veneza com esquis aquáticos, por causa dessa gracinha cada um vai ter de pagar uma multa de 1.500 euros cerca de 7.800 reais e os dois ainda levaram outro prejuízo os skis foram confiscados **ninguém** mandou querer tirar onda no lugar errado até mais!”

a) É possível deduzir que o pronome, também, *Não*.
pode ser utilizado para indeterminar o sujeito.

b) Você poderia explicar a conclusão para a resposta? *Acho que a questão foi elaborada incorretamente e deveria ser “ninguém”.*

Para finalizar, leia mais um *tweet*:



a) No *tweet* apresentado, os pronomes “a gente” e “você” não se referem a uma pessoa especificamente, há uma dubiedade, podemos até classificar como uma indeterminação do sujeito. Você concorda com essa afirmação?

b) Você poderia explanar um pouco mais sobre sua resposta? *Não*.

Fonte: Elaboração Própria.

É oportuno relacionar que, ao contrário das respostas aventadas pelos estudantes, o docente regente da turma ignorou qualquer menção a intuição linguística e destacou erro na elaboração no item da primeira pergunta da atividade e as respostas para a segunda pergunta, também foram objetivas e sem justificativa.

As respostas alinhadas às GTs não admitem possibilidades diferentes de indeterminar o sujeito, taxando como erro o que não se encaixa nas formas que conhece, desconhecendo que até a conceituação disposta nas GTs podem demonstrar uma

interferência do gosto pessoal, das preferências estilísticas ou das opções ideológicas de determinados gramáticos deixa visível que há, muitas vezes uma forte dose de arbitrariedade na definição do que se consta que constitui a norma padrão. Dessa arbitrariedade resultam, com relativa frequência, divergências entre gramáticos e dicionaristas quanto ao que virgula de fato, pertence a norma padrão (Vieira e Faraco, 2023, p. 35)

Compreende-se que o docente de língua materna em muitos momentos replica em suas aulas as mesmas metodologias aprendidas durante seu período escolar, que infelizmente estão focadas no ensino de gramática sem uma análise linguística, conforme abordado no subitem 1.5 desta dissertação, aliado a isso a matriz curricular para LP destinada ao Ensino Médio tem como base uma revisão/repetição do que foi apresentado nos anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° anos) a fim de melhor prepará-los para o mundo do trabalho e as avaliações dos vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que traz a oportunidade de cursar o ensino superior em universidades públicas ou privadas. Assim, traz Mendonça (2006, p. 202)

O EM tem privilegiado, em geral, uma revisão/repetição do que foi visto no EFII, o que se restringe, primordialmente, a uma revisão de gramática e de técnicas de redação, especialmente para as dissertações escolares, com a novidade do estudo da literatura.

Entre os anos de 2017 e 2018, iniciou uma reestruturação na matriz curricular do Ensino Médio nas escolas brasileiras, impulsionada pela Lei nº13.415/2017

conhecida como a lei do Novo Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), homologada em dezembro de 2018, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas em novembro de 2018, fazem parte deste conjunto. (DC-GOEM, 2021, p. 5)

A proposta do Novo Ensino Médio é ampliar a carga horária oferecida para 1.000 horas (mínima) a 1.800 horas (máxima), além de organizar o currículo em duas

partes: Formação Básica Geral e Itinerários Formativos, ou seja, além da oferta de componentes curriculares obrigatórios, os estudantes poderão aprofundar o conhecimento em algumas áreas por escolha entre itinerários ofertados pela sua unidade escolar.

É preciso esclarecer que as mudanças ocasionadas pelo Novo Ensino Médio não tem sido um ponto pacífico entre os docentes e os estudantes, uma vez que a oportunidade de escolha não é a mesma para todos, em especial, para os jovens das escolas públicas, outro ponto é que os/as professores/as sentem-se inseguros, tendo em vista que não foram preparados para este novo currículo nas aulas de graduação, sem mencionar que as avaliações, como ENEM, vestibulares, concursos públicos, ignoram as alterações propostas no atual currículo do Ensino Médio.

O componente curricular de língua portuguesa, na proposta do Novo Ensino Médio, integra a área de Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Arte), apesar das inovações, os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento contemplados nos três anos de Ensino Médio continuam focados em revisar o que foi visto no Ensino Fundamental, porém aprofundando as possibilidades de letramentos, particularmente, o digital.

Mais uma vez percebemos que os documentos curriculares não dialogam com a realidade dos estudantes e dos docentes, o que é apresentado pelo DC-GOEM representam discussões atualizadas nos estudos sobre linguística, mas distante da formação dos professores de língua materna que, infelizmente, precisam se apoiar nos conceitos de gramática que conhecem para ministrar as suas aulas, complementando com atualizações, por meio de cursos de formação oferecidos pelas Secretarias de Educação de maneira “enlatada”, desconsiderando as individualidades de cada profissional.

3.3. Seleção dos gêneros textuais

A seleção dos gêneros textuais foi estabelecida sob os critérios de oralidade e escrita, mais monitorados e menos monitorados, considerando Marcuschi (2008), de acordo com o quadro a seguir, que ressalta o papel da escola em extrapolar as fronteiras e não focar o ensino de língua materna tão somente na escrita, visto que os estudantes devem ter o domínio da comunicação em geral.

Para a elaboração da Sequência Didática, foram selecionados textos de circulação em ambientes virtuais. Segundo Oushiro (2020), “se as pessoas estão se comunicando pela Internet, também devemos analisar essas interações, e também podemos coletar dados online.”

Os gêneros textuais que exploramos na elaboração da Sequência Didática foram escolhidos pela produtividade na língua, por serem presentes no cotidiano dos estudantes, tanto no ambiente de sala de aula, quanto na rotina diária. A BNCC já destaca o uso de diversificados gêneros textuais para o ensino de língua materna e demais componentes curriculares:

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (BNCC, 2018, p.75)

Tendo em vista que os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008, p. 51) “ não têm limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos”, optamos pelos seguintes: entrevistas sociolinguísticas, transcrição de vídeos curtos de notícias (G1 em 1 minuto), transcrição de vídeos curtos de sessões jurídicas, tirinhas, *tweets*, trechos da obra literária “Quarto de Despejo” da autora Carolina Maria de Jesus e o art. 5º da Constituição Federal Brasileira, conforme distribuição no Quadro 5. Sendo assim, contemplamos o que Oushiro (2020) resalta como “o ideal, portanto, é a combinação de vários tipos de coleta, pois nas fontes em que um tipo de dados é limitado, outro pode complementá-lo.”

Quadro 8. Gêneros Textuais Selecionados

	Nível de formalidade	Gêneros textuais	Quantidade (trechos)
Gêneros Orais	Informal	Entrevistas Sociolinguísticas	15
		Notícias G1 em 1 minuto	5
Gêneros Escritos	Formal	Transcrição de Sessão de tribunal	6
		<i>Tweets</i>	6
	Informal	Tirinhas	10
		Obra literária - Quarto de Despejo	5
	Formal	Constituição Federal (Art. 5º)	5

Fonte: Elaboração própria

Por conseguinte, trataremos sobre cada gênero textual selecionado, assim como das ocorrências do fenômeno linguístico analisado, a indeterminação do sujeito, no *corpus* designado para a elaboração da Sequência Didática, a posteriori, aplicada aos formandos do Ensino Médio.

3.3.1 Entrevistas Sociolinguísticas

As entrevistas sociolinguísticas foram selecionadas da base de dados coletada por Bernardes (2020) no âmbito do Sociolinco¹⁰, seguiram os moldes propostos por Labov (2008), todas foram gravadas em um notebook e no celular, em seguida foram salvas em áudio digital (.wav). As gravações foram realizadas no trabalho ou na casa dos participantes e resultaram em mídias de aproximadamente 60 minutos, os voluntários, após a participação, preencheram um termo de consentimento e um questionário socioeconômico dentre as transcrições disponíveis, selecionamos quatro entrevistas para analisar e compor a Sequência Didática: dois informantes masculinos e duas informantes femininas, considerando os princípios das investigações sociolinguísticas das ocorrências de fenômenos em PB.

A escolha desse gênero textual se deu pela necessidade de amostras menos monitoradas do PB e assim verificarmos as ocorrências de indeterminação do sujeito, uma vez que na oralidade a indeterminação apresenta outras formas de se manifestar na língua.

Acreditamos que o estudo sistemático da alternância estilística tenha papel fundamental no empreendimento sociolinguístico, por explorar a ligação entre indivíduo e comunidade e por lançar luz à avaliação das identidades sociais dos falantes e dos significados sociais das variáveis, o que pode fornecer respostas ao problema da implementação da variação e mudança linguística (Battisti *et al.* 2021, p. 314)

Ainda que, as entrevistas sociolinguísticas sejam questionadas por se distanciarem de conversas espontâneas e cotidiana, por conta do seu aparato e por ocasionar um maior monitoramento na fala dos entrevistados, é um recurso

¹⁰ Entrevista coletada por Bernardes (2020) no âmbito do Sociolinco, grupo de pesquisa em Sociolinguística da UEG/Câmpus Cora Coralina. O informante é identificado com uma sigla: G036MS – Jovani, em que GO representa sua origem, a Cidade de Goiás, 36, sua idade, M, referente a sexo masculino e S, que diz respeito à sua escolaridade, Ensino Superior.

fundamental para que fenômenos linguísticos sejam investigados *in loco*, nos trechos selecionados observa-se as construções de indeterminação do sujeito, mais presente no PB, conforme já investigado no capítulo anterior: pronomes pessoais e sintagmas nominais de referência genérica

- (1) S1: é do sossego mesmo da cidade mesmo assim não é metrópole ne que **cê** tem carro demais é barulho é num sei o que eu acho aqui mais tranquilo (Adriana – UEG)
- (2) S1: mas é lembrancinha e olhe lá né mas e aí vamo criar um festival né alguma coisa que atraia as pessoas que propicie opções né para o turismo não tem ne **você** vê que tem várias atrações na cidade **você** tem festival gastronômico **você** tem o FICA **você** tem semana santa **cê** tem carnaval mas são tópicos marcados no calendário e acaba fica aqueles espaços enorme sem nada nada nada (Jovani UEG)
- (3) D1: e depois que **a gente** começa a trabalhar é muito difícil ficar sem (Jovani UEG)
- (4) [...]então tipo assim aconteceu uma enchente e a casa de cora rodou ah tô nem aí rodou (risos) entendeu **eles** não dão valor não sabem a importância a importância do museu pra **eles** é uma coisa comum não procura conhecer (Jovani UEG)
- (5) S1: muito tráfico de droga tem muita ne e é o bairro que **eles** têm pesquisa aqui na universidade o setor mais invadido da cidade de Goiás (Adriana UEG)
- (6) S1: é mais perto é menos cansativo entendeu é menos exaustivo aqui **cê** consegue fazer as coisas **cê** produz só que assim mais tranquilo **cê** num tem aquela coisa sabe é mais assim não é tão cansativo mais **cê** consegue produzir ao mesmo tempo (Ana Supermercado Santos)
- (7) S1: assim é porque eu acho que quando **cê** é mais novo tudo é mais tranquilo mais fácil mais assim não é que assim hoje tá tudo muito mudado né antes aqui em Goiás é assim hoje é tranquilo é mais antes era muito mais **cê** tinha mais segurança (Ana Supermercado Santos)
- (8) [...] rotineiro que **você** fica ligado a ir pro trabalho do trabalho pra casa ne e fica nessa rotina e **você** não dá valor a nada **você** acha que é tudo comum ne por exemplo **cê** vai perguntar pra várias pessoas que é aqui na cidade o que pensa sobre a casa de cora coralina o que pensa sobre os outros museus que **a gente** tem ai como os museu das bandeiras ou os museu de artes sacra lá e tal e as pessoas num não dão da importância porque pra elas isso é uma coisa comum já estão mais que acostumados ne (Jovani UEG)

- (9) S1: é muito difícil ficar sem **cê** num se acostuma com isso até porque na verdade assim se **você** fosse falar ah **cê** queria realmente ter feito direito aí eu ia te falar que não eu num queria ter feito direito aí se fosse pra falar assim que curso eu iria fazer ou gostaria de fazer eu ia falar medicina [...] (Jovani UEG)

Nas ocorrências em (1), (2), (6), (7), (8), (9) vemos o uso do pronome pessoal *você* (ou a forma contrativa *cê*) se referindo genericamente a alguém, de maneira repetida em muitos momentos, da mesma forma que conseguimos notar o uso de *a gente* e *eles* em (3), (4), (5) e (8), o primeiro faz uma referência genérica, porém é possível perceber que se inclui, já no caso do segundo, é uma referência mais distante, tanto do entrevistado, quanto do entrevistador, alinhadas as conceituações das GDs, em especial Neves (2011).

- (10) [...] não vai saber que ele foi um grande poeta e um grande pintor ne **muita gente** não sabe nem os traços dele **muita gente** não sabe porque não valorizou (Jovani UEG)
- (11) [...] é tá lá **todo mundo** lá na parte debaixo do quintal fazendo os trabalhos com as manilhas lá e eu tinha ido ao banheiro ne na parte debaixo do porão lá na parte de baixo da casa e eu lá no banheiro e a parte de cima ela tava interditada porque porque o pessoal tinha feito uma reforma nos assoalhos da casa[...] (Jovani UEG)
- (12) [...] perguntou pra **todo mundo** e **ninguém** tinha dado beijo nenhum nela e ela sentiu ela tinha certeza que tinha dado um beijo na testa dela e passado a mãe na cabeça dela aqui em Goiás não é fácil não e eu acredito (Ana Supermercado Santos)
- (13) tinha entrado **alguém** estranho será que alguém entrou aqui fui o quarto acendi a luz num vi **ninguém ninguém** sabe quando **cê** tem aquela sensação de ver alguém passando (Jovani UEG)

As presenças dos sintagmas nominais: *muita gente* (10), *todo mundo* (11), (12) é um recurso produtivo entre os falantes para não especificar a quem se refere, é possível, também observado nas GNDs, por Azeredo (2021), indicando quando não queremos revelar a identidade.

Já em (12) e (13) percebemos a presença dos pronomes indefinidos: *alguém* e *ninguém* na função de não especificar o referido sujeito, nos remetendo a uma indeterminação psicológica, mencionada por Haury (2015).

- (14) [...] é aos finais de semanas tem muitos bares ne na praça do coreto mesmo que eu acho que é muito frequentada ne que vamos **dizem** ne que o João Francisco o pessoal quase num vai pra bares no João Francisco ne então é isso e numa pizzaria é tem cinema no teatro tem algumas coisas de cinema [...] (Adriana UEG)
- (15) S1: isso fora as fazendas ne porque tem fazenda na região por aqui que **dizem** que são mal-assombrado até pela questão por exemplo porque tem lugar que foi construído no cemitério de escravos ne casas que foram feitas em lugares que era um cemitério ne tem todo uma história ne uma coisa sobrenatural por traz dessas coisas aí e em fazenda é muito mais forte esse quisto justamente por causa dos escravos né na época (Jovani UEG)

Nos últimos trechos (14) e (15), o verbo de comunicação *dizer* na terceira pessoa do plural exerce a função de indeterminar o sujeito, além disso remete dúvida ao interlocutor, no momento que se ouve “Dizem por aí...” temos a impressão de que a informação não é totalmente verídica, ou que alguém falou, mas o falante não está incluso no discurso.

Destarte, nos trechos apresentados, é possível constatar, empiricamente, a afirmação de Bagno (2012, p.468) no qual diz: “o PB se encontra numa fase de transição: de uma língua que seguiu o princípio <evite pronome> para uma língua que segue o princípio <explícite pronome> ou, como prefiro, <explícite sujeito>”, nas entrevistas o espaço do sujeito é quase sempre preenchido mesmo que o referente seja genérico, ou seja, não tenha um ser específico.

3.3.2 Transcrições de vídeos curtos de notícias (G1 em 1 minuto)

Em complementação aos gêneros orais, além das entrevistas sociolinguísticas, também foram selecionados mais dois para compor a pesquisa, houve a análise de oito vídeos hospedados no *Youtube*, quatro vídeos curtos do Portal de Notícias G1 (G1 em 1 minuto), que se caracteriza por apresentar um breve resumo dos principais acontecimentos do dia em linguagem jornalística; e quatro vídeos curtos de sessões do tribunal, sendo possível comparar três ambientes diferentes de linguagem oral em níveis de formalidade e monitoramento, em todos eles conseguimos encontrar diversos exemplos de indeterminação do sujeito, os vídeos foram selecionados na

plataforma e transcritos para que trechos pudessem ser utilizados na elaboração da Sequência Didática.

A proposta dos vídeos do G1 em 1 minuto é resumir informações do dia em tópicos curtos de poucos minutos. É um gênero textual oral, porém mais monitorado, tendo em vista que são vídeos editados, roteirizados, logo os textos passam por uma revisão antes de serem lidos e gravados. É uma proposta inovadora de comunicação, uma vez que se desprende dos telejornais mais conhecidos pelo público em que um apresentador, denominado âncora, esmiúça as principais informações do dia, na atualidade a dinamicidade da internet nos permite saber o que acontece no momento do ocorrido, também, é necessário levar em consideração que as crianças e os adolescentes têm se prendido menos às transmissões televisivas tradicionais, conforme pesquisa mencionada no subitem 3.2, priorizando vídeos mais curtos, confirmando a informação que as redes mais acessadas por crianças, adolescentes e jovens são: *Whatsapp, Instagram e Tiktok*.

O WhatsApp (80%), o Instagram (62%) e o TikTok (58%) são as redes sociais mais utilizadas pelos jovens de 9 a 17 anos. O TikTok já superou Instagram e Facebook na faixa até 14 anos; já entre adolescentes dos 15 aos 17 anos, o Instagram ainda fica bem à frente do TikTok (52%, ante 21%). Os dados são da pesquisa TIC Kids Online, divulgados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil nesta semana. (Estadão, 18/08/2022)

Tendo em vista pesquisas nessa área de comunicação, a proposta dos vídeos do G1 em 1 minuto corresponde às expectativas de informar em vídeos mais curtos e descontraídos, uma vez que os apresentadores também são mais jovens e parecem mais conectados com um público dessa faixa etária. Mesmo com falas mais roteirizadas, foi possível encontrar manifestações de indeterminação do sujeito semelhantes às que foram encontradas nas entrevistas sociolinguísticas, provavelmente, por representarem uma linguagem mais informal a fim de possibilitar mais sintonia com a audiência proposta.

