

A IDEOLOGIA DO TRAUMA E AS INTERVENÇÕES DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Antonio José dos Santos Junior (CPII)
antoniusjose@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, discutimos o papel do professor de português perante as construções *tradicionalmente* classificadas como “sujeito indeterminado”, bem como perante aquelas que realizem sentido muito semelhante, presentes em redações e textos de escolares. Para tanto, cuidamos em (A) fazer um breve comentário sobre o sujeito indeterminado em português, retomando e aprofundando nossa análise de Antonio José dos Santos Junior (2010); (B) refletir sobre os textos de Helênio Fonseca de Oliveira (1999, 2003(a) e (b), 2004, 2006 e 2009) e de Michael Scott (1980); e (C) aplicar esses subsídios a uma reflexão *teórica* de como deve o professor de português se posicionar diante de construções com sujeito (ou agente) indeterminado em textos de seus alunos dos ensinos fundamental e médio. É necessário dar fundamentação teórica para que o professor reflita e possa verificar como os alunos realizam, normalmente, o sentido de indeterminação do sujeito, que, mais judiciosamente, poderíamos dizer “sentido de indeterminação do agente”, pelo menos na maioria dos casos.

Palavras-chave: Indeterminação do sujeito. Sintaxe. Ensino. Semântica

1. Introdução

Neste trabalho, discutiremos o papel do professor de português perante as construções *tradicionalmente* classificadas como “sujeito indeterminado”, bem como perante aquelas que realizem sentido muito semelhante, presentes em redações e textos de escolares. Para tal mister, inspirar-nos-emos fundamentalmente em Helênio Fonseca de Oliveira (1999), cujas reflexões se intitulam de “Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno”.

Este nosso trabalho consistirá em (A) fazer um breve comentário sobre o sujeito indeterminado em português, retomando e aprofundando nossa análise de Antonio José dos Santos Junior (2010); (B) refletir sobre os textos de Helênio Fonseca de Oliveira (1999, 2003(a) e (b), 2004, 2006 e 2009) e de Michael Scott (1980); e (C) aplicar esses subsídios a uma reflexão *teórica* de como deve o professor de português se posicionar diante de construções com sujeito (ou agente) indeterminado em textos de seus alunos dos ensinos fundamental e médio.

Nosso objetivo é dar fundamentação teórica para que o professor

reflita e possa verificar como os alunos realizam, normalmente, o sentido de indeterminação do sujeito, que, mais judiciosamente, poderíamos dizer "sentido de indeterminação do agente", pelo menos na maioria dos casos. (Cf. SANTOS JUNIOR, 2010)

É necessário, a bem de um ensino crítico e produtivo, que se observe, com finalidade diagnóstica, se os alunos seguem à risca os casos prescritos (e se evitam os proscritos) pelas gramáticas normativas, que são o alicerce do estudo estrutural do português em nossas escolas. Por exemplo, deve-se verificar se os alunos usam os casos de indeterminação com "a gente", com "você" (e outros não previstos nas principais gramáticas normativas), abordados em Antonio José dos Santos Junior (2010), ou se ficam restritos à norma gramatical padrão. Essa observação, longe de favorecer um engessamento da produção do aluno ou de abonar uma permissividade total, fará com que o professor possa orientar seus alunos a *adequarem* seus textos. Vale ressaltar que a variedade culta é apenas uma das variantes do português; porém, no ensino, é a referência.

Nada obstante, não basta que nos fixemos apenas na produção do alunado, porquanto, neste trabalho, analisaremos a INTERFERÊNCIA necessária do professor nas construções gramaticais do aluno (seja para abonar, seja para corrigir, total ou parcialmente). Isso implica oferecer ao professor de português elementos teóricos da estrutura da língua, bem como de sua semântica, para que a interferência se dê de modo reflexivo, pensado, autônomo e profícuo. Não queremos com esse trabalho, apresentar uma "verdade" aos professores de português; antes, queremos que eles repensem as verdades gramaticais que lhes foram apresentadas, não com o intuito da "negação pela negação", mas sim o da negação das incoerências de algumas das análises gramaticais de viés tradicional e o da aprovação das muitas análises relevantes dessas mesmas análises.

2. *Retomando conceitos – a indeterminação do sujeito em português: Santos Junior (2010)*

Ao se falar em "sujeito indeterminado", é natural que se pense nos casos previstos pelas gramáticas normativas, inspiradas na NGB. Dessa forma, vêm-nos à mente os casos previstos: (a) pode-se indeterminar o sujeito de verbos transitivos indiretos ou intransitivos, flexionados na terceira pessoa do singular, apondo-lhes a partícula (ou pronome) SE. Por exemplo: "Precisa-se de funcionários"; "Vive-se bem aqui". Outra forma de realizar a indeterminação, consoante a prescrição normativa é

(b) usar a terceira do plural, sem referência anafórica (ou catafórica) a qualquer referente expresso (ou a expressar). Por exemplo, “Acharam seus documentos lá na esquina”.