- (1) Dom Pedro primeiro que vai chegar aqui o nosso país na segunda-feira como comemoração aos 200 anos da Independência historiadores questionaram gasto de dinheiro público para esse trajeto num momento de crise como esse que **a gente** tá vivendo coração vai ficar exposto no palácio do Itamaraty e volta para Porto em Portugal no dia oito de setembro (19/08/2022)

- (2) **a gente** perguntou para moradores como tá a expectativa deles para votação de outubro (21/09/2022)
- (3) a China fez perto de Taiwan no começo deste mês esse míssil dos Americanos tem um alcance de mais de 9.000 KM e pode viajar a uma velocidade de aproximadamente 24 mil km por hora para **você** ter uma ideia isso é quase 30 vezes isso mais rápido que um avião comercial a tensão entre China e Estados Unidos (16/08/2022)

Em (1), (2) e (3) vemos o uso dos pronomes pessoais *a gente* e *você* como uma referência genérica, assim como mencionado no capítulo anterior, o uso do *a gente* é mais inclusivo, em função de proporcionar mais proximidade entre o narrador e o espectador, no “num momento de crise como esse que *a gente* tá vivendo”, ou seja, eu, você, nós estamos vivendo, é uma interpretação compreensível dos fatos, provavelmente, a escolha de uso do pronome mais informal designe a intenção de maior afinidade com o público que está assistindo.

- (4) olha só esse vídeo 2 turistas na Itália resolveram surfar em pleno canal de Veneza com esquis aquáticos por causa dessa gracinha cada um vai ter de pagar uma multa de 1.500 euros cerca de 7.800 reais e os dois ainda levaram outro prejuízo os skis foram confiscados **ninguém** mandou querer tirar onda no lugar errado até mais! (18/08/2022)

No trecho (4) há a presença do pronome indefinido *ninguém* apresentado em uma expressão popular “*ninguém* mandou querer tirar onda” usada, geralmente, quando questionamos uma pessoa por querer apresentar algo que não corresponde ao que ela é ou ao que tem, é bem nítido o grau de informalidade se pensarmos em outros programas de jornais televisivos, nos quais os apresentadores apresentam apreço pela norma padrão do PB. Aqui, além do pronome indefinido apresentar uma indeterminação do sujeito, como já averiguado por Haüy (2015), ainda representa uma ruptura com os padrões de telejornalismo nos quais se apresentavam na TV até alguns anos atrás.

- (5) E aí **chega** logo a uma resposta só dá uma olhadinha no app e para **terminar** na Argentina o álbum da Copa tá causando uma verdadeira crise porque tá faltando figurinha nas bancas (21/09/2022)

A ocorrência (5) revela exemplos de indeterminação do sujeito que dialogam com as GTs, uma vez que apresentamos a presença do verbo *chegar* na 3ª pessoa do singular e o verbo *terminar* na forma nominal de infinitivo, uma das definições apresentadas por Cegalla (2009). Lembrando que a análise dos vídeos é uma amostra

exígua da quantidade de ocorrências que poderíamos encontrar, ainda assim observamos que corroboram com apresentações de indeterminação do sujeito comuns dos falantes do PB e não questionada por GTs e livros didáticos, o que nos leva a questionar se o ensino de língua materna até realmente proporcionando uma imersão do que é o PB presente no cotidiano.

3.3.3 Transcrições de vídeos curtos de sessões jurídicas

Finalizando as análises dos gêneros textuais orais, transcrevemos quatro vídeos curtos de sessões jurídicas variadas, desde julgamentos até manifestações no Supremo Tribunal Federal, foram escolhidos para observar se em ambientes na qual a linguagem oral fosse mais monitorada encontraríamos representações de indeterminação do sujeito mais próximas de GNCs e GDs, que das GTs, algo que conseguimos comprovar por meio dos trechos selecionados.

A linguagem dos ambientes jurídicos costuma ser representada por uma norma padrão rígida, geram até uma nomenclatura própria que denominam como “juridiquês”, é denominada assim pois apresenta termos e palavras pouco usuais no cotidiano e em outras profissões e muito específicas de textos e falas dos profissionais do judiciário.

Antes, uma explicação sobre o termo – trata-se de um neologismo, não dicionarizado, formado pelo radical ‘juridic’ + sufixo nominal -ês; sua formação tem como palavra-base o adjetivo “jurídico”, sendo a modificação na forma derivada apenas ortográfica, para a manutenção do fonema /k/. Tem-se que as formações com o sufixo -ês, normalmente, dão-se em gentílicos e no nome da língua correspondente (francês, chinês, aragonês). Especula-se que o termo possivelmente se baseia no modelo relativo à língua correspondente, como nos exemplos de “economês” e “polítiquês”, já que remetem à linguagem econômica, política. (Valadares e Paulos, 2020, p. 1021)

Apesar de apresentar uma linguagem mais aproximada da norma padrão e das regras estabelecidas nas GTs, encontramos, assim como em entrevistas sociolinguísticas e nos noticiários do G1 em 1 minuto, amostras de indeterminação do sujeito comuns à oralidade, conforme proposto pelas GNCs e GDs, vemos nos trechos (1) e (2) em que são empregados os usos de *a gente* e *todo mundo*.

(1) JUIZ: O constrangimento é meu e cabe a mim zelar pela polícia do julgamento entendeu? E cabe a mim julgar para que **a gente** faça um

juízo dentro das balizas do que é aceitável em termos de procedimento eu acho que isso é apelativo e conseqüentemente não precisamos chegar a tanto (02/12/2021)

(2) MINISTRO BARROSO: Onde tá **todo mundo** preso? (26/10/2017)

Nas amostras (3), (4) e (5) há a presença mais consistente dos pronomes indefinidos *ninguém* e *alguém* no papel de não permitir que o sujeito seja determinado, observamos que nos vídeos é o recurso mais produtivo, talvez porque manifeste o sentido de igualdade, “ninguém é melhor ou pior que ninguém”, logo mais também veremos o uso reiterado no artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, que aprofundaremos no subitem 3.4.7 deste capítulo.

(3) MINISTRO BARROSO: Para destilar este ódio constante que vossa excelência tem e agora o dirige contra o Rio vossa excelência devia ouvir a última música do Chico Buarque: a raiva é filha do medo e mãe covardia vossa excelência fica destilando ódio o tempo inteiro não julga não fala coisas racionais articuladas sempre fala coisa contra **alguém** está sempre com ódio de **alguém** está sempre com raiva de **alguém** use um argumento o mérito do argumento (26/10/2017)

(4) MINISTRO BARROSO: Zé Dirceu permaneceu preso sob minha jurisdição inclusive revoguei a prisão domiciliar porque achei impróprio e concedi a ele indulto com base no decreto aprovado pela presidente da república porque **ninguém** é melhor nem pior que **ninguém** e, portanto, apliquei a ele a lei que vale para todo mundo quem decidiu foi o Supremo (26/10/2017)

(5) MINISTRO BARROSO: Essa crença de que dinheiro público é dinheiro de **ninguém** é que atrasa o país (16/10/2019)

Nos próximos itens analisaremos gêneros textuais da escrita, seguindo o critério que estabelecemos para os gêneros orais dentre os menos monitorados ao mais monitorados, também considerando gêneros textuais mencionados pela BNCC e presente do cotidiano dos estudantes, o objetivo da análise é elaborar uma Sequência Didática que abranja situações em que a indeterminação do sujeito possa se apresentar no PB e em regras não contempladas pelas GTs.

3.3.4 Tirinhas

Na seleção dos gêneros textuais escritos também consideramos o critério do mais monitorado ao menos monitorado, ressaltando a produtividade no PB e as práticas em sala de aula para o ensino LP.

Por esse motivo, selecionamos gêneros textuais escritos desde os mais usuais em materiais didáticos e gramáticas, no caso as tirinhas e obras literárias, ao mais contemporâneos, no caso os *tweets*, e o mais formal que é o art. 5º da Constituição Federal.

O gênero textual tirinha é um recurso bastante explorado em livros didáticos de ensino de LP, com a propagação da internet, há também numerosos *sites* e *blogs*¹¹ repletos de conteúdos e atividades que se propõe a colaborar nas aulas dos/as professores/as de língua materna. Elas são compostas por um segmento de história composta por três ou quatro quadros, histórias curtas, geralmente, em tom humorístico, utilizam linguagem verbal e não verbal.

As tirinhas escolhidas para compor a Sequência Didática foram selecionadas por meio da rede social *Instagram*¹² e *blogs* dedicados à divulgação de atividades para o ensino de LP.

Se partirmos da premissa de que as crianças e os adolescentes têm tido contato cada vez mais constante com as novas tecnologias e suportes virtuais, e que nas redes sociais costumam circular quadrinhos de cunho humorístico, é de supor, também, que os estudantes já devam ter acessado alguma história assim, em seus variados formatos. (Ramos, 2017, p.86)

Procurou-se representar exemplos que constavam a indeterminação do sujeito próximo dos conceitos expostos pelas GTs, assim como das GNCs e GDs, a fim de elaborar questões que expusessem as diversificadas maneiras que o fenômeno se apresenta no PB, tanto na língua falada, quanto na escrita.

¹¹ Blog (abreviação para weblog) é uma espécie de diário online que aborda um assunto específico escolhido pelo seu autor. Disponível em: <https://www.significados.com.br/blog/> Acessado em 09 de jun. de 2023.

¹² "Insta" vem de "Instant Camera", que significa câmera instantânea, em livre tradução. Já "Gram" foi tirado de "telegram", ou seja, telegrama — forma mais rápida de enviar uma mensagem via correio, antigamente. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2018/10/o-que-significa-instagram-veja-a-origem-dos-nomes-de-redes-sociais.ghtml> Acessado em 09 de jun. de 2023.

A seleção também privilegiou representações menos conhecidas do público, uma maneira de apresentar novos autores e analisar tirinhas não contempladas nos livros didáticos disponíveis aos estudantes e docentes.

Nas figuras 2 e 3, observamos ocorrências de sujeito indeterminado com pronomes indefinidos: *ninguém* e *alguém*, a tirinha 1 representa uma reflexão sobre a atitude do personagem principal e das outras pessoas em relação a ele, uma vez que ele se sentia o centro das atenções, mas após a sua queda percebeu que a atenção de cada pessoa está voltada apenas para si mesmo. Já na tirinha 2, é possível reconhecer o recurso humorístico que brinca com as percepções do leitor quando o cachorro leva o livro para o banheiro. Tanto para compor a subjetividade da tirinha 1, quanto o humor da tirinha 2, os autores encontraram a representação por meio da indeterminação do sujeito por uso dos pronomes indefinidos.

Figura 2. Tirinha 1



Fonte: <https://www.instagram.com/tirinhasinteligentes>

Figura 3. Tirinha 2



Fonte: <https://www.instagram.com/tirinhasinteligentes/>

Nas figuras 4 e 5, a indeterminação do sujeito está presente no verbo *dizer* na 3ª pessoa do plural, na tirinha 3 “**Dizem** que se ele pousa em você, é um sinal de sorte”, nesse caso temos o verbo de comunicação verbal, de acordo com a conceituação de Azeredo (2021), que expressa uma dúvida, uma incerteza quando é mencionado.

Na tirinha 4, há mais momentos em que constatamos o sujeito indeterminado, o verbo *dizer* se apresenta com sujeito expresso na 1ª oração “Eles **dizem** que é melhor privatizar porque está ruim e a gente acredita.” Na 2ª oração também encontramos a *gente* na mesma função indeterminadora e no 2º quadro o verbo *dizer* se apresenta de forma que indetermina quem seja o sujeito da ação “Mas, não **dizem** que fazem ficar ruim de propósito pra gente apoiar o que é do interesse deles!” Confirmando a ideia de dúvida e incerteza diagnosticada na tirinha 3.

Figura 4. Tirinha 3



Fonte: <https://www.instagram.com/tirinhasinteligentes/>

Figura 5. Tirinha 4



Fonte: <https://www.instagram.com/tirinhadearmandinho/>

Já na figura 6, apresentada na sequência, a tirinha a explora os significados do substantivo *ética* e do verbo *roubar*, quando a professora pede para o aluno escrever a palavra no quadro ele indaga que não tem giz e que talvez tenha sido roubado.

Os verbos *dizer* e *roubar* são classificados como “um seletivo grupo de verbos que ainda não foram objetivamente caracterizados” (Azeredo, 2021, p. 251), mas sempre designam uma indeterminação quando se apresentam na 3ª pessoa do plural. As tirinhas exploram as incertezas que os verbos demonstram: “Quem disse?” “Quem roubou?”

Figura 6. Tirinha 5



Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2021/08/atividade-portugues-sujeito-predicado-com-texto-7ano-8ano-com-gabarito.html>

Nas figuras 7, 8 e 9, são observadas as conceituações tradicionais para a indeterminação do sujeito, as mais encontradas nas GTs, verbos nas 3ª pessoa do

plural: *colocaram, levaram, deixaram, entraram*, nas três tirinhas o humor é parte integrante da interpretação, uma vez que compõe a leitura manifestada em cada situação, na tirinha 6, na qual a senhora demonstra interesse nas cestas e não nos gatos, na tirinha 7, quando o rapaz esquece que se mudou do apartamento e na tirinha 8 quando o leão reclama que levaram o DVD.

Figura 7. Tirinha 6



Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2020/12/tiposdesujeito.html>

Figura 8. Tirinha 7



Fonte: <https://rodriguesdorea.wordpress.com/2020/08/17/atividade-de-portugues-7o-b-2/>

Figura 9. Tirinha 8



Fonte: <https://www.colegiosjose.com.br/files/006/online/arquivos/7a/7anoPortuguesListaRevisaoSujeitoPredicado.pdf>

Na figura 10, encontra-se a apresentação de mais um conceito frequente nas GTs analisadas no capítulo anterior, o verbo na 3ª pessoa do singular acrescido do pronome se, a sequência da tirinha demonstra que o personagem estava na escola, provavelmente, na aula de língua portuguesa e não chega em casa animado com tudo que foi discutido em sala de aula.

Figura 10. Tirinha 9



Fonte: <https://www.estudavest.com.br/questoes/?id=81713>

Podemos supor que, para os estudantes, nem sempre as conceituações são apresentadas de forma descontraída nas aulas de LP, na maior parte são conjuntos de regras do que “pode” e o que “não pode” na língua, sem que haja maiores explicações, vejamos o caso apresentado pelas GTs selecionadas no capítulo 2, na qual repetiam, quase sempre, as mesmas informações sobre a indeterminação do sujeito no PB.

A última tirinha selecionada para a Sequência Didática apresenta a indeterminação do sujeito por meio de verbos no infinitivo: “Quero **levar** pouca coisa e **vaiar** sem muita pressa! **Seguir** leve pela vida e dar valor ao que interessa!”. Essa forma é conceituada tanto pelo tradicionalista Cegalla (2009), quanto pelos gramáticos contemporâneos e descritivistas Azeredo (2021) e Perini (2010).

Figura 11. Tirinha 10



Fonte: <https://www.instagram.com/tirinhadearmandinho/>

A seleção das tirinhas tentou ser a mais abrangente possível nas situações de indeterminação do sujeito, após as entrevistas sociolinguísticas, foi a mais produtiva no agrupamento, mas diferente delas observou-se uma maior variabilidade em produção linguística, em razão das tirinhas recorrerem a organização de uma história, há presença do recurso visual e gráfico, não são espontâneas como as respostas dos entrevistados.

Em seguida, traremos alguns *tweets* para compor as amostras de gêneros textuais menos monitorados que são bastante produtivos no PB e podem ser apresentados nas aulas de LP.

3.3.5 Tweets

Os *tweets* são textos publicados na rede social *Twitter*¹³, um microblog no qual podemos escrever pequenos textos com no máximo 140 caracteres, além de publicar fotos, vídeos e *links* sobre o que está fazendo, onde está, informações sobre o trânsito ou a sua opinião sobre um assunto¹⁴.

¹³ Em adendo, a partir de julho de 2023, a rede social *Twitter* foi renomeada para X, apesar da mudança a URL e os endereço eletrônicos permanecem inalterados, mais informações disponíveis em: <<https://tecnoblog.net/noticias/2023/07/24/twitter-morre-mas-passa-bem-rede-social-agora-se-chama-x-e-muda-identidade-visual/>> acessado em 10 de novembro de 2023.

¹⁴ Informações disponíveis em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2012/02/o-que-e-twitter-e-para-que-serve.ghtml>> acessado em 11 de maio de 2023.

A rede social *Twitter* foi criada em 2006, mas tem se popularizado nos últimos anos com o advento da expansão da internet e a divulgação da rede por personalidades influentes ao redor do mundo. O Brasil é o 4º maior em número de usuários nessa rede social¹⁵, sendo assim é relevante para a pesquisa observar as interações dos usuários brasileiros para ter um parâmetro sobre a evolução do PB escrito.

Com isso e o surgimento contínuo de novas mídias sociais, pode-se notar a inauguração de uma nova linguagem – o internetês – e com ela a formação de novas palavras. Sabe-se que essa nova linguagem está presente na vida de milhares de pessoas cotidianamente, e compreende-se que tentar abster e ignorá-la é impossível. (Barbosa, 2018, p.2)

A sociolinguística se propõe a investigar a língua em seus mais diversos contextos de uso e com a expansão das redes sociais em ambientes virtuais não podemos ignorar a influência do uso no cotidiano, outro ponto, que relacionamos no subitem 3.3.2, os aplicativos de mensagens (*Whatsapp, Telegram*) e redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok*) conta com uma adesão significativa de crianças e adolescentes que se comunicam em PB para interagir, logo investigar as formas de indeterminação do sujeito que podemos encontrar se faz necessário.

Se trouxermos essa heterogeneidade para as redes sociais, percebemos que o *Twitter*, como comunidade de fala, tem sua delimitação rompida, uma vez que, a todo instante, são criadas expressões e palavras que viralizam e acabam atravessando as barreiras do ambiente virtual e adentram ao universo da fala do indivíduo. Tal realidade só favorece as diferenças regionais e socioculturais do Brasil, permitindo à língua portuguesa uma diversidade significativa, principalmente quando se fala de léxico. (Barbosa, 2018, p.4)

Tendo em vista a diversidade que o *Twitter* pode proporcionar, a presença da oralidade é bem marcante, se nos ativermos as figuras 12, 13, 14 e 15, veremos o uso do *a gente* e *você* de forma que realizam uma referência genérica, não há um direcionamento do sujeito, mesmo assim tentam estabelecer um diálogo com o leitor da mensagem, são pensamentos, sentimentos, considerações pessoais imbuídas de conselhos a fim de causar empatia.

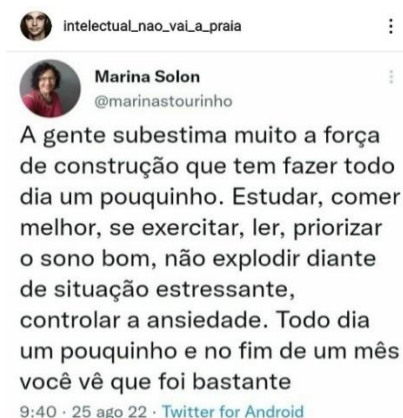
¹⁵ Informações disponíveis em: <<https://valorinveste.globo.com/mercados/internacional-e-commodities/noticia/2022/04/25/brasil-tem-a-quarta-maior-base-de-usuarios-do-twitter-no-mundo.ghtml>> acessado em 11 de maio de 2023.

Figura 12. Tweet 1



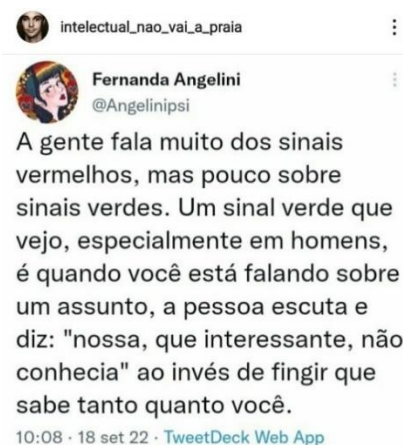
Fonte: https://www.instagram.com/intelectual_nao_vai_a_praia

Figura 13. Tweet 2



Fonte: https://www.instagram.com/intelectual_nao_vai_a_praia/

Figura 14. Tweet 3



Fonte: https://www.instagram.com/intelectual_nao_vai_a_praia/

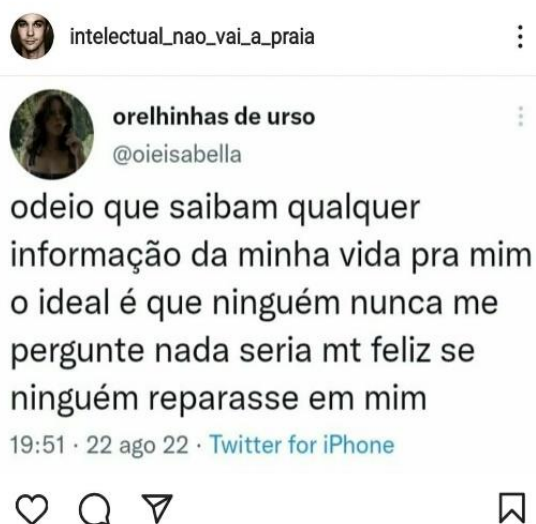
Figura 15. Tweet 4



Fonte: https://www.instagram.com/intelectual_ nao_vai_a_praia

Na figura 16, o *tweet* se reveste de mensagem indireta e para reforçar a informação apresenta a repetição do pronome indefinido *ninguém*, todos os *tweets* selecionados apresentam ocorrências muito parecidas com as encontradas nas entrevistas sociolinguísticas, o uso recorrente de sintagmas nominais e pronomes indefinidos com repetições para reforçar a informação.

Figura 16. Tweet 5



Fonte: https://www.instagram.com/intelectual_ nao_vai_a_praia/

Além da seleção das tirinhas e *tweets*, propusemos mais dois gêneros textuais escritos, obra literária e texto jurídico, representado pelo artigo 5º da Constituição Federal Brasileira (CF).

3.3.6 Trechos da obra literária “Quarto de Despejo”

A obra “Quarto de Despejo” da escritora Carolina Maria de Jesus é autobiográfica e relata vivências da autora escritas em forma de diário, remonta aos meados de 1960, mesmo assim os problemas relatados são bastante atuais: acesso à moradia, trabalho com remuneração adequada, falta de alimentação. Carolina teve acesso curto ao ensino escolar¹⁶, mas por toda a vida foi uma ávida leitora e escritora.

Na obra mencionada, a escrita da autora é preservada e podemos analisar as variações linguísticas presentes de maneira empírica, além da enorme importância na representatividade como escritora negra e moradora da favela, Carolina, em sua obra deixa o registro de um período e uma linguagem, o que torna imensurável sua relevância para a pesquisa sociolinguística.

Carolina Maria de Jesus não é caracterizada como escritora de espaços de poder simplesmente por pertencer a espaços sociais e culturais das margens e por ser negra. Na disseminação do saber na sociedade há um seleto grupo que dita quem faz uso da escrita, como e para quem no sentido de defender e propagar interesses da lógica capitalista. Assim, mostrar que a oportunidade que lhe é singular, da vida acontecendo na favela onde viveu, desenvolve em seus discursos a crítica social com registros práticos de opressão e exclusão como marcas de um passado escravista, a percepção das relações de poder no uso da linguagem, a luta pelo direito de voz e, assim, a denúncia às injustiças das quais é vítima junto aos seus pares. (Oliveira, 2021, p. 101)

Percebe-se na obra um apreço em demonstrar o domínio do vocabulário, porém com particularidades da linguagem oral mais informal, por isso nos acometemos com exemplos mais próximos do PB falado da época, conforme constatamos a seguir em Jesus (2014).

Nos trechos 1, 2, 3 e 4, o uso da indeterminação segue os moldes das GTs, no qual temos o verbo *mesclar* na 3ª pessoa do singular e acrescido do pronome *se*, e logo após vemos o uso dos verbos *trabalham*, *levam*, *terminaram*, *bateram* na 3ª pessoa do plural, há a presença de rotacismo do verbo *implicam*, um registro da sua variedade de fala. No exemplo 3, ainda podemos apontar o uso do verbo *dizem*

¹⁶ Mais informações sobre a autora estão disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Quarto_de_Despejo> acessado em 11 de maio de 2023.

transmitindo uma incerteza sobre a informação “**dizem** que falo muito bem”, nos faz questionar se a autora acredita ou não no que é apontado sobre ela.

- (1) **Mescla-se** com as meretrizes, contam suas aventuras (...) Há os que **trabalham**. E há os que **levam** a vida a torto e a direito. (p.16)
- (2) **Terminaram** a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. (p.18)
- (3) Aqui, todas **impricam** comigo. **Dizem** que falo muito bem. Que sei atrair os homens. (...) (p.19)
- (4) **Bateram** na porta. Mandei o João José abrir e mandar entrar. Era o Seu João. (p.22)

No trecho 5 a presença da indeterminação por meio do uso do *a gente* e do *ninguém*, na tentativa de se redimir de algo que não queria dizer, mas não conseguiu evitar.

- (5) — Cala a boca tuberculosa! Não gosto de aludir os males físicos porque **ninguém** tem culpa de adquirir moléstias contagiosas. Mas quando **a gente** percebe que não pode tolerar a imprincipancia do analfabeto, apela para as enfermidades. (p.23)

Apresentar trechos da obra de Carolina Maria de Jesus é uma forma de demonstrar que a variação linguística se faz presentes nos mais variados gêneros textuais, além de abordar que

O uso da língua se dá conforme interações sociais, que implicam o contexto histórico e as expressões referentes a determinadas culturas. Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. (Oliveira, 2021, p. 104)

Sendo assim, a escolha da obra “Quarto de Despejo” expõe a relevância de se abordar autores brasileiros nas composições das atividades didáticas, repensar na maneira como essa apresentação é feita sem que haja uma descaracterização do autor, uma preocupação já questionada no capítulo 1 dessa pesquisa.

3.3.7 Art. 5º da Constituição Federal Brasileira

A seleção de textos para a elaboração da Sequência Didática finaliza com trechos da Constituição Federal de 1988, conhecida como a Carta Magna do Brasil,

nela encontramos os direitos e deveres dos brasileiros, dentre os artigos escolhemos o Art. 5º da CF, a premissa para a seleção foi além de ser um gênero textual escrito mais monitorado, também cumpre a função de ser recomendado para as aulas de língua materna, visto que a BNCC (2018) preconiza que os estudantes investiguem o PB em todas as suas formas de se apresentar.

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como **a Constituição** e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). **[GRIFO NOSSO]** (BNCC, 2018, p. 137)

No art. 5º da CF são descritos todos os direitos e garantidas fundamentais que os cidadãos brasileiros natos e naturalizados tem em território nacional, por isso a importância de se abordá-lo em sala de aula. Apesar da monitoração desse gênero textual, conseguimos verificar momentos em que há indeterminação do sujeito.

Na redação do artigo a indeterminação do sujeito acontece pelo acréscimo do pronome *se* ao verbo *garantir*, ao longo dos incisos o pronome indefinido *ninguém* e *alguém* são repetidos, por ser um texto de lei, a repetição das palavras reforçam a informação para que a interpretação seja fidedigna à “letra da lei”, em virtude de não poder causar nenhum equívoco.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, **garantindo-se** aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (p.13)

II - **ninguém** será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - **ninguém** será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; (p.13)

LXVIII - conceder-se-á *habeas corpus* sempre que **alguém** sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder; (p.16)

LXXI - **conceder-se-á** mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades

constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania;

LXXII - **conceder-se-á** *habeas data*: (p.17)

Vê-se nos incisos LXXI e LXII exemplos de mesóclise, um recurso quase desaparecido do PB, encontrado em textos de assuntos específicos e antigos, vale o adendo que até os materiais didáticos tem dispensado o ensino de regras de colocação pronominal.

Posteriormente, a seleção dos gêneros textuais e análises das amostras de cada um, elaboramos uma Sequência Didática para ser desenvolvida em sala de aula com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, esmiuçaremos sobre a elaboração e aplicação nos itens 3.5 e 3.6.

3.4 Sequência Didática

Segundo Marcuschi (2008, p. 218) “os autores definem a ‘Sequência Didática’ como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Segundo o autor, as sequências didáticas envolvem quatro etapas: 1. Apresentação da situação; 2. A primeira produção; 3. Os módulos; 4. Produção final.

A SD aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio passou por todas as etapas de produção previstas pela literatura da área, mesmo assim vale salientar que alguns pontos foram mais salientados tendo em vista o público-alvo e o tempo disponível para a aplicação, pois deviam se ajustar às aulas cedidas pelo professor regente da turma. Primeiramente, apresentamos a situação, selecionamos amostras dentre os exemplos apresentados neste capítulo, produzimos questões direcionadas aos exemplos reunidos, com a preocupação de abarcar o maior número de exemplos de indeterminação do sujeito que encontramos, com a finalidade de apresentar um material didático diversificado, antes da aplicação em sala de aula fizemos uma revisão final para que o material não se tornasse muito longo e fosse de fácil entendimento para os discentes.

A Sequência Didática (Apêndice 1) final foi composta por nove questões, nas quais permitem que os(as) alunos(as) abordando todos os gêneros textuais explorados ao longo do capítulo, apesar de não utilizarmos todos por conta da extensão das questões e o tempo de aplicação.

Priorizamos questões em que os gêneros textuais fossem comparados uns trechos com outros, a fim de suscitar questionamentos e prováveis conclusões dos estudantes sem apontamentos valorativos de “mais” ou “menos” correto, tendo em vista que essa concepção é rasa para descrever o ensino de língua materna.

Um dos propósitos da Sequência Didática foi apresentar outra forma de se estudar e ensinar o PB, buscar a compreensão que estudar língua não é o mesmo que estudar, apenas, norma padrão, é importante que se leve para a prática as reflexões surgidas na sociolinguística educacional e para isso é necessário que haja propostas que contribuam para um ensino de variação linguística pautado nas reais diversidades do PB, essa foi uma diretriz que pautou a elaboração e aplicação da Sequência Didática.

3.5 Aplicação da Sequência Didática na turma de 3º ano do Ensino Médio

A aplicação da Sequência Didática foi no 2º e 3º horários de aula da turma do 3º ano do Ensino Médio Profissionalizante do período matutino no dia 27 de fevereiro de 2023, os participantes foram apresentados no subitem 3.2 deste capítulo.

No momento da seleção dos participantes, fizemos um teste piloto, a fim de aperfeiçoar as questões da SD. Para isso, selecionamos uma ex-aluna, maior de 50 anos e Ensino Fundamental completo. Esse teste foi importante para observar se o nível de dificuldade das questões e as habilidades exploradas estavam adequadas ao público-alvo selecionado. Mediante tais respostas, foi possível fazer alguns ajustes na SD, de modo a alcançar os objetivos da pesquisa.

Alguns dias antes da aplicação da SD na escola, conversamos com a coordenadora do Ensino Médio noturno, em razão de que a proposta inicial seria conduzir a pesquisa com as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no dia combinado para a aplicação como a turma do EJA vários estudantes não compareceram, pois era véspera do feriado de Carnaval e a coordenadora sugeriu que a pesquisa fosse realizada com os alunos do 3º ano do Ensino Médio do turno diurno na semana seguinte ao Carnaval, as considerações eram que a turma do matutino era mais assídua e participativa.

Após o feriado de Carnaval, nos dirigimos a unidade escolar, conversamos com a coordenadora do turno diurno e assim aplicamos SD na turma do 3º ano do Ensino

Médio matutino. A princípio combinamos que utilizaríamos duas aulas, e após uma breve apresentação da proposta da SD e lembrar as maneiras que a indeterminação do sujeito pode se apresentar no PB, começamos a comentar as questões, os estudantes resolveram com calma e paciência, alertamos que não deviam se preocupar com erros e acertos que o objetivo era averiguar as percepções que cada um apresentava sobre os textos lidos.

Além da preocupação com a quantidade de questões também pensamos no tamanho das respostas. Para isso, ponderamos por respostas valorativas de sim ou não e breves explicações sobre a escolha de uma ou outra resposta. A maior parte conseguiu entender a proposta da pergunta e responder de maneira condizente a questão.

No momento da entrega da SD pedimos que o termo de consentimento fosse assinado, assim como um número de celular para entrar em contato, caso fosse necessário, também houve um espaço no cabeçalho da SD para o participante preencher com o nome e o pseudônimo que gostaria que fosse reapresentado na análise das respostas na pesquisa.

A posteriori, no capítulo 4, analisaremos as respostas e a compreensão dos estudantes sobre as questões de indeterminação do sujeito que compuseram a Sequência Didática.

4. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES

No capítulo anterior, debruçamo-nos sobre os gêneros textuais que compuseram a sequência didática que foi aplicada aos formandos do Ensino Médio, bem como sobre os participantes da pesquisa.

No presente capítulo, em um primeiro momento, analisaremos as ocorrências de indeterminação do sujeito encontradas nos gêneros textuais selecionados. Posteriormente, averiguaremos as respostas dos estudantes às questões apresentadas na SD que se propunha a investigar as percepções sobre as variações da indeterminação do sujeito no PB.

4.1 Análise das ocorrências do sujeito indeterminado no corpus

No capítulo 2, analisamos os gêneros textuais em que ocorrem a indeterminação do sujeito no Português Brasileiro. Investigamos as classificações para o fenômeno em Gramáticas Tradicionais (GTs), Contemporâneas (GNCs) e Descritivas (GDs) e suas implicações no ensino.

No capítulo 3, exploramos as ocorrências de indeterminação do sujeito na seleção de gêneros textuais selecionados para a elaboração da SD, também, discorreremos sobre os participantes e a aplicação da SD.

Logo, analisaremos a quantidade de ocorrências que foram detectadas em cada gênero textual, as peculiaridades e as contribuições das análises para a composição da SD. Na tabela, a seguir, elencamos as variantes de indeterminação encontradas: *você* ou *cê*; *a gente*; *eles*; sintagmas nominais com referência genérica (*todo mundo*, *muita gente* etc); verbos na 3ª pessoa do plural; verbos na 3ª pessoa do singular + *se*; pronomes indefinidos e verbos no infinitivo.

Tabela 1. Quantitativo de ocorrências de indeterminação do sujeito nos gêneros textuais selecionados

Gênero Textual	Você, Cé		A gente		Eles		Verbos de 3ª pessoa do plural		Sintagma nominal com referência genérica		Verbos na 3ª pessoa do singular + se		Pronome Indefinido		Verbos no infinitivo		Total
	Oc.	%	Oc.	%	Oc.	%	Oc.	%	Oc.	%	Oc.	%	Oc.	%	Oc.	%	
Entrevistas	20	75	2	13	3	20	2	13	4	27	0	0	4	27	0	0	35
G1 em 1 min	1	20	2	40	0	0	1	20	0	0	0	0	1	20	1	20	06
Tribunal	0	0	1	17	0	0	0	0	1	17	0	0	6	100	0	0	08
Tirinhas	0	0	1	10	0	0	9	90	0	0	2	20	2	20	3	30	17
Tweets	4	67	4	67	0	0	0	0	0	0	0	0	2	33	0	0	10
"Quarto De Despejo"	0	0	1	20	0	0	6	83	0	0	1	20	1	20	0	0	09
Constituição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	75	11	275	0	0	14

Fonte: Elaboração própria.

A análise de indeterminação do sujeito nos gêneros textuais selecionados está pautada nas conceituações de Azeredo (2021), que considera os processos mais comuns: 1) o uso do pronome *se*; 2) verbos no infinitivo; 3) 3ª pessoa do plural com verbos de ação como *roubar* (**Roubaram** minha carteira e eu não percebi), de comunicação verbal (**Dizem** que ele ficou louco) e de cognição (*Aqui acham* que ela é viúva). 4) A omissão de identidade do sujeito se exprime correntemente mediante o emprego de sintagmas nominais de significação genérica ou indeterminadora como: **a gente, muita gente, todo mundo** no papel de sujeito simples.

Também pautamos nas conceituações de Castilho (2020): 1) Sujeito exposto por pronomes pessoais de “referenciação genérica”. Ex.: *Normalmente, quando **você** não sabe o que fazer, é melhor não fazer nada. Depois da crise, **eles** deram de dizer que as centrais de atendimento não podem passar de um minuto para te atender.*; 2) Sujeito expresso pelo pronome *se*. Ex.: *Falou-**se** muito numa solução para o caso.*; 3) *Sujeito elíptico*, com o verbo na terceira pessoa do plural. Ex.: *Ø Pediram* agasalho para os flagelados.

Além das conceituações supramencionadas, consideramos o uso dos pronomes indefinidos *alguém*, *ninguém*, entre outros, na posição de sujeito simples, conforme Vieira (2017, p. 147-148):

Os gramáticos, ao definirem matéria tão importante, acabam por desconsiderar que o sujeito indeterminado, uma vez que o que não se define é o referente externo, pode ocorrer tanto em sujeitos expressos quanto em não expressos, como se pode verificar, por exemplo, em:
(03) *Ninguém* viu o dinheiro.

Ainda que a pesquisa tenha se pautado nas contribuições das GNDs, não deixamos de lado as conceituações que pautam as GTs e as GDs, escrutinadas no capítulo 2 desta pesquisa.

A princípio, foram coletados textos de gêneros diversificados, a fim de observar as variantes da indeterminação do sujeito no PB em uso. Para isso, os escolhidos foram para a constituição do *corpus* da pesquisa: a transcrição de quatro entrevistas sociolinguísticas selecionadas do banco de dados do Sociolingo/UEG; quatro vídeos curtos do Portal de notícias G1 em 1 minuto; quatro vídeos curtos de sessões jurídicas, disponibilizados no Youtube; dez tirinhas selecionadas em *sites* e na rede social *Instagram*; cinco *tweets*, cinco trechos selecionados da obra literária “Quarto de Despejo” da autora Carolina Maria de Jesus, e quatro trechos selecionados do artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, de 1988.