Contudo, o caso (a) tem merecido muita atenção das nossas gramáticas escolares. Alertam elas que em se tratando de verbo transitivo direto, não há indeterminação do sujeito, mas sim voz passiva sintética ou pronominal. Por exemplo, “vendem-se casas”.

Ora, essa abordagem das gramáticas normativas deixa a desejar pela confusão de critérios para classificar estruturas análogas, realizadas de sentidos muito semelhantes. Tanto em “precisa-se de funcionários” quanto em “vendem-se casas”, há noção de um agente humano que pratica a ação, oculto em sua identidade. Tanto é verdade que há inúmeros registros de autores consagrados e de falantes cultos em textos na variedade formal que não realizam a concordância da voz passiva sintética; desnecessário falar da intuição dos falantes do português: exemplos das placas que se veem por nossa cidade, nas quais quase nunca se dá a concordância com a passiva sintética (difícilmente se vê: “vendem-se sacólés”, “vendem-se pipas”, “consertam-se geladeiras” etc.).

Essa intuição dos falantes em geral mostra a confusão de critérios de várias gramáticas escolares. Muitas delas não definem o sujeito sob um prisma estritamente sintático; tampouco classificam a indeterminação como um conceito semântico. Ao se falar em sujeito indeterminado, aplica-se uma classificação semântica a um lugar sintático. É essa clareza de raciocínio que falta em muitas gramáticas escolares. Assim, em nome da coerência, dever-se-ia reservar o conceito de voz passiva sintética como uma possibilidade, não como um uso geral e recomendável. Seria mais pertinente defender, nas gramáticas normativas, que nos casos de “voz passiva pronominal”, há indeterminação do sujeito e que, por tradição, o verbo concorda com o objeto direto.

Outro conceito muito importante é o de “papéis temáticos” ou “papéis semânticos”. O sujeito é um lugar sintático que exerce determinado papel temático; é dessa forma que ele emerge ao nível do discurso. O papel semântico do sujeito em português é, prototipicamente, o do agente. Note-se que trabalhamos com o conceito de protótipos, não com a visão clássica de conceito (propriedades necessárias e suficiente). (Ver PONTES, 1986)

Em Antonio José dos Santos Júnior (2010) após exaustivo levantamento bibliográfico, meticulosamente selecionado, concluímos com

José Carlos de Azeredo (2008) que o sujeito indeterminado é um lugar sintático que realiza sentido de generalização para um referente sempre humano, isto é, possui os traços [+GENÉRICO] e [+HUMANO]. Ou seja, só se indeterminam sujeitos humanos, em referência genérica. Além disso, admitimos (cf. AZEREDO, 2008) que o sujeito indeterminado não vem materialmente expresso, qual seja, não é realizado por nenhum sintagma nominal (doravante, SN). Caso haja SN [+HUMANO] e [+GENÉRICO] na posição de sujeito de uma oração, pode-se pensar em indeterminação do agente (caso o sujeito seja [+AGENTE]), o que é bastante comum). Exemplo de indeterminação do agente é a construção “vo-cê tem que fazer seu trabalho muito bem, para receber a premiação”.

Em Antonio José dos Santos Júnior (2010, p. 44-45), após analisarmos diferentes perspectivas sobre o sujeito indeterminado e conceitos correlatos (indeterminação, indefinição, impessoalidade e voz passiva sintética), concluímos que a noção de sujeito indeterminado é fundamentalmente sintática.

O conceito de indeterminação é, em princípio, semântico. Contudo, em se tratando de indeterminação do sujeito ou do agente, pode ser abordado sintática ou semanticamente. Sob o prisma semântico, leva-se em consideração apenas o "significado" de "referência genérica". Sob o prisma sintático, trata-se de ser possível identificar um item lexical presente na oração, que exerça a função de sujeito. Por conseguinte, quando há um sujeito na oração, cujo sentido seja, por exemplo, de referência genérica, este não deve ser classificado como indeterminado; indeterminado é, no caso, o papel temático exercido pelo sujeito. Logo, pode-se ter o agente indeterminado (caso mais comum), o paciente indeterminado etc.

Classificamos como sujeito indeterminado:

a) o sujeito do infinitivo impessoal, desde que não cancelado (“É fácil *viver* em um país organizado”);

b) o sujeito de verbo na terceira pessoa do plural, em referência genérica, sem sujeito expresso ou retomável – indeterminação por P6 (“*chamaram* o aluno na secretaria”);

c) o sujeito de verbo na terceira do singular junto ao pronome “se”, seja o verbo transitivo (direto ou indireto) ou intransitivo (“*vende(m)-se* ovos aqui”; “*precisa-se* de motoristas”; “*vive-se* bem aqui”);

d) o sujeito de verbo na terceira do singular sem o pronome “se”

("aqui *conserta* máquinas de lavar");

e) o sujeito de verbo na primeira do plural em referência genérica, sem ser possível retomá-lo – indeterminação por P4 ("*vivemos* em mundo muito dinâmico");

f) O sujeito de verbo no gerúndio, desde que não cancelado ("*estudando*, tudo se consegue");

Classificaremos como agente (ou outro papel temático exercido pelo sujeito) indeterminado:

h) aquele em que o sujeito esteja empregado em referência genérica, expresso formalmente, através de um substantivo, como, por exemplo, o pessoal, o cara, a pessoa etc. ("*se a pessoa* não exige seus direitos, pode ser lesada");

i) aquele em que o sujeito seja um pronome pessoal do caso reto em referência genérica, de ordinário, "nós", "eles" ou "eu" ("*nós* precisamos participar mais da vida política de nosso país"; "aqui é muito perigoso: *eles* estão roubando carros"; "se *eu* não puder andar tranquilamente pelas ruas, não posso me sentir um verdadeiro cidadão");

j) aquele em que se o pronome "você" esteja em referência genérica ("*se você* compra um serviço, *você* tem direito a garantias");

k) aquele em que a expressão "a gente" esteja em referência genérica ("*se a gente* se organiza, *a gente* alcança nossas metas")

l) aquele cujo núcleo seja um pronome indefinido ("*ninguém* vive aqui);

m) aquele cujo núcleo seja um pronome demonstrativo em referência genérica ("o Estado deve amparar *aqueles que* não podem trabalhar");

n) aquele em que o sujeito seja um substantivo abstrato, derivado de um verbo, podendo-se atribuir um agente à ação verbal nominalizada ("*a construção* das passarelas começará amanhã").

3. Analisando Scott (1980): como ler nas entrelinhas

Este trabalho não poderia prescindir de uma sólida fundamentação no relevante trabalho de Michael Scott, principalmente no que tange o

item 1.3 (SCOTT, 1980, p. 105-116) dos raciocínios que permeiam e permitem uma leitura "eficaz", ou melhor, dos processos que permitem que se leia "nas entrelinhas".

Segundo Michael Scott (1980, p. 102) são três os fatores que conferem a habilidade de ler um texto. Ei-los: conhecimento prévio; compreensão do cotexto, a ligação interna de um texto; e habilidades de raciocínio.

A primeira das habilidades se refere ao fato de nenhum texto poder dar todas as informações possíveis; sempre se fará necessária a complementação do leitor, com seus prévios conhecimentos. Esse conhecimento prévio pode referir-se ao conhecimento da língua em que se dá a comunicação; para nos comunicarmos em português, é preciso que o conheçamos; se não conhecemos uma língua, não seremos competentes para valer-mo-nos dela para a comunicação. Além disso, o grau de domínio dessa língua pode fazer variar a competência do leitor (por exemplo, alguém que não domine bem o português pode ter alguma dificuldade em estabelecer, em certo contexto, relação semântica entre aluno, inspetor, recreio, sinal, carteira, isto é, pode não associá-las a um mesmo campo semântico – escola).

Outra sorte de conhecimento prévio é o que o autor chama de "conhecimento de mundo" (*Idem*, p. 102). Esse conhecimento pode variar de pessoa para pessoa, em função de seu grau de instrução, de sua nacionalidade, de sua idade etc. Há conhecimentos, por assim dizer, "universais", como o fato de cães serem animais, de o Brasil ser um país, de a Terra ser um planeta, de que há água nos oceanos etc. Todavia, há aqueles que são mais restritos a certo grupo de pessoas, como o fato de baleias serem mamíferos. (SCOTT, 1980)

A habilidade de compreensão do cotexto (SCOTT, 1980, 103) é, em síntese, uma referência à coesão textual.

Quanto às habilidades de raciocínio, Michael Scott (1980:104-116) analisa-as detidamente, considerando sua abordagem "ainda um tanto provisória, já que não se sabe o suficiente sobre os fatores que tornam um texto fácil ou difícil de ler" (SCOTT, 1980, p. 104). Evidentemente, os avanços dos estudos em linguística cognitiva permitem-nos, atualmente, uma melhor compreensão acerca dos processos mentais de leitura e interpretação e compreensão de um texto. Todavia, vai além dos propósitos deste trabalho aprofundar-se nessas questões. Além disso, o trabalho de Michael Scott mostra-se ainda relevante e permite uma compreensão

satisfatória das habilidades implicadas na leitura/ compreensão de um texto. São elas: (a) fornecimento de informações não dadas; (b) percepção de semelhanças e diferenças; (c) percepção de relações de causa e efeito; (d) flexibilidade de arranjo mental; (e) percepção de funções não explícitas; (f) percepção de comentários de ironia; (g) habilidade de distanciamento do texto.