Nas entrevistas sociolinguísticas, a variante mais produtiva foi “você” e sua forma reduzida “cê”, como “referenciação genérica”, (75%); seguido de outros sintagmas nominais, como *todo mundo*, *muita gente* (27%); pronomes indefinidos, como *ninguém*, *alguém* (27%); a referenciação genérica *eles* (20%); e *a gente* (13%). Além disso, outra forma de indeterminação do sujeito apresentada nas entrevistas foram *verbos em 3ª pessoa do plural* (13%), confirmando os apontamentos das GDs.

Na sequência, também foram analisados oito vídeos do *Youtube*, quatro vídeos curtos do Portal de Notícias G1 (G1 em 1 minuto), os quais traziam um breve resumo dos principais acontecimentos do dia; e quatro vídeos curtos de sessões do tribunal do júri. Assim foi possível comparar dois contextos opostos de linguagem oral, um informal (entrevistas sociolinguísticas) e outro formal (G1 em 1 minuto e sessões jurídicas), sendo possível transcrever exemplos de indeterminação do sujeito no PB contemporâneo falado.

Tanto nas transcrições dos vídeos do G1, quanto nas sessões dos tribunais o pronome *a gente* é o mais produtivo, as ocorrências foram de 40%, no primeiro, e 17%, no segundo. Houve a presença do pronome *você* como “referenciação genérica” nas transcrições dos vídeos do G1 em 1 minuto, o que não ocorreu nas transcrições das sessões dos tribunais, no qual aconteceu com mais produtividade a indeterminação do sujeito por meio do sintagma nominal, de forma mais expressiva, a variante *todo mundo* (50%). Porém, nos dois casos, os pronomes indefinidos também foram usados como indeterminados, em 20% dos casos, nas notícias do G1 e, em 100% dos casos, nas sessões dos tribunais do júri.

Outra ocorrência que observamos nas notícias do G1 em 1 minuto são verbos na forma nominal infinitiva (20%) para indeterminar o sujeito, o que não foi observado nas transcrições das sessões dos tribunais. Uma explicação pode estar no nível de monitoramento dos gêneros em questão, pois as pautas noticiadas no G1, provavelmente, são revisadas antes da gravação dos vídeos, já as falas nas sessões dos tribunais, mesmo sendo um ambiente no qual os falantes monitorem o que é dito, as pautas não são revisadas previamente, possibilitando que a indeterminação do sujeito ocorra mais aproximadas às entrevistas sociolinguísticas.

Em seguida, analisamos tirinhas e *tweets*, a fim de constatar a variação da indeterminação do sujeito no PB escrito. Nas tirinhas, observamos a presença das seguintes formas de indeterminação do sujeito: verbos em 3ª pessoa do plural (90%); verbos no infinitivo (30%); verbos na 3ª pessoa + *se* e pronomes indefinidos (20%); e o uso do pronome “*a gente*” (10%). Já nos *tweets* ocorreram o uso dos pronomes “*você*” e “*a gente*” em 67% dos casos; e 33% de ocorrências de pronomes indefinidos.

É possível perceber que, nas tirinhas, por ser mais monitorada, uma vez que são textos escritos e revisados pelos autores, há um maior número de variantes de indeterminação do sujeito. Já os *tweets* selecionados para esta pesquisa, por serem menos monitorados e mais próximos à linguagem oral, tendo em vista que são direcionados a um público mais jovem, e também, por conter assuntos sobre o dia a dia, reproduzem uma variante semelhante à utilizada nos gêneros oralizados: entrevistas sociolinguísticas, sessões jurídicas e vídeos do G1 em 1 minuto.

As últimas análises são de dois gêneros textuais da língua escrita: trechos da obra literária “Quarto de Despejo” da escritora Carolina Maria de Jesus e o artigo 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988. Na obra literária em questão, encontramos

a presença de indeterminação do sujeito, apresentadas da seguinte forma: 83% com verbos na 3ª pessoa do plural; 20% realizados com o pronome “a gente”; 20% com verbos na 3ª pessoa do singular + se e 20% com pronomes indefinidos. Já no artigo 5º da Constituição Federal o evento da indeterminação do sujeito é marcado por: 75% de verbo na 3ª pessoa do plural + se e 275% da presença do pronome indefinido *ninguém*.

Em uma amostra de alguns gêneros discursivos do PB, foi possível detectar uma variação sintática expressiva da indeterminação do sujeito presentes no PB, logo, observa-se que faz parte da língua em uso, tanto falada quanto escrita, e mesmo assim não se faz contemplada na GTs, e por consequência, nos materiais didáticos disponíveis para os professores de língua materna.

Ao longo das análises, percebemos que cada gênero textual expõe algumas preferências nas escolhas das variantes de indeterminação do sujeito, nos gêneros orais (entrevistas sociolinguísticas, notícias e sessões jurídicas), assim como nos gêneros escritos (*tweets*, tirinhas, obra literária) prevalece o uso do *a gente*, provavelmente, na intenção de manter uma interação com o interlocutor, nas questões elaboradas para a SD exploramos essas interpretações.

Outro ponto a ser destacado é a presença de pronomes indefinidos exercendo o papel de sujeito simples e indeterminando. Observa-se a presença, em todos os gêneros textuais destacados, uns em maior expressividade (CF, sessões jurídicas) e outros em menor presença, mas em constância.

As observações analisadas foram consideradas para a elaboração da SD que foi aplicada em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, material que será analisado na seção seguinte.

4.2 Questões da Sequência Didática

A sequência didática aplicada é composta por nove questões, nas quais reúnem-se variantes de indeterminação do sujeito em gêneros textuais diversos. Além disso, a última questão é um quadro que investiga as percepções dos discentes em relação a forma de indefinição do sujeito mais presente em cada texto.

De acordo com Schneuwly e Dolz (1999), os gêneros textuais são associados às práticas da linguagem, que se tornam essenciais para compreender o funcionamento da língua de maneira pragmática.

as práticas e atividades de linguagem, são fundamentais: a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna destas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem) (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 5).

No capítulo 3, expusemos o corpus selecionado e as ocorrências de indeterminação verificadas, neste capítulo apresentaremos as questões elaboradas por intermédio do corpus e as respostas que obtivemos para elas. No subitem 4.3, apresentaremos cada questão elaborada, bem como a análise das respostas dos participantes.

4.3 Análise das respostas dos participantes

As questões da sequência didática foram elaboradas a partir de variantes de indeterminação do sujeito, em diferentes contextos de uso. Cada questão apresentava, também, subitens designados por letras. Além disso, os estudantes responderam atividades impressas que foram transcritas para o *Google Forms*, com o intuito de realizar um tratamento estatístico dos dados.

A primeira questão embasou-se na comparação de duas tirinhas, com uma mesma variante de indeterminação do sujeito, tradicionalmente abordada pelas gramáticas normativas, GTs. Após apreciação, os estudantes deveriam responder se conseguiam identificar o executor da ação.

Figura 17. Questão 1- letra a

QUESTÃO 1

Leia as tirinhas e responda as perguntas, a seguir:

I.



II.



- a) Nas duas tirinhas apresentadas, observamos situações em sala de aula. Na 1ª tirinha, o garoto entra em casa e responde "O sujeito indeterminado", ao ser interrogado por sua mãe. Lendo os exemplos que a professora escreveu no quadro, você consegue inferir quem tenha executado a ação? () sim () não
Por quê? _____

Fonte: Elaboração própria.

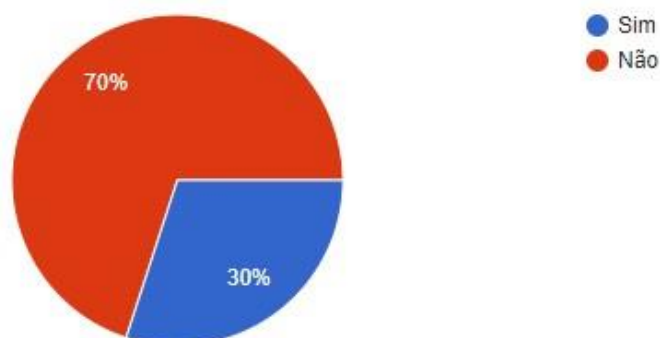
Analisando as respostas dos estudantes, constatamos que a maioria não consegue inferir o executor da ação. Em seguida, perguntamos o porquê da resposta sim ou não. Como resposta obtivemos algumas constatações, como:

- (1) Porque não tem nada específico. (Cleitinho¹⁷)
- (2) O sujeito não aparece. (Rei)
- (3) Porque não apontou ninguém específico. (Julie)

¹⁷ Na pesquisa, são usados pseudônimos escolhidos pelos próprios estudantes para que suas identidades sejam preservadas.

Gráfico 1. Respostas - Questão 1 – Letra a

10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Foram respostas nas quais observamos o domínio que os estudantes apresentavam dos conceitos presentes nas GTs e materiais didáticos disponíveis para o uso dos docentes em sala de aula.

É possível perceber que a maioria dos/das alunos/as cumprem a expectativa de resposta da questão observando a indeterminação no sujeito da oração.

No subitem *b* da mesma questão, foi pedido para que os estudantes substituíssem o verbo na 3ª pessoa do plural “roubaram” pelo pronome indefinido “alguém” e se tal substituição acarretaria uma melhor definição do sujeito.

Figura 18. Questão 1- letra b

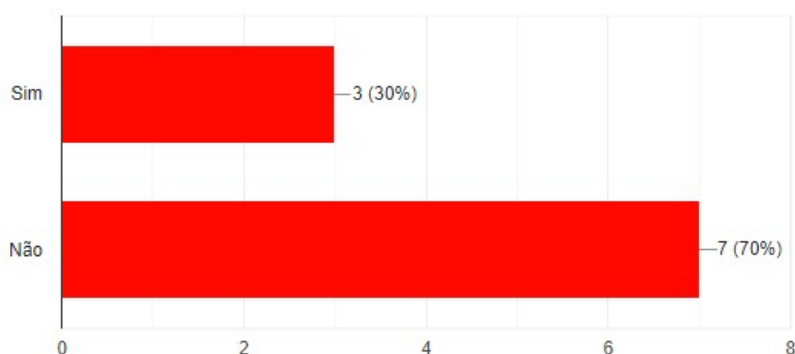
b) Na 2ª tirinha, quando o garoto diz: “Roubaram o giz, professora?” Se, em vez disso, ele tivesse dito “Alguém roubou o giz, professora”, você teria uma noção mais definida de quem executou a ação, ou teria o mesmo significado para você? () sim () não
Explique. _____

Fonte: Elaboração própria.

Observando as respostas, é possível afirmar que os estudantes ainda interpretam a sentença como uma estrutura com sujeito indeterminado, mesmo após a troca de um termo pelo outro, permitindo que os participantes da pesquisa deduzam que há outras maneiras de o sujeito permanecer irresoluto no PB.

Gráfico 2. Respostas - Questão 1 – Letra b

10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Assim como no subitem a, solicitamos aos estudantes que explicassem a resposta dada:

- (1) Não, porque eles não sabem quem roubou o giz (Ray)
- (2) Teria o mesmo significado porque não especificou (Cleitinho)
- (3) Porque ia continuar sendo indeterminado (Soraia)

Observa-se que os participantes compreendem o papel de indeterminação dos pronomes indefinidos nas sentenças, alcançam a expectativa de demonstrar a função desses pronomes em ocultar a identidade do sujeito ao qual nos referimos.

Na segunda questão, apresentamos duas situações diferentes, um trecho de uma entrevista sociolinguística, exemplo de oralidade, e uma tirinha, exemplo de linguagem escrita, nas duas amostras há ocorrência de indeterminação do sujeito, por meio do pronome “eles” no qual faz uma referência genérica.

Figura 19. Questão 2

QUESTÃO 2

I.

ENTREVISTA

- Então, tipo assim, aconteceu uma enchente e a casa de Cora rodou, ah tô nem aí, rodou (risos) entendeu? **Eles** não dão valor, não sabem a importância, a importância do museu.

II.



(Fernando Gonsales. *Niquê Náusea* – A vaca foi pro brejo atrás do carro na frente dos bois. São Paulo: Devir, 2010. p. 38.)

Acima, temos um trecho de uma entrevista pessoal e uma tirinha de Fernando Gonsales, ambas com linguagem informal. Nas duas, notamos a ocorrência do pronome “eles”, porém, em um desses casos, não é possível saber quem executou a ação. Em qual deles?

Tirinha Entrevista

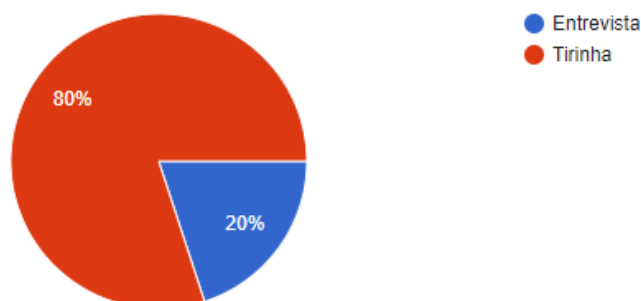
Explique como você chegou a essa conclusão. _____

Fonte: Elaboração própria.

As repostas obtidas apontam a tirinha como o texto no qual não é possível identificar a quem o pronome *eles* está se referindo, muito aproximada com a expectativa de repostas.

Gráfico 3. Respostas - Questão 2

10 repostas



Fonte: Elaboração própria.

Vemos que, para os estudantes, na tirinha, o sujeito não parece especificado, provavelmente, por termos uma realização anterior por meio do verbo “colocar” na 3ª

pessoa plural, visto que a personagem abre a porta e não avista quem colocou a cesta, mas pressupõe que seja alguém que a conheça. Nessa questão, também solicitamos que fosse explicada a conclusão da escolha de um ou do outro gênero textual, e algumas respostas foram:

- (1) Porque colocaram uma cesta na porta da casa dela e ela não sabe quem colocou (Ray)
- (2) A ideia da tirinha não especifica (Rei)
- (3) Na tirinha não fica claro quem está dando as cestas (Julie)

Apesar de a maioria dos participantes indicar que o pronome *eles* na tirinha permitia uma indeterminação do sujeito, a resposta da participante identificada sob o pseudônimo de Flor, divergiu dos demais, quando afirma que no trecho da entrevista o pronome *eles* estava sendo usado de forma genérica, sem determinação da identidade do sujeito.

- (4) Porque não falou que executou a ação. (Flor)

Na terceira questão, exploramos o uso do pronome indefinido para indeterminar o sujeito em três gêneros textuais diferentes: notícia (G1 em 1 minuto), obra literária (Quarto de Despejo – Carolina Maria de Jesus) e tirinha.

Figura 20. Questão 3 – letra a

QUESTÃO 3

Observe as três situações apresentadas e responda às questões que seguem.

I.

Trecho do G1 em 1 minuto

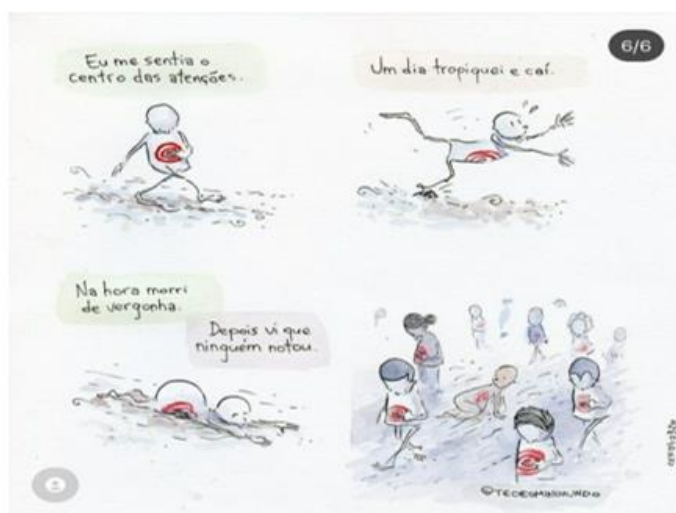
Olha só esse vídeo: 2 turistas na Itália resolveram surfar em pleno canal de Veneza com esquis aquáticos. Por causa dessa gracinha, cada um vai ter de pagar uma multa de 1.500 euros, cerca de 7.800 reais e os dois ainda levaram outro prejuízo: os skis foram confiscados. **Ninguém** mandou querer tirar onda no lugar errado até mais!

II.

Trecho de Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus

— Cala a boca tuberculosa! Não gosto de aludir os males físicos porque **ninguém** tem culpa de adquirir moléstias contagiosas.

III.



Após a leitura, podemos observar que os textos acima apresentam ocorrências de modalidades diferentes da língua, porém todas elas, bastante informais.

- a) O pronome *ninguém*, utilizado como sujeito, é comum aos três textos. Qual seria a intenção do emissor ao empregá-lo? _____

Fonte: Elaboração própria.

As deduções foram variadas, apesar de a maioria centralizar as respostas na intenção de não proclamar a identidade real do sujeito. Dois participantes não responderam.

- (1) Ele estava se referindo a todo mundo. (Ray)
- (2) Deixar mais aberto. (Cleiton)
- (3) A intenção de não proclamar sujeito. (Rei)
- (4) Na intenção de englobar todo mundo sem especificar. (Julie)

Na letra *b*, da referida questão, propusemos que houvesse uma troca do pronome indefinido *ninguém*, por *não se*, a expectativa era observar a percepção dos estudantes sobre o grau de formalidade que a substituição imporia às frases.

Figura 21. Questão 3 – letra b

a) É possível observar que a escrita nem sempre é formal e que a língua falada em alguns telejornais também tem assumido essa característica para se aproximar do telespectador. Suponha que, nos três textos acima, utilizássemos, respectivamente, as expressões em negrito, no lugar das que foram originalmente empregadas:

- I. **Não se mandou tirar onda** (ninguém mandou tirar onda)
- II. **Não se tem culpa de adquirir moléstias contagiosas** (ninguém tem culpa de adquirir moléstias contagiosas).
- III. **Depois vi que não se notou** (depois vi que ninguém notou)

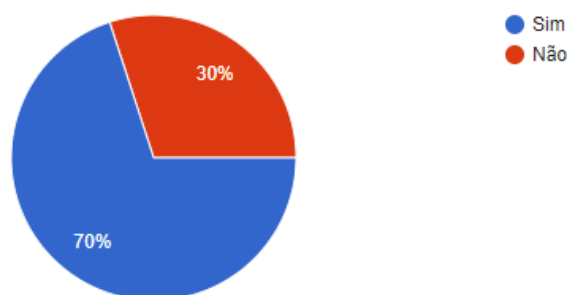
A seu ver, com essas novas sentenças, os textos ainda preservariam seu tom de informalidade?

Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar que para 70% dos participantes as substituições ainda preservariam o tom informal das sentenças, ou seja, não impactaria na perspectiva de interpretação do que é formal ou informal em PB.