Todas essas habilidades, naturalmente, se devem aplicar à compreensão do sentido de indeterminação do sujeito/indeterminação do agente. Examinaremos a seguir algumas delas, exemplificando-as com casos de indeterminação do sujeito. (Cf. tb. SCOTT, 1980)

A primeira das habilidades, que consiste em fornecer informações não dadas é assaz patente nos processos de indeterminação do sujeito/ do agente. Por exemplo, quando um cidadão vai ao estacionamento do shopping e não encontra seu carro onde o deixara, pode, num ímpeto, afirmar: “Roubaram meu carro!”; se o deixou em local onde o estacionamento é proibido, também pode exclamar: “Rebocaram meu carro!”; em ambos os casos, cabe a declaração: “Levaram meu carro!”. Nesse caso de indeterminação, é justamente na informação não dada que repousa o propósito discursivo: o agente é indeterminado, não se sabe quem o fez, quer-se que o interlocutor tenha essa noção de indefinição, de incerteza.

A referência ao cotexto é também mister. Dizíamos que, em ambos os contextos acima exemplificados, poderia nosso infeliz cidadão dizer que “levaram” seu carro. Seus eventuais interlocutores poderiam retomar essa informação não dada (isto é, se "levar" é sinônimo de "roubar" ou de "remover") pelo contexto: num estacionamento de shopping, diz-nos nosso conhecimento de mundo, pelo menos de Brasil, que dificilmente seu carro tenha sido rebocado, provavelmente foi roubado (ou, mais precisamente, furtado). Em uma área em que se encontra a placa de “proibido estacionar”, ambas as hipóteses são plausíveis. Se houver vários agentes de trânsito, junto à placa, é mais plausível a remoção; se for a uma rua escura, sem nenhum guardador, é mais plausível o furto.

No que tange aos raciocínios, o fornecimento de informações não dadas já foi abordado. Analisemos o tópico (b) percepção de semelhanças e diferenças. Nota-se que em um texto há elementos de coesão que podem marcar oposição (por exemplo, as conjunções coordenativas adversativas), conclusão (as conclusivas) etc. Além disso, há verbos que designam ações materiais, outros que designam processos mentais etc.

No exemplo acima, sabemos que “roubaram”, “furtaram”, “levaram”, são exemplos de ações que possuem um agente, ao contrário de “pensaram”, “quiseram”, “imaginaram”, “desejaram”, de cunho mental.

O item E faz alusão a questões pragmáticas. Por exemplo, imagine-se em um escritório o seguinte diálogo entre dois colegas de trabalho:

– “estão ao telefone”.

– “estou ocupado”.

– “tudo bem”.

É natural que se compreenda que o enunciador 1 tenha querido informar ao seu colega, enunciador 2, que alguém o estava esperando ao telefone. O enunciador 2, a seu turno alega que não poderá atender, pois estava ocupado; o enunciador 1 mostra que compreendeu a mensagem. É de notar o inusitado de se pensar que o enunciador 1 estivesse fazendo uma mera constatação, uma simples declaração de que “estavam ao telefone” e que o enunciador 2 nada tivesse que ver com isso. Tampouco seria natural entender o “estou ocupado” do enunciador 2 como simples declaração. Esses processos mentais são de ordem prática, pragmática; daí Michael Scott dizer que nem tudo é dito em um texto; há informações que os coenunciadores e os leitores (ou ouvintes) compreendem por razões pragmáticas, por razões cognitivas, discursivas.

O item F trata das percepções de comentários irônicos. A indeterminação do sujeito é aplicável a esse propósito. Imaginemos uma situação em que a esposa chega a casa e vai procurar pelos bombons que deixara guardados. Surpresa (e faminta) não os encontra. Já mora apenas com o esposo (glutão) supõe que só “só pode ter sido ele”. Em vez de brigar ou de acusar o esposo dirige-se a ele e diz: “comeram meus bombons que estavam na geladeira”. Essa situação bem comezinha mostra a ironia do comentário da esposa. Ela fala como se não soubesse quem o fez (e para isso serve a indeterminação).

O item G ocorre em uma situação em que se vê escrito em uma placa: “Atenção analfabetos! Ensina-se a ler e a escrever” (obviamente um analfabeto não poderia ser público alvo de uma mensagem escrita).

4. *Analizando Oliveira (1999): a interferência do professor e o conceito de erro*

O raciocínio de Helênio Fonseca de Oliveira, presente em seus

textos (ver referências) mostra a importância, ou melhor, a necessidade de os professores de língua portuguesa libertarmos-nos dos preconceitos que se têm feitos presentes na atual ideologia do ensino de português em nossas escolas.

Ao se falar em "preconceito" em aulas de português, provavelmente se pense (1) "no absurdo de ensinar a gramática pela gramática"; ou (2) em "não ferir a suscetibilidade do aluno", apontando-lhe seus ERROS. Contudo, Helênio Fonseca de Oliveira nos mostra que pensamentos com (1) e (2), por exemplo, são, em muitas ocasiões, levados a um extremo, configurando o que o autor chama de "traumas coletivos".

Dentre esses "traumas coletivos", no ensino de português, pelo menos, faz-se presente o conceito de ERRO. A ideologia do trauma, se assim nos podemos expressar, condena (ou mesmo, abomina) o conceito de ERRO, pois que ele pode ser associado a desprezo pelo aluno, aviltando-o, constringendo-o, desestimulando-o... Fala-se, por vezes, que o erro não existe, o que existe é uma tentativa de acerto...

Essa ideia (traumatizada) é absurda. O erro existe sim (ver OLIVEIRA, 1999, p. 80) e devemos admiti-lo, em matéria de linguagem. Se não devemos nos deixar levar pelo normativismo extremo, tampouco podemos instituir a pedagogia do "vale-tudo", o *laissez-faire* radical em nossas salas de aula (OLIVEIRA, 1999, p. 67). Temos, como professores, o dever de sinalizar aos discentes seus acertos e seus erros, as suas construções linguísticas adequadas e as inadequadas a determinado contexto. A questão é como lidar com o erro, pois que sua existência não é passível de contestação. O professor deve buscar o caminho do meio. (OLIVEIRA, 1999, p. 67)

Aplicando essa tese de Helênio Fonseca de Oliveira à nossa pesquisa, podemos (e devemos), como professores de língua portuguesa, mostrar aos alunos que há certas construções na língua que realizam o sentido de "indeterminação do sujeito" (ou do agente); mostrar-lhes que há construções mais adequadas a uma situação informal de uso (como, por exemplo, uma conversa com os amigos) e que há outras construções mais adequadas a uma situação formal de uso (como, por exemplo, uma redação de concurso público).

Para que essa empresa se concretize, importa-nos estabelecer a tipologia dos ERROS com que trabalharemos, a qual será a de Helênio Fonseca de Oliveira (1999, p. 75): (a) erro relativo decorrente de "rebaixamento" inadequado do registro; (b) erro relativo decorrente da "eleva-

ção” inadequada do registro; (c) erro absoluto ortográfico; e (d) erro absoluto não ortográfico. Helênio Fonseca de Oliveira, inspirado nesses critérios propõe os erros textuais (1999, p. 76), que podem ser: (a) erro relativo de coesão textual; ou (b) erro absoluto de coesão textual. Ainda cita o autor (*idem*, p. 77) a “impropriedade lexical”, que (cf. BASTOS, 1985, *apud* OLIVEIRA, 1999), dentre outros fatores podem suceder (principalmente) devido a: (a) “mistura” inadequada de registros; (b) substituição de constituintes de expressões idiomáticas; (c) incompatibilidade entre as especificações semânticas de vocábulos contidos no mesmo sintagma ou na mesma sentença; e (d) impropriedade entre a orientação argumentativa do texto e a natureza pejorativa ou melhorativa dos itens lexicais escolhidos. O primeiro tipo (a) é um erro relativo, ao passo que os três demais (B, C, D) são todos absolutos (OLIVEIRA, 1999, p. 77-79). Importa, ainda, esclarecer que erro absoluto não é sinônimo de erro grave.

Desse modo, se um aluno constrói em sua redação "dissertativa-argumentativa" “você tem que ser honesto, para ser um cidadão de verdade”, como equivalente a “tem-se que ser honesto, para ser um cidadão de verdade”, devemos apontar não um ERRO absoluto, pois que essa construção é inadequada a um texto padrão, porque não prevista nas gramáticas escolares normativas.

Todavia, se o aluno constrói “tem-se que comer ração de boa qualidade na última refeição, para não se latir de fome à noite”, referindo-se a animais (sem qualquer conotação irônica, ou literária), podemos dizer que há erro absoluto, pois se indeterminou um sujeito [-HUMANO].

4.1. Informalização do português e a adequação lexical (OLIVEIRA, 1999)

Admitindo com Helênio Fonseca de Oliveira (1999) a “informalização” crescente do português do Brasil, principalmente em função do papel da mídia (OLIVEIRA, 1999, p. 69), temos de admitir a pertinência das construções com agente indeterminado pelos pronomes "você", "nós", "eu" e pela locução "a gente" (equivalente a "nós"), como viáveis.

Para o autor, o português formal do Brasil de hoje é, quiçá, o semiformal de outrora e o registro ultraformal “caminha a passos largos para o desuso” (*idem*, *idem*). Observa ele que

cabem, pois, ao professor ter sensibilidade para perceber – dentre as formas legi-

timadas pela gramática escolar – quais estão caindo em desuso e priorizar as que efetivamente ocorrem no português formal real do Brasil [...] Num ensino centrado em textos atuais, essa ênfase ao padrão real se torna automática, já que em tais textos são raras ou simplesmente inexistentes as opções mais artificiais.