Gráfico 4. Respostas – Questão 3 – letra b

10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

As respostas, no entanto, contrariam a nossa expectativa, uma vez que consideramos que a troca do *ninguém* por *não se* altera o grau de formalidade da sentença, nesse caso, observamos que nem sempre as definições de formal ou informal estão claras para os estudantes.

Figura 22. Questão 4 – letra a

QUESTAO 4

Leia os tweets, trechos de entrevistas, de notícias e sessões jurídicas selecionados para responder às questões propostas.



TRECHO G1 EM 1 MINUTO

Dom Pedro I que vai chegar aqui ao nosso país na segunda-feira como comemoração aos 200 anos da Independência. Historiadores questionaram o gasto de dinheiro público para esse trajeto num momento de crise como esse que **a gente** tá vivendo. O coração vai ficar exposto no palácio do Itamaraty e volta para Porto em Portugal no dia oito de setembro.

ENTREVISTA PESSOAL

O quintal da minha vó [o que tinha] então **a gente** brincava muito nesses poços

SESSÃO JURÍDICA

O constrangimento é meu e cabe a mim zelar pela polícia do julgamento entendeu? E cabe a mim julgar para que **a gente** faça um julgamento dentro das balizas do que é aceitável em termos de procedimento eu acho que isso é apelativo e consequentemente não precisamos chegar a tanto (Juiz)

- a) Podemos observar que o pronome “a gente” aparece em momentos diversificados de comunicação, em ambientes que exigem mais formalidade e outros, menos formalidade, porém, o pronome não transmite a mesma ideia em todas as situações. Em quais trechos o “a gente” é usado para uma referência determinada, identificando o agente da oração?

tweets () trecho do G1 em 1 minuto () entrevista pessoal () sessão jurídica

Fonte: Elaboração própria.

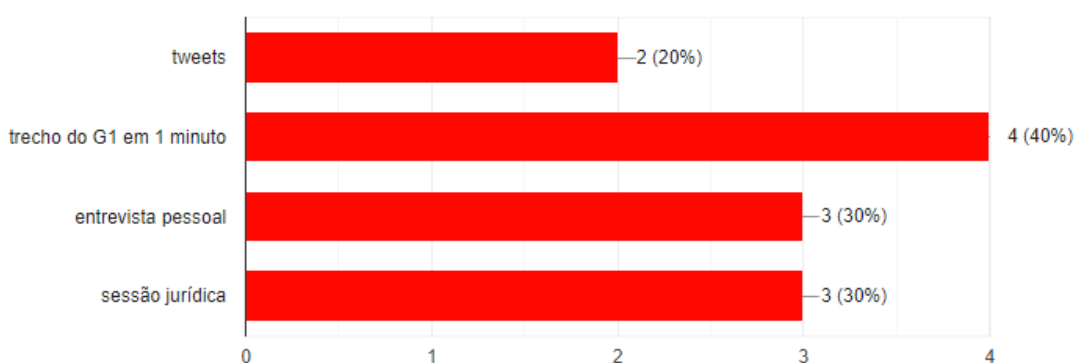
A quarta questão preocupou-se em observar o uso do *a gente* em diferentes textos do PB como maneira de indeterminar o sujeito: *tweets*, notícia (G1 em 1 minuto), entrevista, sessão jurídica. As respostas foram mais dispersas, o gênero textual mais escolhido no item a foi a notícia, mesmo assim sem uma grande vantagem quanto aos outros. É provável que as respostas reflitam a intuição

linguística dos falantes, algo apontado por Bagno (2012) e Neves (2011), no qual percebem o *a gente* como mais inclusivo.

Apesar das respostas dispersas, é possível constatar que a maioria dos participantes consideram, em primeiro lugar a notícia e logo após a entrevista como o *a gente* sendo usada como uma referência determinada, ou seja, no qual é possível identificar.

Gráfico 5. Respostas – Questão 4 – letra a

10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, usando os mesmos trechos invertemos a pergunta, a fim de verificar a percepção dos estudantes sobre a indeterminação do sujeito.

Figura 26. Questão 4-b respostas

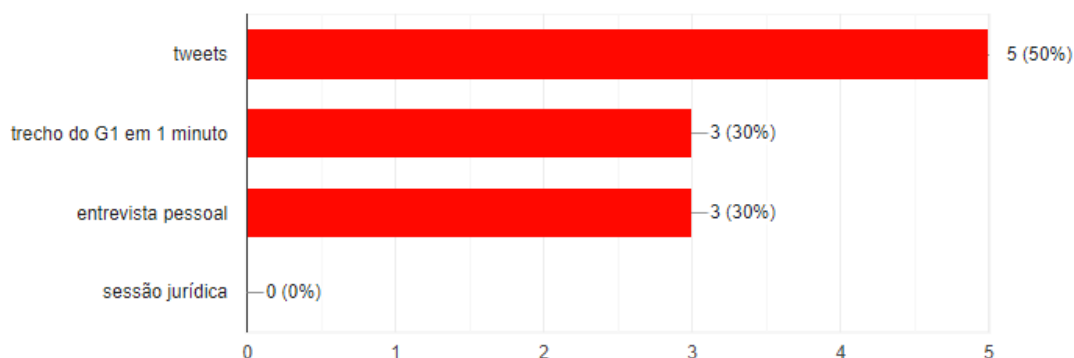
- b) Em quais trechos ele aparece se referindo a um sujeito que não temos certeza qual é, que podemos classificar como indeterminado?
 tweets () trecho do G1 em 1 minuto () entrevista pessoal () sessão jurídica

Fonte: Elaboração própria.

Já no subitem *b* a resposta concentrou-se nos *tweets* quando o questionamento foi sobre um sujeito que não temos certeza de quem seja, nesse caso os participantes interpretaram que nos *tweets* o pronome *a gente* represente uma indeterminação do sujeito.

Gráfico 6. Respostas – Questão 4 – letra b

10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Em continuidade a questão, o item c apresenta *tweets* e trecho de entrevistas que apresentam o pronome *você* no papel de referenciador genérico, sem que possamos identificar a quem está se referindo.

Figura 23. Questão 4 – letra c

ENTREVISTA PESSOAL I
Entrevistador: <u>Você</u> sempre morou aqui, Adriana, em Goiás?
Entrevistado: Sempre
Entrevistador: Desde que <u>você</u> nasceu?
Entrevistado: sim
ENTREVISTA PESSOAL II
1. Entrevistadora: E você, gosta da cidade de Goiás?
Entrevistada: Demais
Entrevistadora: É?
Entrevistada: Aham
Entrevistadora: O que você mais gosta daqui?
Entrevistada: Ah! Dos rios, do sossego, da gente poder sair e num ter perigo. Assim, claro tem perigos, né! Por exemplo, de madrugada, eu saio muito e volto de madrugada e nunca aconteceu nada de grave.
Entrevistadora: Mas, é menos perigo, né! Igual cê tá falando!
Entrevistada: É do sossego mesmo, da cidade mesmo, assim, não é metrópole, né? Que cê tem carro demais é barulho é num sei o quê, eu acho aqui mais tranquilo.
2. É mais perto, é menos cansativo, entendeu? É menos exaustivo. Aqui cê consegue fazer as coisas, cê produz, só que assim... mais tranquilo... cê num tem aquela coisa, sabe? É mais assim... não é tão cansativo, mais cê consegue produzir ao mesmo tempo.

- c) Já nesses trechos, vemos, com certa frequência, o pronome "você", (ou a forma reduzida "**cê**") da mesma forma que o "a gente", utilizado nos textos anteriores desta questão. Ao utilizá-los, nem sempre é realizada uma referência específica a alguém. Em quais trechos é possível perceber que a referência do pronome "você" é feita de uma forma genérica, sem que seja para alguém especificamente?

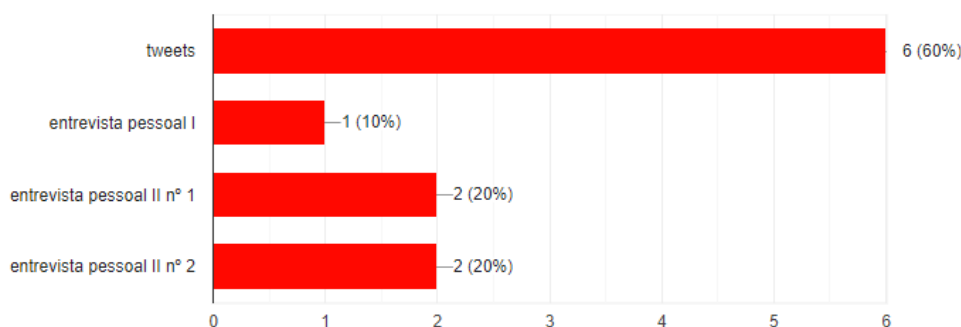
tweets () entrevista pessoal I () entrevista pessoal II nº1 () entrevista pessoal II nº2

Fonte: Elaboração própria.

Diferente das respostas registradas nas letras *a* e *b*, mais dispersas, na letra *c* a escolha ficou concentrada nos *tweets*, podemos observar que os participantes compreenderam o uso do pronome *você* nesse gênero textual de forma mais genérica, no sentido de ser qualquer interlocutor.

Gráfico 7. Respostas – Questão 4 – letra c

10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Nessa questão, a expectativa de perceber a compreensão dos participantes sobre pronomes sendo usados para uma referência genérica (*a gente, você*) se cumpriu, sobretudo nos *tweets*, pois, de fato vemos que o falante utiliza de sua intuição para deliberar conceitos que não estão expressos nas GTs.

A quinta questão priorizou a análise na obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus, dos trechos que continham indeterminação do sujeito foi pedido que os estudantes analisassem os mais formais e os menos formais.

Figura 24. Questão 5 – letra a**QUESTÃO 5**

Leia alguns trechos da obra “*Quarto de Despejo*”, da escritora Carolina Maria de Jesus. Uma das particularidades dessa obra é ser escrita em formato de diário, a outra é a prevalência de mais informalidade.

1. ...Nas favelas, as jovens de 15 anos permanecem até a hora que das querem. **Mescla-se** com as meretrizes, contam suas aventuras (...) Há os que **trabalham**. E há os que **levam** a vida a torto e a direito. As pessoas de mais idade trabalham, os jovens é que renegam o trabalho. Tem as mães, que catam frutas e legumes nas feiras. Tem as igrejas que dá pão. Tem o São Francisco que todos os meses dá mantimentos, café, sabão etc.
2. Eu não tenho que dar satisfações a ninguém. Para concluir, eu não bebo porque não gosto, e **acabou-se**. Eu prefiro empregar o meu dinheiro em livros do que no álcool.
3. **Bateram** na porta. Mandeí o João José abrir e mandar entrar. Era o Seu João.
4. Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando **a gente** perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia.

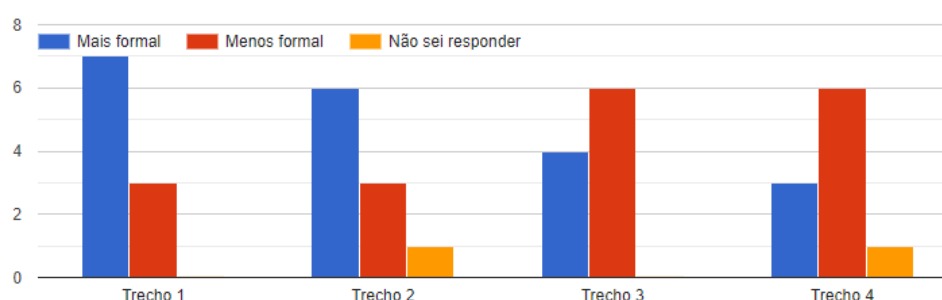
- a) Nos trechos apresentados, o sujeito é empregado, em alguns momentos, de maneira indeterminada, de acordo com as regras das gramáticas tradicionais. Porém, em outros momentos, há outras estratégias de indeterminação do sujeito. Identifique, utilizando os números dos trechos, em quais deles a autora usa uma escrita mais formal e em quais ela usa uma escrita menos formal?

	MAIS FORMAL	MENOS FORMAL
Trecho 1		
Trecho 2		
Trecho 3		
Trecho 4		

Fonte: Elaboração própria.

Observou-se que o **trecho 1**, no qual são empregados verbo na 3ª pessoa + se e verbos na 3ª pessoa do plural, foi considerado o mais formal. Percebe-se também que é o mais alinhado às conceituações presentes nas GTs, tendo em vista o apreço da escritora em seguir as regras descritas, não podemos deixar de mencionar que a época da escrita e publicação da obra “Quarto de Despejo”¹⁸, a sociolinguística começa as discussões nas Universidades brasileiras, outro ponto é a valorização da “norma culta” imposta a linguagem escrita. Já o **trecho 4** é escolhido pela maioria como o menos formal. Nele há o uso do *a gente*, um conceito pouco presente nos livros didáticos, mas conceituado nas GNCs e GDs.

Gráfico 8. Respostas – Questão 5 – letra a



Fonte: Elaboração própria.

As respostas demonstram que os participantes associam os trechos mais formais às regras encontradas nas GTs e ensinadas pela maioria dos docentes, na qual estabelece a indeterminação sujeito por meio de verbos na 3ª pessoa do plural e

¹⁸ A primeira publicação data da década de 1960, conforme https://pt.wikipedia.org/wiki/Quarto_de_Despejo acessado em 09 de ago. de 2023.

verbos na 3ª pessoa do singular, acompanhadas da partícula *se*, aproximando das expectativas que tínhamos para as assertivas da referida questão.

No subitem *b*, os trechos eram avaliados como “relatos de sua vida pessoal” ou “opiniões”, os mesmos trechos utilizados no subitem *a*, também foram avaliados em *b*.

Figura 25. Questão 5 – letra *b*

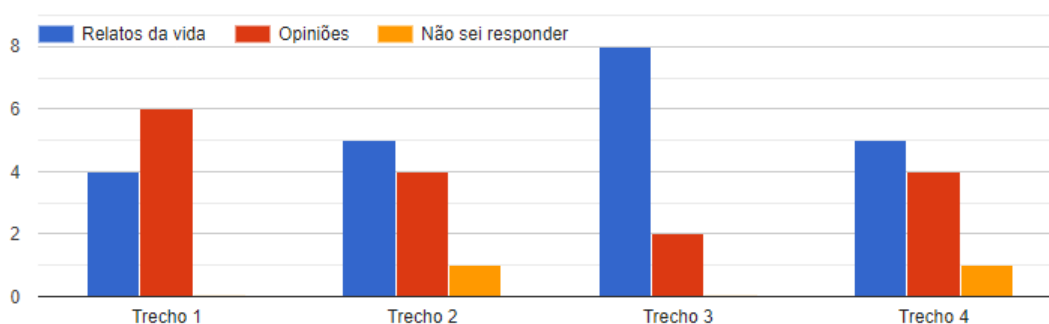
- b) Agora, observe o tipo de assunto que a escritora aborda em cada trecho. Em quais trechos o assunto é mais pessoal, com relatos de sua vida, e em quais outros ela tece opiniões?

	PESSOAL	OPINIÃO
Trecho 1		
Trecho 2		
Trecho 3		
Trecho 4		

Fonte: Elaboração própria.

No subitem *b*, apresentado acima, o **trecho 3** é escolhido o que apresenta um relato de vida cotidiana da autora-personagem, já o **trecho 1**, segundo os participantes, é mais próximo a opinião.

Gráfico 9. Respostas – Questão 5 – letra *b*



Fonte: Elaboração própria.

No subitem *c*, a proposta era avaliar os trechos por se aproximarem de “um relato do cotidiano” ou “um ponto de vista sobre um assunto”, afirmando que foram os mesmos trechos usados nos três subitens.

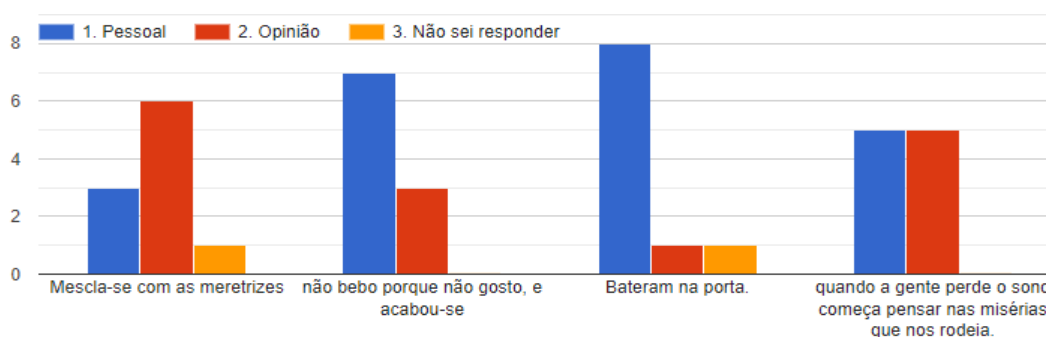
Figura 26. Questão 5 – letra c

- c) Marque um X quando considerar o trecho mais pessoal, um relato do cotidiano, ou uma opinião, ou seja, o ponto de vista sobre um assunto.

	PESSOAL	OPINIÃO
Mescla-se com as meretrizes, contam suas aventuras		
Para concluir, eu não bebo porque não gosto, e acabou-se .		
Bateram na porta.		
quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia.		

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que, no subitem c, o trecho “bateram na porta” é o mais escolhido, já a opinião é diluída entre os trechos, sendo o mais “mescla-se com as meretrizes, contam suas aventuras”. O trecho “quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia” dividiu as interpretações entre os participantes, nos quais metade consideraram um relato e a outra metade uma opinião.

Gráfico 10. Respostas – Questão 5 – letra c

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que há um conflito entre os participantes do que pode ser considerado como relato do cotidiano e um ponto de vista, provavelmente, não encontraram traços marcantes para distinguir um e outro, se distanciando das expectativas de resposta que consideram os trechos 1 e 3 mais pessoal e os trechos 2 e 4 mais opinativos.

A sexta questão está estruturada no artigo 5º da Constituição Federal. Os subitens *a* e *b* da questão exploravam o uso do pronome indefinido *ninguém* e a formalidade que transmitia no texto.

Figura 27. Questão 6 – letra a

QUESTAO 6

Os gêneros textuais jurídicos são alguns dos mais formais da língua e, mesmo assim, empregam regras para indeterminar o sujeito que fogem às explicações mais tradicionais. Veremos isso no trecho do art. 5º da Constituição Brasileira, reproduzido abaixo:

Art. 5º

II – **ninguém** será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - **ninguém** será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

[...]

VIII - **ninguém** será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

[...]

a) O artigo que lemos, presente na Constituição Federal, é o que traz os principais direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, ele já adianta que “Todos são iguais perante a lei”. Nota-se, portanto, que esse texto, bastante formal, utiliza pronomes indefinidos, de modo a generalizar informações acerca de um suposto indivíduo-alvo de tais afirmações. Imagine, então, que, em vez de “ninguém”, fosse empregado “você não será...”.