É de ressaltar que o autor tece comentário muito esclarecedor acerca do conceito de formalidade e do de informalidade. Helênio Fonseca de Oliveira (1999, p. 68) afirma que a dicotomia muito recorrente nos meios docentes e acadêmicos de língua portuguesa “escrito versus falado” não é a mais adequada; o ideal seria a dicotomia “formal versus informal”. Ora podemos ser formais em uma comunicação oral e informais em uma comunicação escrita.

Outrossim, relembra o autor que há vários níveis de formalidade: o ultraformal, o formal, o semiformal e o informal. Segundo Helênio Fonseca de Oliveira (1999, p. 68), “diríamos que a necessidade de obediência à norma gramatical existe no ultraformal e no formal, não existindo nos dois últimos”. Em outra oportunidade, Helênio Fonseca de Oliveira (2004, p. 7) relaciona o tipo de registro e o compromisso com a língua padrão, nos seguintes termos: nos registros ultraformal e formal, há sempre compromisso com a língua padrão; no registro formal, às vezes há esse compromisso; no registro informal, nunca há esse compromisso.

Note-se ainda a importância das reflexões de Helênio Fonseca de Oliveira (1999) sobre ERRO. Mesmo sabendo que não há erro em usar “você” em vez de “se” (em se tratando de indeterminação do agente), não há, ainda, como abonar perante o alunado essa construção em contextos ultraformais. Assim, devemos mostrar aos alunos que poderão ser apenados, por exemplo, por uma banca corretora de redações de um concurso público, visto que essa construção indeterminadora com “você” (A) poderá ser reconhecida como legítima para o sentido de indeterminação, porém, inadequado para a redação, por ser semiformal/ informal; (B) poderá ser entendida como uma forma de se dirigir diretamente ao leitor da redação/ ao corretor, o que vai de encontro ao gênero redação escolar, subgênero texto dissertativo-argumentativo (ver Oliveira e o conceito de gêneros escolares); (C) poderá ser considerado um ERRO, caso o corretor não admita essa possibilidade de indeterminação, por se não achar prevista nas gramáticas escolares; (D) etc.

Portanto, entendemos que o papel do professor de língua portuguesa, atualmente, no que se refere a essa construção, deveria ser o de orientar o aluno a não fazê-lo em textos ultraformais, como os de um

concurso público. Entretanto, dever-se-ia, igualmente, mostrar ao aluno que é uma construção assaz expressiva, podendo ser usada plenamente em contextos informais, semiformais e até mesmo em alguns contextos formais. Exemplificando um contexto em que poderia ocorrer, podemos pensar em diretor de uma empresa, reunido com sua equipe, usando a indeterminação do agente com "você", em vez de "se", permitindo-se também essa mesma construção aos subalternos. A indeterminação com você, muito frequente na oralidade, daria mais espontaneidade e fluidez e, pois, mais eloquência, argumentos mais claramente expressos, ou mais aprofundados.

Como diz Helênio Fonseca de Oliveira (2004, p. 7):

Cabe ao professor sensibilizar o aluno para essa adequação dos registros da linguagem aos gêneros textuais e ao propósito com que o texto é produzido, o que só é possível se o estudante for colocado em situações comunicativas reais ou pelo menos bem simuladas. [...] O *chat*, o bilhete e o texto humorístico, por exemplo, tenderão a utilizar o registro informal, quando muito o semiformal. Isso significa que o professor NÃO exigirá do aluno obediência à gramática normativa na produção desses gêneros. Pelo contrário, certos itens lexicais e construções sintáticas tipicamente formais em tais textos serão mesmo inadequados.

Tal comentário de Helênio Fonseca de Oliveira é um norte muito seguro para o ensino de português. Assim como devemos ensinar e orientar o aluno a produzir textos em língua padrão, devemos igualmente mostrar-lhe que há contextos em que se deve preferir o registro informal. Assim, além de propor ao aluno que produza uma dissertação, podemos propor-lhe que produza uma narrativa, com discursos diretos (diálogos) referentes a uma situação descontraída, para que possa ele utilizar-se do registro informal. Isso o fará romper com o tabu da relação escrito versus formal e falado *versus* informal, além de permitir que extravase seu eventual talento de escritor.

Em ambos os casos, pode o professor explorar a indeterminação do sujeito ou do agente: no texto dissertativo argumentativo (no qual se deve preferir o uso do "se" ao de "você"); numa história em quadrinhos, em que se pode usar "você" em vez de "se", ou mesmo usar-se "a gente"; numa narrativa, em que se pode narrar em terceira pessoa, utilizando-se o narrador da norma padrão, dando voz aos personagens em situação informal, ocorrendo aí a possibilidade de múltiplos processos de indeterminação etc.