Exemplo: “II - **ninguém** será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;” SUBSTITUÍDO POR: **Você não** será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei

Nesse caso, o texto ficaria mais ou menos formal?

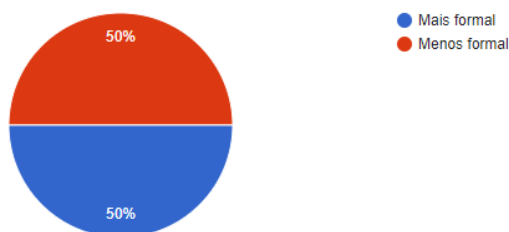
) mais formal () menos formal

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que, para a metade dos participantes o pronome remete a um grau mais formal, enquanto a outra metade considera menos formal.

Gráfico 11. Respostas – Questão 6 – letra a

10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

No subitem *b* da questão pedimos a avaliação sobre qual dos termos *ninguém* ou *você não* “combinava” mais com o texto, no caso, sobre o grau de formalidade.

Figura 28. Questão 6 – letra b

b) Qual das duas estratégias - “ninguém” ou “você não” - “combina” mais com esse texto, que é um documento oficial do Brasil? () ninguém () você não
Por quê? _____

Fonte: Elaboração própria.

Nas respostas para o subitem *b* da sexta questão, em que se avaliava qual expressão combinava mais com o texto, se **ninguém** ou **você não**, também obtivemos empate, já que 50% consideraram a primeira opção, 50% a segunda opção. Algumas justificativas para o **você não** foram:

- (1) Porque acostumamos falar você (Ray)
- (2) Porque o você fica muito mais específico (Anne)
- (3) Pois, deixa mais direto. (Cleiton)
- (4) Fica menos formal, e mais fácil de entender (Luz)

Algumas respostas que justificavam a escolha do **ninguém** foram:

- (1) Porque nós estamos mais acostumados com ninguém (Cleitin)
- (2) Porque fica mais adequado (Soraia)
- (3) Porque o "ninguém" deixa claro que está englobando a todos (Julie)

Gráfico 12. Respostas – Questão 6 – letra b

10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Nessa questão, é possível observar, assim como aconteceu no subitem *b* da questão 3, uma imprecisão do conceito de formalidade por parte dos participantes, a expectativa era que considerassem o *você não* o menos formal, mas percebemos que

metade confirmam e a outra metade apresenta outra justificativa, todas válidas para entendermos as estratégias dos falantes em explicar alguns termos que podem apresentar mais clareza na comunicação textual.

No último subitem da sexta questão, os participantes deveriam reescrever um dos incisos do art. 5º da CF, provavelmente, por conter uma mesóclise (quando o pronome está no meio do verbo conjugado no futuro) foi o item com menos respostas, cinco participantes se abstiveram de responder, e as outras respostas foram alinhadas em manter o uso verbo “conceder”, porém alternando o tempo verbal, em apenas uma resposta optasse por trocar pelo verbo “dispor”.

Figura 29. Questão 6 – letra c

[...]
LXVIII - **conceder-se-á** habeas corpus sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder;
[...]

c) Nos últimos incisos do trecho retirado do art. 5º da Constituição Federal observamos o uso da mesóclise (pronome oblíquo no meio do verbo) com o verbo “conceder”, no caso “conceder-se-á”, que já não é tão utilizado em textos formais na língua portuguesa. De que maneira poderíamos reescrever os trechos, preservando a formalidade do gênero textual e referência indeterminada do sujeito? _____

Fonte: Elaboração própria.

Vê-se, nas respostas obtidas nessa questão, que os textos jurídicos apresentam mais dificuldade para compreensão em atividade de sala de aula. O domínio da linguagem formal escrita foi um desafio para os participantes, logo, atividades que apresentem esse gênero textual são importantes para familiarizar os estudantes com essa linguagem que é presente no cotidiano dos cidadãos. Dentre todas as propostas de atividade a reescrita, foi a que menos incitou respostas, o que nos leva a indagar o quanto é necessário promover atividades que repensem o uso da língua em toda a sua multiplicidade.

A sétima questão investigou o uso do sintagma nominal *todo mundo* e as percepções dos participantes dos usos para indeterminar o sujeito com fragmentos de gêneros orais, trouxemos trechos das transcrições das entrevistas sociolinguísticas e das sessões jurídicas e perguntamos qual a ideia que a expressão transmite, algumas respostas foram:

- (1) O mundo inteiro (Cleitin)
- (2) Depende do sentido da frase, pois pode ser no seu real sentido ou em um sentido de muitas pessoas, mas não literalmente todo mundo (Rei)
- (3) A ideia de um grupo de pessoas, como às vezes você não cita as pessoas, você fala no geral (Luz)

Por meio dessas respostas compreendemos que o entendimento sobre o termo é pacificado para os falantes de PB, depreendem que é um termo que abarca todas as pessoas, sendo abrangente nesse sentido.

Figura 30. Questão 7 – letra a

QUESTÃO 7

Leia, a seguir, alguns trechos retirados de entrevistas e sessões jurídicas que são exemplos de linguagem oral, mas com falantes distintos e em ambientes diferentes.

ENTREVISTA PESSOAL

1. Deixa eu te contar ali sabe na Carioca meu padrim, ele tem uma casa lá, aí **todo mundo** veio passar o carnaval aqui. Tinha minha que tava grávida, ela tava dormindo ela levantou e perguntou: “Nossa, cê me deu um beijo dormindo?” “Ele: “Não, eu num dei beijo nenhum não”.
2. Tá lá **todo mundo**, lá na parte debaixo do quintal, fazendo os trabalhos com as manilhas lá e eu tinha ido ao banheiro, né? Na parte debaixo do porão, lá na parte debaixo da casa, e eu lá no banheiro, e a parte de cima, ela tava interditada, porque porque o pessoal tinha feito uma reforma nos assoalhos da casa.

SESSÃO JURÍDICA

3. MINISTRO GILMAR: Gente, devo citar o Rio de Janeiro, como exemplo?
 MINISTRO BARROSO: Deve achar que o Rio de Janeiro é o Mato Grosso!
 MINISTRO GILMAR: Não, é o Rio de Janeiro, mesmo!
 MINISTRO BARROSO: Onde tá **todo mundo** preso?
 MINISTRO GILMAR: Ah não, no Rio não estão?
 MINISTRO BARROSO: Ah sim, aliás nós prendemos, mas tem gente que solta!

a) Em uma entrevista com perguntas sobre a nossa infância ou de fatos marcantes de nossa vida, é possível utilizar construções mais informais da língua, como nos trechos selecionados, em que a locução “todo mundo” aparece com frequência. Quando utilizamos “todo mundo”, qual é ideia que queremos transmitir? _____

Fonte: Elaboração própria.

No subitem *b* da sétima questão a proposta era trocar o sintagma nominal *todo mundo* por outro de mesmo sentido, obtivemos várias respostas: os meninos, o pessoal, o povo, geral, entre outros. As respostas estavam alinhadas ao sentido que a expressão designa, além de permitir que os participantes relembassem, alternativas, que também permanecessem com o mesmo sentido.

Figura 31. Questão 7 – letra b

b) Que outras expressões você utilizaria, se estivesse em uma situação de entrevista, e, posteriormente, em uma sessão jurídica, para expressar o mesmo sentido?

I. Meu padrim, ele tem uma casa lá, aí tá lá todo mundo lá, na parte debaixo do quintal = Meu padrim, ele tem uma casa lá, aí tá lá _____ lá, na parte debaixo do quintal.

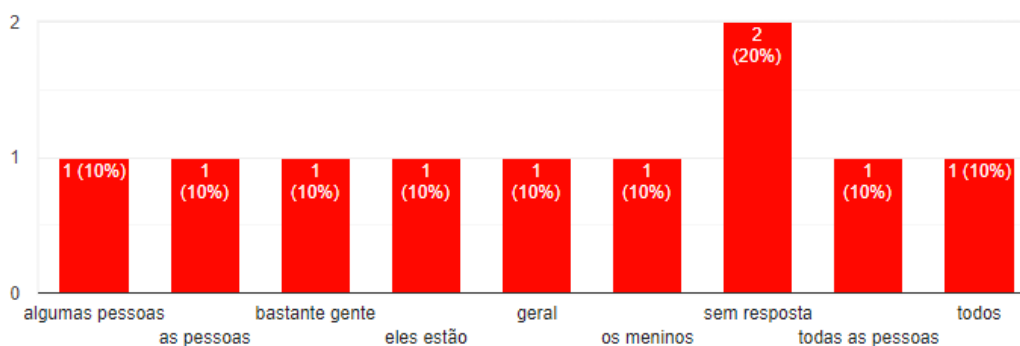
II. Onde tá todo mundo preso! = Onde tá _____ preso!

Fonte: Elaboração própria.

Nas respostas usadas para preencher as lacunas, observa-se que pouco se repetem e que mesmo assim o sentido se aproxima do sintagma nominal *todo mundo*.

Gráfico 13. Respostas – Questão 7 – letra b I e II

10 respostas



10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Ao contrário da questão anterior, obtivemos uma participação expressiva para a reescrita do termo, apenas dois se abstiveram, podemos inferir que os participantes compreenderam o sentido do termo e manifestaram um repertório para substituí-lo.

Na oitava questão, há a comparação entre duas tirinhas que utilizam verbos no infinitivo para indeterminar o sujeito, quisemos na referida questão investigar mais um recurso do PB para não expressar quem é o sujeito da ação, pedimos que os participantes escolhessem em qual oração é possível recuperar o sujeito e a escolha majoritária foi a 1ª oração.

Figura 32. Questão 8 – letra a

QUESTÃO 8

A seguir, leia e compare as duas situações para responder as questões I.

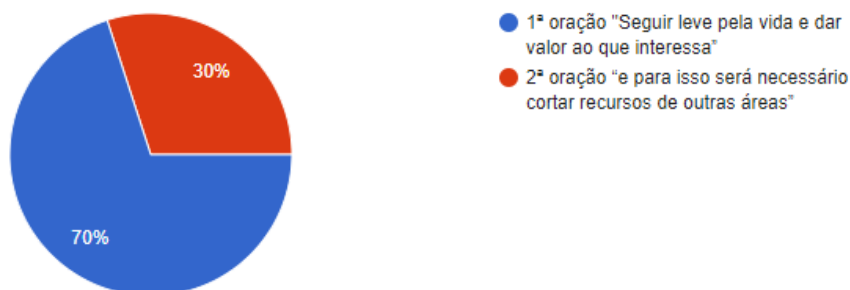


- a) Acima, temos duas tirinhas do Armandinho. No segundo quadrinho da primeira, há a seguinte afirmação: “Seguir leve pela vida e dar valor ao que interessa” e, no segundo quadrinho da segunda tirinha, esta frase: “e para isso será necessário cortar recursos de outras áreas”. Em qual delas é possível recuperar quem executa as ações descritas?
- () 1ª oração “Seguir leve pela vida e dar valor ao que interessa”
- () 2ª oração “e para isso será necessário cortar recursos de outras áreas”
- b) Tendo identificado a oração em que o sujeito não é indeterminado, diga qual elemento linguístico te permitiu delimitar o sujeito das ações. _____

As respostas nos revelam que os participantes elegem a primeira oração como a que possibilita recuperar o executor da ação.

Gráfico 14. Respostas – Questão 8 – letra a

10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Na sequência da questão, no subitem *b* pedimos que dissessem em qual elemento pertencentes às orações tinha conseguido recuperar o sujeito, das dez respostas, apenas duas citaram o verbo “seguir”, alguns apontaram “quero”, e outros não souberam responder, ou seja, sabiam que se tratava de uma indeterminação, mas não conseguiam apontar qual elemento designava a indeterminação.

Aqui, percebemos a dificuldade dos participantes em identificar o elemento que retoma o sujeito da oração. A maioria corresponde à expectativa na escolha da oração, porém, não consegue apontar o porquê dessa conclusão. Em “quero levar pouca coisa”, o início da primeira tirinha, o verbo *querer* na 1ª pessoa do singular no presente do indicativo nos possibilita correlacionar o desejo ao *eu*, apenas dois participantes deduziram com clareza essa informação.

A questão que finalizava a SD consistia em relacionar as ocorrências de indeterminação do sujeito a apresentadas com um quadro que relacionava entre as mais formais e as menos formais, dentre os gêneros escritos e orais.

Figura 33. Questão 9

QUESTÃO 9

Sabemos que, de acordo com a gramática normativa, o sujeito indeterminado está presente na língua de duas formas:

1. Verbos na 3ª pessoa do plural, como na obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus;
 - *Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas*
2. E verbos acompanhados do pronome *se*, como na Constituição Federal Brasileira:
 - *Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.*

Após responder às atividades propostas, complete o quadro abaixo, inserindo, na coluna vazia, os números da(s) estratégia(s) de sujeito indeterminado que você aprendeu nesta aula (para cada gênero textual, pode ser inserida uma opção, ou mais de uma) e que você considera que são mais comuns para ele.

(1) Eles
(2) Você/cê/a gente
(3) Alguém/ninguém
(4) Todo mundo
(5) Verbos no infinitivo (terminados em -ar, -er, ir, na função de sujeito)
(6) Verbos na terceira pessoa do singular + se, como no exemplo acima, da Constituição Brasileira
(7) Verbos na terceira pessoa do plural, como no exemplo acima, extraído da obra de Carolina Maria de Jesus.

Oralidade informal		
+	Entrevista pessoal	()
	Notícia do G1 em 1 minuto	()
Formal	Oralidade formal	
	Sessão jurídica	()
	Escrita informal	
	Tweet	()
	Tirinha	()
	Livro <i>Quarto de Despejo</i> , de Carolina Maria de Jesus	()
	Escrita formal	
	Constituição Brasileira	()

+ informal

Sobre as respostas dos estudantes às ocorrências de indeterminação do sujeito nos gêneros textuais obtivemos as seguintes perspectivas elencadas no quadro a seguir:

Quadro 9. Indeterminação do sujeito em gêneros textuais da SD

Formas de Indeterminação do sujeito	Gênero textual no qual foi encontrado com mais frequência, conforme critério dos participantes.
(1) Eles	Escrita informal: tirinhas; oralidade informal: entrevistas e notícias.
(2) Você/cê/a gente	Oralidade informal: entrevistas e notícias; escrita informal: <i>tweets</i> e tirinhas.
(3) Alguém/ninguém	Oralidade formal e informal: notícia, sessão jurídica; escrita formal e informal: <i>tweets</i> , tirinhas e CF.
(4) Todo mundo	Oralidade formal e informal: notícia, sessão jurídica; escrita formal e informal: <i>tweets</i> , tirinhas, obra literária, CF.
(5) Verbos no infinitivo (terminados em -ar, -er, ir, na função de sujeito)	Oralidade formal e informal: notícia, sessão jurídica; escrita formal e informal: <i>tweets</i> , tirinhas, obra literária, CF.
(6) Verbos na terceira pessoa do singular + se, como no exemplo acima, da Constituição Brasileira	Oralidade formal e informal: notícia, sessão jurídica; escrita formal e informal: <i>tweets</i> , tirinhas e CF.
(7) Verbos na terceira pessoa do plural, como no exemplo acima, extraído da obra de Carolina Maria de Jesus.	Oralidade informal: notícia, escrita formal: obra literária.

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que, apesar de algumas formas de indeterminação do sujeito no PB não serem consideradas nas GTs, ou encontradas nos livros didáticos disponíveis para os estudantes, ainda assim, o participante da pesquisa as considera como uma forma de indeterminar o sujeito. Em alguns momentos, não conseguem classificá-las como tal, porém, percebe que o sujeito não está apresentado de maneira objetiva, o que enaltece a importância desta pesquisa, uma vez que apresenta a possibilidade de o estudante perceber que a sua intuição linguística é válida para entender o funcionamento da língua.

Retomamos os princípios mencionados por Bortoni-Ricardo (2005, p.130-131), uma vez que ela menciona que

o vernáculo o estilo mais espontâneo é infenso a ação da escola, excetuando, naturalmente, possibilidade permanente de inferências de um dialeto em outro. Qualquer um de nós, por mais escolarizado e letrado que seja, tem momentos de descontração, ou de enorme

pressão psicológica em que recupera seu vernáculo, seu dialeto materno.

É importante ressaltar que a intuição linguística é acessada, quando analisamos empiricamente as respostas dos estudantes, o que não acontece nas respostas do docente, e vemos o que a Antunes (2007, p.104) alerta para “a maníaca fixação dos professores (e da população escolarizada em geral) nos *erros de gramática*, como veio insistindo. É impressionante como tudo o que é diferente é apontado como erro.” Tal atitude demonstra que o ensino de língua materna, ainda está muito pautado em replicar uma gramática dogmática e na reprodução de conceitos predeterminados, nos quais desconsideram a variação linguística, apesar da preocupação dos documentos curriculares, no caso desta pesquisa, BNCC e DC-GO, em explorar a Língua Portuguesa de maneira abrangente, não é o que se percebe efetivamente em sala de aula, uma vez que os docentes tendem a replicar a mesma gramática que aprenderam enquanto estudantes. Vale salientar que não estamos apontando como culpa do docente esse comportamento, tendo em vista que o sistema no qual está inserido contribui e cobra que ele tenha essa atitude que mencionamos em vários momentos ao longo da pesquisa.

Logo, faz-se necessário compreender que as pesquisas em Sociolinguística Educacional devem se aproximar daqueles que estão no chão da escola, para que “se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.133)

Torna-se imprescindível lembrar que, segundo Faraco (2015, p. 29)

as variedades cultas são heterogêneas (além de não serem estáticas – mudam no tempo contínua e inexoravelmente, como quaisquer outras variedades da língua) nenhum estudioso (gramático, linguista ou dicionarista) tenho poder da onisciência. Captará sempre alguns usos, nunca totalidade dos usos cultos. Novos guias normativos deverão acolher a variabilidade da expressão culta e, onde houver divergências interpretativas entre os diversos instrumentos normativos existentes, acolher ambas as interpretações porque sinalizadoras da própria variabilidade da expressão culta. Guias normativos não transforme em obrigação o que é estilístico (ou seja, o que está aberto à escolha do falante) e não transforma em necessidade o que a possibilidade.

Para isso, é importante que o docente proporcione aos estudantes que tais discussões ocorram nas aulas de língua materna, apresentando também atividades

que se conectem às percepções da língua em uso, propiciando uma discussão ampliada sobre a variação linguística. A esse exemplo, podemos citar o livro organizado por Vieira (2017) com capítulos escritos por professores-pesquisadores que se debruçam em investigar fenômenos linguísticos e apresentar atividades didáticas para auxiliar os docentes em sala de aula, apesar de obtermos inúmeras pesquisas dedicadas à investigação do ensino e do aprendizado da língua materna, tais pesquisas demoram ou em muitos momentos não chegam ao público interessado, é um longo caminho a ser percorrido quando analisamos a urgência de políticas públicas dedicadas ao aprimoramento dos docentes de língua materna, pois não há efetividade em críticas sem que soluções sejam oferecidas.