5. Como e quando o professor deve interferir?

Inspirados em Helênio Fonseca de Oliveira (1999), vamos propor estratégias de intervenção dos professores nas construções com sujeito indeterminado, ou com o sentido de indeterminação do sujeito/do agente. Nossas premissas são (a) reconhecer a existência do erro; (b) conscientizar os alunos de eventuais erros; e (c) propor exercícios que levem o aluno a dominar a norma padrão da língua portuguesa, bem como a adequar seus textos ao contexto em que esteja (formal, semiformal, informal etc.).

Reconhecer a existência do erro, em se tratando de linguagem, é, como já dito, fundamental para a qualidade e para a utilidade do ensino de português. O professor de língua portuguesa deve ensinar aos seus alunos a norma gramatical padrão, como forma de incluí-los socialmente (e isso é muito mais necessário aos alunos da rede pública, de ordinário, pertencentes a camadas sócias menos privilegiadas social e economicamente). Sonegar-lhes a oportunidade de dominar a chamada norma padrão é abrir-lhes as portas da exclusão e do preconceito sociais. Fazer um ensino de português voltado apenas à "apreensão de sentidos" do texto, sem qualquer interferência normativa que vise à adequação do registro do aluno aos diversos contextos em que esteja, é fazer um ensino manco. Isso se nota já no aspecto da produção textual, na qual o aluno deve ser capaz de redigir textos, atendendo a diversos propósitos discursivos, em diversos registros, sobretudo o formal/ultraformal. Como diz Helênio Fonseca de Oliveira o aluno precisa terminar sua educação básica sendo capaz de redigir um texto em português padrão.

Ora, o aluno deve saber que pode errar e que pode acertar. Omitir do alunado o conceito de erro, a ideia de que erram, sob o pretexto de não magoá-los é criar uma "susceptibilidade sombria", pois que não estarão sendo preparados para a vida (objetivo prescrito nos PCN). É criar em muitos a ideia da infalibilidade.

Dessa forma, o professor deve, sempre que notar erro absoluto ou relativo nos textos de seus alunos, sejam de que tipo, gênero ou extensão forem, assinalar ao aluno a inadequação, ou o erro. A forma como o docente o fará é que exige certo cuidado para, eventualmente, não "ferir a susceptibilidade" do aluno, evitando o desprezo, a ironia, a exposição pública do erro etc. Isto é, nada de especial, nada que o bom-senso já não nos diga.

Após esses breves comentários, sugerimos o seguinte esquema para que o professor aborde a noção de adequado/inadequado, ou certo/er-

rado para as construções dos alunos em que haja indeterminação do sujeito, ou do agente.

Em contextos formais/ultraformais, devem-se preferir os seguintes recursos de indeterminação do sujeito (descritos no item 2 deste trabalho – “Retomando conceitos”): A, B, C, E, F. O uso de D é contraindicado porque não previsto nas gramáticas normativas; porque se pode pensar que o emissor se esqueceu da partícula “se”; ou ainda, ser considerado erro absoluto, segundo a terminologia adotada aqui, pois que o verbo, no caso consertar é transitivo direto, o que poderia tornar a frase até mesmo agramatical, caso se fizesse uma leitura desconhecedora daquele processo de indeterminação.

Sucede, todavia, que esse mesmo processo de indeterminação D pode, perfeitamente, ser usado em contextos informais ou mesmo semi-formais, sendo mesmo muito comum na oralidade. Em resumo, o professor deve contraindicar D em um texto dissertativo, em uma correspondência oficial, em um memorando, em uma carta comercial etc. Contudo, pode tranquilamente abonar seu uso em um correio eletrônico (vulgo “e-mail”), em uma mensagem instantânea (por exemplo, um “Messenger”), em uma carta a um amigo ou pessoa próxima, em um texto narrativo, na fala de um personagem etc.

Quanto à indeterminação do agente, em contextos formais ou ultraformais devem-se preferir os recursos L, M e N; deve haver cautela com o uso dos recursos H e I e evitar J e K. As restrições a H e I limitam-se à seleção vocabular: em H devem-se evitar expressões do tipo “neguinho”, “o cara”, típicas de um registro informal; em I, deve-se ter cautela no uso do pronome ELES em referência genérica, pois que pode ser atribuído a um desrespeito à “norma padrão” que preconiza a indeterminação, nesses casos, com a ausência do pronome. Outrossim, em textos dissertativo-argumentativos, principalmente, em nome da “regra” de se usar a terceira pessoa, com concessões para a primeira pessoa do plural (por muitos chamada de “plural de modéstia”) deve-se evitar I (excluindo-se, evidentemente, o caso de “NÓS”). As restrições a J se devem ao fato de não ser construção prestigiada pelas gramáticas normativas (elas não preveem essa possibilidade, o que pode resultar em uma possivelmente falsa interpretação de que o emissor quisesse usar “se”, o que se justificaria pela semelhança fônica e pelo processo de hipercorreção), além de poder-se supor que o emissor se esteja dirigindo diretamente ao seu receptor (o que é considerado ilícito em um texto dissertativo-argumentativo). As restrições à expressão “a gente” indeterminadora se devem ao seu

não prestígio gramatical, à noção de "a gente" como informal. Nesse caso, deve-se usar "NÓS", aceito no registro formal e no ultraformal. No caso de "a gente", contudo, não cabe a observação que se fez a "você" de se estar dirigindo diretamente ao receptor (ou corretor, no caso de uma redação dissertativo-argumentativa), pois que seu sentido é análogo aos de "NÓS", já abonado pelos principais manuais de redação escolar.