Para esta pesquisa, destacamos o capítulo “Indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica a partir dos três eixos para o ensino de gramática” no qual dialoga com o objeto de pesquisa e compartilha as observações, aqui também averiguadas, que nem sempre a tradição gramatical reconhece todas as variações do fenômeno, causando desequilíbrio entre o que se ensina e o que sabemos da língua, conforme observado por Souza (2017, p. 145)

Pesquisando sobre o tema da indeterminação do sujeito e percebendo que se tratava de um fenômeno variável, verifiquei, como salienta Bravin dos Santos (2012), que esse viés é ignorado pelos livros didáticos, cujo tratamento da variação se limita, quase sempre, ao plano das realizações fonéticas e lexicais. Ademais, observei também que meus alunos, sobretudo os do nono ano, ao redigirem artigos de opinião, empregavam estratégias de indeterminação do sujeito que eram ignoradas pela tradição gramatical e com as quais eu não sabia como lidar em sala de aula.

Percebe-se, ante a constatação de Souza (2017), a importância da pesquisa e ainda mais, da divulgação a fim de sanar as lacunas expostas pelo ensino tradicional da gramática, levantar a discussão sobre “o que é erro?” entre os docentes de LP é substancial para dirimir os equívocos de que a nossa língua materna é difícil, assim como transpor a barreira de que o/a professor/a como juiz da língua, aquele de determina o que pode ou não pode se dizer e escrever.

Na pesquisa apresentada por Calicchio (2023) refletimos sobre a postura do docente perante a concepção de língua que consta na BNCC e aquela reproduzida nas aulas, por meio de um formulário via *Google Forms* aplicado a um grupo composto por 30 professores/as que atuam em turmas do ensino fundamental e médio,

observou-se que as crenças e atitudes desse grupo de profissionais pouco se difere da diagnosticada nas respostas apresentadas pelo professor regente dos participantes desta pesquisa, ou seja, em se priorizar o ensino da norma padrão como única alternativa de um português “correto”.

Com relação ao grupo de professores que consideram os fenômenos variáveis como “erro”. É possível observar que, mesmo marcando que os contextos seriam de fala coloquial/informal, esse grupo considera como desvio do padrão os casos de concordância “tu falaste” e a variação do pronome “você” para “ocê” cujas variações, segundo os professores deve haver correção e explicação da forma correta para o aluno, destacando que é necessária a intervenção do professor tanto em contextos formais quanto informais como em “Mas eu acredito que deve sim corrigir, tanto na fala como na escrita.” (Professor informante 26) (Calicchio, 2023, p. 372)

Consideramos a relevância de pesquisas e elaboração de materiais que auxiliem os docentes a se apropriarem da língua e que apresentem as suas complexidades de forma que aproxime a falante e colabore para que seja dissipada a ideia de que não sabemos a nossa língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação do fenômeno sintático da indeterminação do sujeito depreendem-se as dificuldades encontradas pelos docentes de LP na elaboração de aulas que estejam conectadas aos processos de mudança da língua, às demandas dos documentos curriculares e às cobranças sociais. Pensando que nem sempre os debates sociolinguísticos alcançam todas as esferas, infelizmente, no mercado de trabalho, o domínio exímio da GT ainda é dominante, como demonstram as provas de LP para concurso público, vestibulares, dentre outros.

A presente pesquisa contribuiu para a reflexão sobre os caminhos que precisam ser aproximados para um ensino da LP voltado à realidade linguística dos estudantes, é imprescindível que seja ofertada ao docente esta possibilidade, uma vez que, como pontuado por Antunes (2007), o ensino de língua não precisa estar pautado apenas pelo uso da norma culta, porém, na contramão das ideias levantadas por sociolinguistas, nem sempre o acesso às GNCs, ou às análises das GDs, está ao alcance do/a professor/a que está em sala de aula, algo que foi possível observar empiricamente por meio das respostas ofertadas pelo professor regente da turma participante.

Em muitos momentos, o contato do docente com a Sociolinguística é na graduação, como já mencionado no capítulo 1, porém, considerando-se que a Linguística é uma ciência relativamente nova, sua incorporação nos currículos dos cursos de Letras das universidades públicas e particulares ocorreu há pouco mais de cinquenta anos. Logo, devemos levar em conta, para além das demandas extenuantes dos docentes, a falta de preocupação vinda dos órgãos responsáveis pela educação brasileira, como por exemplo as Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais, em dispor de ferramentas para aprimorar a visão do professor sobre a língua, com cursos, ou acesso à pós-graduação.

Isso posto, em muitos casos resta ao/a professor/a de língua materna reproduzir o que aprendeu sobre LP durante o seu percurso escolar e por isso apresentam mais alinhamento às GTs, uma vez que dele/a é cobrado o ensino da norma culta do PB, e os materiais disponíveis em sala de aula têm por base essa visão normativista da língua.

A proposta da pesquisa foi elaborar uma SD, a partir de um corpus diversificado de gêneros textuais disponíveis no PB e contemplados na BNCC, tendo em vista a

ausência de materiais didáticos que discutam a variação linguística de maneira abrangente e sem a reiteração de fórmulas desgastadas, como já mensurado, é importante que as discussões sobre a Sociolinguística alcancem os estudantes, por intermédio dos docentes, para isso faz-se necessário apresentar propostas de atividades que pensem a língua em toda a sua complexidade.

A partir da seleção dos gêneros textuais foi possível confirmar os diferentes modos que a indeterminação do sujeito se apresenta no PB, percebemos que os gêneros mais próximos da oralidade, mesmo os escritos, mas que retratem informalidade, como é o caso dos *tweets*, admitem maneiras de não definir o sujeito que estão presentes nas GNCs e GDs.

Com base nas respostas dos participantes, é possível apontar que compreendem as formas de indeterminar o sujeito presentes nas gramáticas tradicionais, assim como percebem as formas mais intuitivas de indeterminação do sujeito no PB. É possível destacar os seguintes pontos:

a) As questões da SD apresentaram de maneira diversificada as ocorrências de indeterminação do sujeito nos gêneros textuais, na primeira questão, o pronome indefinido foi apontado como um sintagma que mais preserva os traços de indeterminação, da mesma forma aconteceu na terceira questão;

b) O pronome “eles” não foi percebido como referenciador genérico, na segunda questão, divergindo da percepção do “a gente” e o “você” na quarta questão, atribuindo uma concepção mais genérica, principalmente, quando presentes em *tweets*;

c) Os trechos selecionados da obra literária “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus que apresentavam maior grau de formalidade eram aqueles que se apresentavam com verbos na 3ª pessoa do singular + se e na 3ª pessoa do plural;

d) A percepção dos participantes na sexta questão se dividiu sobre o grau de formalidade que os pronomes *ninguém* e o *você não* representavam, na sequência, não compreenderam a situação da mesóclise, apresentada no subitem c;

e) A compreensão dos sintagmas nominais com sentido genérico foi unânime, apontando a intuição linguística dos falantes, mesmo que percebessem as formas mais demonstradas pelas GTs como as mais formais.

Ademais, apresentamos algumas perguntas ao professor de LP regente da turma selecionada para a pesquisa. A intenção era confrontar as respostas do

professor e verificar o grau de influência na percepção da indeterminação do sujeito nos exemplos apresentados aos estudantes, analisando as respostas do docente, percebeu-se:

f) O total alinhamento do docente às concepções de língua estritamente correlacionadas a gramática tradicional;

g) Pouco esclarecimento nas justificativas, além de determinar como “erro” explicações que fugissem da norma padrão da língua.

Em relação às percepções do docente sobre a indeterminação do sujeito, identificamos a influência nas respostas dos discentes quando estavam mais alinhadas à GT. Isso não impediu que, em alguns momentos, eles acessassem a intuição linguística para responder algumas questões. Observou-se uma troca de informações que se confundiam com os conhecimentos das GTs e das GNCs e GDs, mesmo sem conhecê-las com profundidade.

Portanto, as perguntas levantadas, inicialmente, para a pesquisa foram contempladas, uma vez que observamos as diferentes conceituações presentes nas gramáticas, confirmamos que o material disponível aos docentes e discentes está mais alinhado às GTs. Mesmo que as GNCs e GDs sejam aquelas que conceituam o uso real do PB, os participantes têm notável dificuldade em compreender e localizar variantes de indeterminação do sujeito, mesmo aquelas cristalizadas pelas GTs, por outro lado o professor regente só concebe como verdadeiras as respostas alinhadas às GTs. Por fim, constatamos que a aplicação de uma SD elaborada de acordo com os preceitos da Sociolinguística e as conceituações das GNCs e GDs amplia o olhar do falante sobre as possibilidades de uso do PB.

Mediante o exposto, a pesquisa se faz fundamental por apontar discussões da Sociolinguística Educacional no ambiente em que é produtiva e essencial, o chão da escola, assim como levantado por Bortoni-Ricardo (2005), é necessário que o/a professor/a de língua materna apresente aos estudantes uma língua viva, e que esclareça que sabemos a língua que falamos, dominamos a suas regras e é necessário ser proficiente na própria língua para dominar os espaços de poder.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Varição linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

ANDRADE, Tainá. Novo Ensino Médio aumenta desigualdade e evasão escolar, diz presidente da UBES. **Correio Braziliense**, Brasília/DF, Seção: Eu, Estudante. 13 de abril de 2023. Disponível em: <https://encr.pw/Rxuaw> Acessado em: 05 de jun.de 2023.

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

ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (orgs.). **Dicionário**: rumo à civilização da religião e ao bem viver. Fortaleza/CE, Editora da UECE, 2021.

ASSUNÇÃO, Janivam da Silva. **A indeterminação do sujeito na variedade linguística de feira de santana**: Um Estudo Variacionista. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos - MEL) - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 1ª Ed. São Paulo, Parábola, 2021.

BAGNO, Marcos [Org.] **Linguística da norma**. 2ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**. 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 191-224.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Variação linguística no curso de Letras: práticas de ensino. *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 249-286.

BARBOSA, Ana Paula Castro; JUSTINIANO, Jeiviane dos Santos. **Diversidade linguística na internet**: o caso do léxico no twitter – um estudo a partir do falante manauara. 24 f. TCC (Graduação em Letras) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em:
<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4251>
<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4251> Acessado em 08 de jun. de 2023.

BATTISTI, Elisa; SANTOS, Bruna Silva dos; GUTTERRES, Rodrigo Lerner; TEIXEIRA, Thomaz Torres; CUNHA, Victória Goulart (2021). Alternância de estilo em entrevistas sociolinguísticas: uma aplicação dos critérios da Árvore de Decisão laboviana. **Revista Do GEL**, 18(3), 311–334. <https://doi.org/10.21165/gel.v18i3.3152> Acessado em 06 de jun. 2023.

BATTISTI, Juliana; SILVA, Bibiana Cardoso da. **Linguística aplicada ao ensino do português** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: SAGAH; 2017.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERNARDES, Patrícia Mendanha; VIEIRA, Marília Silva. Variação de segunda pessoa do singular na Cidade de Goiás. **Web revista Sociodialeto**, [S.l.], v. 10, n. 30, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. Parábola Editorial; São Paulo, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/52017320-escola-estadual-luiz-alves-machado/questionarios-saeb/alunos-3em> Acessado em: 05 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acessado em 27 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acessado em 27 de fevereiro de 2023.

CALICCHIO, Fátima Christina. Formação docente e ensino de gramática: por uma pedagogia da variação linguística na escola. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues *et al.* **Variação linguística, ensino e interfaces: resultados e propostas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 350-374.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª Ed. São Paulo, Contexto, 2020.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 46ªed., São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)_Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco, revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo, Editora UNESP, 2005.

- FARACO, Carlos Alberto. **História do português**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- FREITAS, Rosely Lopes de; FERREIRA, Janaína Reis; VIEIRA, Marília. O uso variável do /r/ em coda externa: contribuições da sociolinguística aplicada ao ensino. **REVELLI**, v. 14, p. 1-18, 10 jun. 2022. DOI <https://doi.org/10.51913/revelli.v14i0.12961>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12961>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- GIACHIN, Amanda e Sá. **Descrição diacrônica da presença/ausência dos sujeitos e das variedades do objeto direto anafórico em jornais catarinenses**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Fronteira do Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Chapecó/SC, 126 f. 2016.
- GODOY, Maria Alice Maschio de. **A indeterminação do sujeito no interior paranaense: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Paraná, 1999.
- GOIÁS. Secretaria de Educação. **Documento Curricular para Goiás Ampliado** disponível em: <https://cee.go.gov.br/documento-curricular-para-goias-dc-go/> acessado em 27 de fevereiro de 2023.
- GOIÁS. Secretaria de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio.html> acessado em 17 de novembro de 2023.
- GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros de português para o EM. *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 225-245.
- HAUY, Amini Boainain. **Gramática da língua portuguesa padrão: com comentários e exemplários**. 1ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- ITAPACI, GOIÁS. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Itapaci> Acessado em 06 de jun. de 2023.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos: Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LAGE, Aleria Cavancante. O traço de Animacidade. **Confluência Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, p. 215-226, 12 dez. 2009. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/684>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2011.

LOPES, Maria Ailma Ferreira; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **A importância da sociolinguística educacional**: Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2018/a_importancia_da_socio_linguistica_educacional.pdf Acessado em 27 de abril de 2023.

LOPES, Mônica Aparecida Lima. **A análise do sujeito indeterminado o problema de critérios semânticos na descrição de funções sintáticas**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/15/01.htm> Acessado em 29 de maio de 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia; MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes (Org.). **O Português quinhentista**: estudos linguísticos. Salvador, EDUFBA, Feira de Santana. UEFS, 2002.

MENDONÇA, Josilene de Jesus; NASCIMENTO, Jaqueline dos Santos. Estratégias de indeterminação do sujeito: polidez e relações de gênero, 2015, p. 225-238. *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski (Org). **Mulheres, linguagem e poder - estudos de gênero na sociolinguística brasileira**. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-121-3, DOI 10.5151/9788580391213-0010

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Ângela B. (org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

MONTE MOR, Walkyria. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. *In*: W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs). **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de usos do português**. 2ª ed. São Paulo, Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Ana Maria Urquiza de. **A linguagem antirracista no discurso de protesto de Carolina Maria de Jesus – variação linguística como marca de estilo e identidade**. *In*: SÁ, Edmilson José de. (org). Apenas três... Discussões temáticas em língua, literatura e ensino [recurso eletrônico]. Arcoverde, PE. 2021. Disponível em: <https://encr.pw/cgxja> Acessado em 08 de jun. de 2023.

OLIVEIRA, Carlos Frederico de. **Trabalhadores migrantes vinculados às lavouras de cana-de-açúcar**: a precarização do trabalho e condições desfavoráveis aos vínculos territoriais no município de Itapaci/GO. 2022. Dissertação (Metrado em Geografia) - Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Cora Coralina, [S. I.], 2022.

OLIVEIRA, J. M. DE; PAIM, M. M. T.; RIBEIRO, S. S. C. A importância do Atlas linguístico do Brasil para o ensino de português. **Tabuleiro de Letras**, v. 12, p. 212-221, 9 maio 2019. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5584> acessado em 11 de abril de 2023.

OUSHIRO, Livia. **Coleta de dados para pesquisas sociolinguísticas (em tempo de pandemia)**. Anais do XXXV ENANPOLL, online, 2020. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-1259-1.pdf> Acessado em: 06 de jun. de 2023.

OUSHIRO, Livia; NASSER, Juliana Antunes. **Perguntas e respostas em entrevistas sociolinguísticas (Questions and answers in sociolinguistic interviews)**. Disponível em: https://www.academia.edu/968802/Perguntas_e_respostas_em_entrevistas_sociolingu%C3%ADsticas Acessado em: 06 de jun. de 2023.

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

QUAREZEMIN, Sandra; FUCHSBERGER, Gabriel. Indeterminação do sujeito no português brasileiro: o pessoal tá inventando moda. **Travessias em língua portuguesa**. Edizioni Ca'Foscari, 2020, Disponível em: <https://l1nq.com/7Ffpn> Acessado em: 25 de maio de 2023.

RAMOS, Paulo Eduardo. Os formatos da tira no ensino. **Revista Intersaberes**, 12(25), 84–97, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v12i25.1210> <https://doi.org/10.22169/revint.v12i25.1210> Acessado em 09 de jun. de 2023.

RÉGIS, Laura Dourado Loula; NÓBREGA, Davi Ferreira Alves da. A indeterminação do sujeito como objeto de ensino proposta de atividade a partir de um conto brasileiro de ficção científica. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 596-618, out./dez. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6695607> Acesso em: 25 de maio de 2023.

REZENDE, Jader. **Desinteresse de jovens pelo magistério ameaça educação em futuro próximo**. Correio Braziliense, Distrito Federal, 16 de outubro de 2022. Seção Eu Estudante. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/10/5044362-desinteresse-de-jovens-pelo-magisterio-ameaca-educacao-em-futuro-proximo.html> acessado em 3 de fevereiro de 2023.

RIOS, Kamylla Martos Vittorazzi; LEITE, Nadir da Conceição Figueiredo. AS Estratégias de indeterminação do sujeito no Português Brasileiro e no Português Europeu: Um Estudo Comparativo. **Web-Revista SOCIODIALETO – NUPESD / LALIMU**, v. 13, nº 38, nov 2022. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/477> Acesso em: 25 de maio de 2023.

ROSA, Maria Carlota. **Uma viagem com a linguística**: um panorama para iniciantes. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

SANTANA, Neila Maria Oliveira. **A indeterminação do sujeito no português rural do semi-árido baiano**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1999, n.11, pp.05-16. ISSN 1413-2478.

SOUZA, Daniela da Silva de. Indeterminação do Sujeito: uma proposta pedagógica a partir dos três eixos para o ensino de gramática. *In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.) Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas / Vários autores.* – Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

SOUZA, Victor Renê Andrade; SILVA, Lucas Santos e PONTE, Vanessa. Sociolinguística e a formação inicial de professores de língua. **Falange miúda - revista de estudos da linguagem**, 6(1), 2021, 182-197. Disponível em <https://www.falangemiuda.com.br/index.php/refami/article/view/331> acessado em 11 de abril de 2023.

SZUNDY, Paula T. C. A base nacional curricular: implicações para formação de professores/as de línguas(gens). *In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs). Diálogos (Im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.* São Paulo: Blucher, 2017. p. 77-98.

TOLEDO, Raisa. Quais as redes sociais mais usadas por crianças e adolescentes? **O Estado de S. Paulo**, São Paulo. Seção: Crianças, Educação, Na Perifa. 18 de ago, de 2022. Disponível em: <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/quais-as-redes-sociais-mais-usadas-por-criancas-e-adolescentes/> Acessado em: 08 de jun. de 2023.

VALADARES, Flávio Biasutti; PAULOS, Fernanda de. Juridiquês e sua relação com a nova retórica e a diafasia no espaço jurídico-acadêmico. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli** V. 9, N. 3, p. 1019-1039, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a562/a33b9aa7fff2d48e9722fc73d193725f8af6.pdf> Acessado em: 08 de jun. de 2023.

VALERIO, Patrícia da Silva; FURLANETTO, Franciscimar. O sujeito indeterminado em livros didáticos: uma análise à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 152–173, 2022. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n3p152-173. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46699>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Gramática do português brasileiro escrito**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2023.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas / Vários autores.** – Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto [et. al]. **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. Parábola Editorial; São Paulo, 2015.

APÊNDICE 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nome da Escola: _____
Aluno(a): _____
Pseudônimo: _____
Telefone: (____) _____
Série/turma: _____
Data: __/__/2023

Sequência Didática – Sujeito Indeterminado

Olá! As questões que você irá responder são para uma análise a respeito de alguns efeitos de sentido em nossa língua, pouco explorados no material didático. Não se preocupe em "dar respostas certas", pois o que vale é a sua compreensão ;)

QUESTÃO 1

Leia as tirinhas e responda as perguntas, a seguir:

I.



II.



a) Nas duas tirinhas apresentadas, observamos situações em sala de aula. Na 1ª tirinha, o garoto entra em casa e responde “O sujeito indeterminado”, ao ser interrogado por sua mãe. Lendo os exemplos que a professora escreveu no quadro, você consegue inferir quem tenha executado a ação? () sim () não. Por quê? _____

b) Na 2ª tirinha, quando o garoto diz: “Roubaram o giz, professora?” Se, em vez disso, ele tivesse dito “Alguém roubou o giz, professora”, você teria uma noção mais

definida de quem executou a ação, ou teria o mesmo significado para você? () sim
() não.

Explique. _____

QUESTÃO 2

I.

ENTREVISTA

- Então, tipo assim, aconteceu uma enchente e a casa de Cora rodou, ah tô nem aí, rodou (risos) entendeu? **Eles** não dão valor, não sabem a importância, a importância do museu.

II.



(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea* – A vaca foi pro brejo atrás do carro na frente dos bois. São Paulo: Devir, 2010. p. 38.)

Acima, temos um trecho de uma entrevista pessoal e uma tirinha de Fernando Gonsales, ambas com linguagem informal. Nas duas, notamos a ocorrência do pronome “eles”, porém, em um desses casos, não é possível saber quem executou a ação. Em qual deles?

() Tirinha () Entrevista

Explique como você chegou a essa conclusão.

QUESTÃO 3

Observe as três situações apresentadas e responda às questões que seguem.

I.

Trecho do G1 em 1 minuto

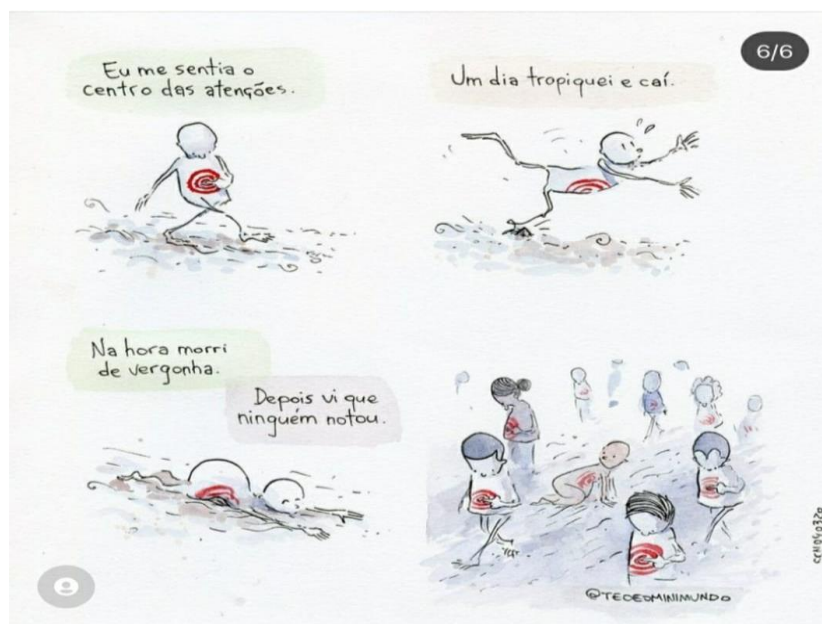
Olha só esse vídeo: 2 turistas na Itália resolveram surfar em pleno canal de Veneza com esquis aquáticos. Por causa dessa gracinha, cada um vai ter de pagar uma multa de 1.500 euros, cerca de 7.800 reais e os dois ainda levaram outro prejuízo: os skis foram confiscados. **Ninguém** mandou querer tirar onda no lugar errado até mais!

II.

Trecho de Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus

— Cala a boca tuberculosa! Não gosto de aludir os males físicos porque **ninguém** tem culpa de adquirir moléstias contagiosas.

III.



Após a leitura, podemos observar que os textos acima apresentam ocorrências de modalidades diferentes da língua, porém todas elas, bastante informais.

- a) O pronome *ninguém*, utilizado como sujeito, é comum aos três textos. Qual seria a intenção do emissor ao empregá-lo?
- _____
- b) É possível observar que a escrita nem sempre é formal e que a língua falada em alguns telejornais também tem assumido essa característica para se aproximar do telespectador. Suponha que, nos três textos acima, utilizássemos, respectivamente, as expressões em negrito, no lugar das que foram originalmente empregadas:
- I. **Não se** mandou tirar onda (ninguém mandou tirar onda)
 - II. **Não se** tem culpa de adquirir moléstias contagiosas (ninguém tem culpa de adquirir moléstias contagiosas).
 - III. **Depois** vi que não se notou (depois vi que ninguém notou)

A seu ver, com essas novas sentenças, os textos ainda preservariam seu tom de informalidade?

() sim () não

Por quê? _____

QUESTÃO 4

Leia os *tweets*, trechos de entrevistas, de notícias e sessões jurídicas selecionados para responder às questões propostas.



Gisele
@giselevnzs

às vezes a gente deixa de abraçar alguma oportunidade por não querer sair do conforto, do que a gente já conhece, mas poucas coisas trazem tanto crescimento quanto se expor ao desconhecido

10:58 · 21 ago 22 · Twitter for iPhone



Marina Solon
@marinastourinho

A gente subestima muito a força de construção que tem fazer todo dia um pouquinho. Estudar, comer melhor, se exercitar, ler, priorizar o sono bom, não explodir diante de situação estressante, controlar a ansiedade. Todo dia um pouquinho e no fim de um mês você vê que foi bastante

9:40 · 25 ago 22 · Twitter for Android

TRECHO G1 EM 1 MINUTO

Dom Pedro I que vai chegar aqui ao nosso país na segunda-feira como comemoração aos 200 anos da Independência. Historiadores questionaram o gasto de dinheiro público para esse trajeto num momento de crise como esse que a gente tá vivendo. O coração vai ficar exposto no palácio do Itamaraty e volta para Porto em Portugal no dia oito de setembro.

ENTREVISTA PESSOAL

O quintal da minha vó [o que tinha] então a gente brincava muito nesses poços

SESSÃO JURÍDICA

O constrangimento é meu e cabe a mim zelar pela polícia do julgamento entendeu? E cabe a mim julgar para que a gente faça um julgamento dentro das balizas do que é aceitável em termos de procedimento eu acho que isso é apelativo e conseqüentemente não precisamos chegar a tanto (Juiz)

- a) Podemos observar que o pronome “a gente” aparece em momentos diversificados de comunicação, em ambientes que exigem mais formalidade e outros, menos formalidade, porém, o pronome não transmite a mesma ideia em todas as situações. Em quais trechos o “a gente” é usado para uma referência determinada, identificando o agente da oração?

() *tweets* () trecho do G1 em 1 minuto () entrevista pessoal () sessão jurídica

- b) Em quais trechos ele aparece se referindo a um sujeito que não temos certeza qual é, que podemos classificar como indeterminado?

() tweets () trecho do G1 em 1 minuto () entrevista pessoal () sessão jurídica



Fernanda Angelini
@Angelinipsi

A gente fala muito dos sinais vermelhos, mas pouco sobre sinais verdes. Um sinal verde que vejo, especialmente em homens, é quando você está falando sobre um assunto, a pessoa escuta e diz: "nossa, que interessante, não conhecia" ao invés de fingir que sabe tanto quanto você.

10:08 · 18 set 22 · [TweetDeck Web App](#)



@oxamanico

A cura para a auto-sabotagem é ancorar-se na verdade universal de que você vale a pena. Você vale o esforço. Você vale a dificuldade, vale o tempo, vale a consideração. Nunca há um ponto em sua vida, no próprio tempo, que você não valha a pena.

13:50 · 24 ago 22 · [Twitter Web App](#)

ENTREVISTA PESSOAL I

Entrevistador: Você sempre morou aqui, Adriana, em Goiás?

Entrevistado: Sempre

Entrevistador: Desde que você nasceu?

Entrevistado: sim

ENTREVISTA PESSOAL II

1. **Entrevistadora:** E você, gosta da cidade de Goiás?

Entrevistada: Demais

Entrevistadora: É?

Entrevistada: Aham

Entrevistadora: O que você mais gosta daqui?

Entrevistada: Ah! Dos rios, do sossego, da gente poder sair e num ter perigo. Assim, claro tem perigos, né! Por exemplo, de madrugada, eu saí muito e volto de madrugada e nunca aconteceu nada de grave.

Entrevistadora: Mas, é menos perigo, né! Igual **cê** tá falando!

Entrevistada: É do sossego mesmo, da cidade mesmo, assim, não é metrópole, né? Que **cê** tem carro demais é barulho é num sei o quê, eu acho aqui mais tranquilo.

2. É mais perto, é menos cansativo, entendeu? É menos exaustivo. Aqui **cê** consegue fazer as coisas, **cê** produz, só que assim... mais tranquilo... **cê** num tem aquela coisa, sabe? É mais assim... não é tão cansativo, mais **cê** consegue produzir ao mesmo tempo.

- c) Já nesses trechos, vemos, com certa frequência, o pronome “você”, (ou a forma reduzida “cê”) da mesma forma que o “a gente”, utilizado nos textos anteriores desta questão. Ao utilizá-los, nem sempre é realizada uma referência específica a alguém. Em quais trechos é possível perceber que a referência do pronome “você” é feita de uma forma genérica, sem que seja para alguém especificamente?

() tweets () entrevista pessoal I () entrevista pessoal II nº1 () entrevista pessoal II nº2

QUESTÃO 5

Leia alguns trechos da obra “Quarto de Despejo”, da escritora Carolina Maria de Jesus. Uma das particularidades dessa obra é ser escrita em formato de diário, a outra é a prevalência de mais informalidade.

1. ...Nas favelas, as jovens de 15 anos permanecem até a hora que das querem. **Mescla-se** com as meretrizes, contam suas aventuras (...) Há os que **trabalham**. E há os que **levam** a vida a torto e a direito. As pessoas de mais idade trabalham, os jovens é que renegam o trabalho. Tem as mães, que catam frutas e legumes nas feiras. Tem as igrejas que dá pão. Tem o São Francisco que todos os meses dá mantimentos, café, sabão etc.
 2. Eu não tenho que dar satisfações a ninguém. Para concluir, eu não bebo porque não gosto, e **acabou-se**. Eu prefiro empregar o meu dinheiro em livros do que no álcool.
 3. **Bateram** na porta. Mandei o João José abrir e mandar entrar. Era o Seu João.
 4. Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando **a gente** perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia.
- a) Nos trechos apresentados, o sujeito é empregado, em alguns momentos, de maneira indeterminada, de acordo com as regras das gramáticas tradicionais. Porém, em outros momentos, há outras estratégias de indeterminação do sujeito. Identifique, utilizando os números dos trechos, em quais deles a autora usa uma escrita mais formal e em quais ela usa uma escrita menos formal?

	MAIS FORMAL	MENOS FORMAL
Trecho 1		
Trecho 2		
Trecho 3		
Trecho 4		

- b) Agora, observe o tipo de assunto que a escritora aborda em cada trecho. Em quais trechos o assunto é mais pessoal, com relatos de sua vida, e em quais outros ela tece opiniões?

	PESSOAL	OPINIÃO
Trecho 1		
Trecho 2		
Trecho 3		
Trecho 4		

- c) Marque um X quando considerar o trecho mais pessoal, um relato do cotidiano, ou uma opinião, ou seja, o ponto de vista sobre um assunto.

	PESSOAL	OPINIÃO
Mescla-se com as meretrizes, contam suas aventuras		

Para concluir, eu não bebo porque não gosto, e acabou-se .		
Bateram na porta.		
quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia.		

QUESTÃO 6

Os gêneros textuais jurídicos são alguns dos mais formais da língua e, mesmo assim, empregam regras para indeterminar o sujeito que fogem às explicações mais tradicionais. Veremos isso no trecho do art. 5º da Constituição Brasileira, reproduzido abaixo:

Art. 5º

II – **ninguém** será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - **ninguém** será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
[...]

VIII - **ninguém** será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

[...]

a) O artigo que lemos, presente na Constituição Federal, é o que traz os principais direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, ele já adianta que “Todos são iguais perante a lei”. Nota-se, portanto, que esse texto, bastante formal, utiliza pronomes indefinidos, de modo a generalizar informações acerca de um suposto indivíduo-alvo de tais afirmações. Imagine, então, que, em vez de “ninguém”, fosse empregado “você não será...”.

Exemplo: “II - **ninguém** será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;” SUBSTITUÍDO POR: **Você não** será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei

Nesse caso, o texto ficaria mais ou menos formal?

() mais formal () menos formal

b) Qual das duas estratégias - “ninguém” ou “você não” - “combina” mais com esse texto, que é um documento oficial do Brasil? () ninguém () você não

Por

quê? _____

[...]

LXVIII - **conceder-se-á** habeas corpus sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder;

[...]

c) Nos últimos incisos do trecho retirado do art. 5º da Constituição Federal observamos o uso da mesóclise (pronomes oblíquos no meio do verbo) com o verbo “conceder”, no caso “conceder-se-á”, que já não é tão utilizado em textos formais na língua portuguesa. De que maneira poderíamos reescrever os trechos, preservando a

formalidade do gênero textual e referenciação indeterminada do sujeito?

QUESTÃO 7

Leia, a seguir, alguns trechos retirados de entrevistas e sessões jurídicas que são exemplos de linguagem oral, mas com falantes distintos e em ambientes diferentes.

ENTREVISTA PESSOAL

1. Deixa eu te contar ali sabe na Carioca meu padrim, ele tem uma casa lá, aí **todo mundo** veio passar o carnaval aqui. Tinha minha que tava grávida, ela tava dormindo ela levantou e perguntou: “Nossa, cê me deu um beijo dormindo?” “Ele: “Não, eu num dei beijo nenhum não”.
2. Tá lá **todo mundo**, lá na parte debaixo do quintal, fazendo os trabalhos com as manilhas lá e eu tinha ido ao banheiro, né? Na parte debaixo do porão, lá na parte debaixo da casa, e eu lá no banheiro, e a parte de cima, ela tava interditada, porque porque o pessoal tinha feito uma reforma nos assoalhos da casa.

SESSÃO JURÍDICA

3. MINISTRO GILMAR: Gente, devo citar o Rio de Janeiro, como exemplo?
 MINISTRO BARROSO: Deve achar que o Rio de Janeiro é o Mato Grosso!
 MINISTRO GILMAR: Não, é o Rio de Janeiro, mesmo!
 MINISTRO BARROSO: Onde tá **todo mundo** preso?
 MINISTRO GILMAR: Ah não, no Rio não estão?
 MINISTRO BARROSO: Ah sim, aliás nós prendemos, mas tem gente que solta!

a) Em uma entrevista com perguntas sobre a nossa infância ou de fatos marcantes de nossa vida, é possível utilizar construções mais informais da língua, como nos trechos selecionados, em que a locução “todo mundo” aparece com frequência. Quando utilizamos “todo mundo”, qual é ideia que queremos transmitir?

b) Que outras expressões você utilizaria, se estivesse em uma situação de entrevista, e, posteriormente, em uma sessão jurídica, para expressar o mesmo sentido?

I. Meu padrim, ele tem uma casa lá, aí tá lá todo mundo lá, na parte debaixo do quintal = Meu padrim, ele tem uma casa lá, aí tá lá _____ lá, na parte debaixo do quintal.

II. Onde tá todo mundo preso! = Onde tá _____ preso!

QUESTÃO 8

A seguir, leia e compare as duas situações para responder as questões

I.



- a) Acima, temos duas tirinhas do Armandinho. No segundo quadrinho da primeira, há a seguinte afirmação: “Seguir leve pela vida e dar valor ao que interessa” e, no segundo quadrinho da segunda tirinha, esta frase: “e para isso será necessário cortar recursos de outras áreas”. Em qual delas é possível recuperar quem executa as ações descritas?
- () 1ª oração "Seguir leve pela vida e dar valor ao que interessa"
- () 2ª oração “e para isso será necessário cortar recursos de outras áreas”
- b) Tendo identificado a oração em que o sujeito não é indeterminado, diga qual elemento linguístico te permitiu delimitar o sujeito das ações.



QUESTÃO 9

Sabemos que, de acordo com a gramática normativa, o sujeito indeterminado está presente na língua de duas formas:

1. Verbos na 3ª pessoa do plural, como na obra Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus;
 - *Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas*
2. E verbos acompanhados do pronome *se*, como na Constituição Federal Brasileira:
 - *Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.*

Após responder às atividades propostas, complete o quadro abaixo, inserindo, na coluna vazia, os números da(s) estratégia(s) de sujeito indeterminado que você aprendeu nesta aula (para cada gênero textual, pode ser inserida uma opção, ou mais de uma) e que você considera que são mais comuns para ele.

(1) Eles	
(2) Você/cê/a gente	
(3) Alguém/ninguém	
(4) Todo mundo	
(5) Verbos no infinitivo (terminados em -ar, -er, ir, na função de sujeito)	
(6) Verbos na terceira pessoa do singular + se, como no exemplo acima, da Constituição Brasileira	
(7) Verbos na terceira pessoa do plural, como no exemplo acima, extraído da obra de Carolina Maria de Jesus.	

Oralidade informal		
+ Formal 	Entrevista pessoal	()
	Notícia do G1 em 1 minuto	()
	Oralidade formal	
	Sessão jurídica	()
	Escrita informal	
	Tweet	()
	Tirinha	()
	Livro <i>Quarto de Despejo</i> , de Carolina Maria de Jesus	()
	Escrita formal	
	Constituição Brasileira	()
		 + informal