Não obstante, não podemos olvidar o caso da chamada voz passiva sintética. Embora a tenhamos considerado como caso de indeterminação do sujeito, as gramáticas escolares, porque inspiradas pela NGB, preveem a existência da VPS. Nesses casos, como deve proceder o professor? Acreditamos que o professor deve vincular a concordância com a "suposta" VPS a contextos formais e ultraformais, nunca aos semiformais ou informais. Outrossim, seria mais pertinente, principalmente para turmas do Ensino Médio, dizer que nesses casos a norma padrão prevê concordância do verbo com o objeto direto. Porém, o professor deve orientar ao aluno para classificar em concursos essa construção como VPS; entretanto, o aluno deve ser esclarecido de que se trata de um caso legítimo de indeterminação do sujeito.

Apesar disso, o professor não deve rotular as construções que aqui restringimos em determinado contexto de uso como erradas. Ao contrário! São todas as construções de A a N gramaticais e assaz produtivas no português atual do Brasil (cf. SANTOS JUNIOR, 2010). O que o professor deve é assinalar que, em contextos formais ou ultraformais, certas construções são inadequadas. Todavia, e contextos informais, semiformais ou em alguns formais, podem-se usar livremente todos os casos. Além disso, é útil ao aluno perceber os recursos vários de indeterminação do sujeito (ou do agente) para tornar-se um usuário mais capaz da língua. Por exemplo, para interpretar textos, muitas das vezes deparar-se-á o aluno com casos de indeterminação do tipo J ou K. Provavelmente, o aluno os interpretará corretamente, abstraindo o sentido, apelando para sua intuição de falante. Porém, pode fazê-lo de forma menos intuitiva e mais racional, facilitando a verbalização do seu raciocínio, muito útil em questões discursivas do tipo "justifique sua resposta". Como exemplo, imaginemos que em um texto haja "você" com sentido de indeterminação (J), como no exemplo abaixo:

233) *Você*, após mais de 35 anos de trabalho, se *aposenta e aplica* o seu FGTS na poupança da própria Caixa, *acreditando* na segurança, embora *saiba* que existem aplicações mais rentáveis. (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 201)

Nesse caso, por se falar em sentido genérico, pode-se dizer que se

trata de caso de indeterminação do agente. Uma questão de concurso vestibular, ou do ENEM etc., pode questionar o sentido de você, sem qualquer cobrança quanto à classificação morfossintática. O aluno devidamente orientado dirá que se trata de um caso em que o sujeito tem sentido de indeterminação (o discente não precisa dominar, na educação fundamental, pelo menos na maioria dos casos, conceitos de papéis temáticos, e, pois, de indeterminação do agente), bem parecido com um caso de indeterminação por "se", previsto pelas gramáticas normativas, tratando-se de um sujeito que se refere a seres humanos exclusivamente e que não se refere apenas ao receptor/leitor, mas a qualquer um, tratando-se de uma fala genérica.

Para um aluno poder responder nesse tom, deverá ter sido instruído por seus mestres de português quanto a todos os casos de indeterminação do sujeito/agente, tanto os prescritos, quanto os proscritos e os silenciados pela norma padrão. O aluno deverá dominar e aplicar a norma padrão em contextos formais e ultraformais; todavia, deverá dominar o português real, usando-o nos múltiplos e variados contextos que a realidade do uso da língua nos oferece.

6. Conclusões

Após este trabalho, podemos constatar a necessidade de se aprofundarem os estudos em língua portuguesa que relacionem a estrutura gramatical e o ensino. Outrossim, observamos a necessidade de nos não deixarmos pela ideologia do trauma, principalmente no que se refere aos erros dos alunos.

Considerando que nossos livros didáticos, em muitas ocasiões deixam a desejar, principalmente na análise gramatical, temos, como professores, a feliz oportunidade de não executarmos um trabalho acrítico e autômato: criamos nossas próprias aulas, adaptadas à realidade de nosso aluno. O livro didático pode ser roteiro, bússola, apoio, mas, como podemos verificar, por vezes é incompleto e trai suas propostas metodológicas.

Aliás, surge como tema a pesquisar com mais profundidade a metodologia com que as construções gramaticais em geral são abordadas nos livros didáticos de língua portuguesa, ou seja, se a análise gramatical é feita com viés tradicional na maioria das análises gramaticais (nos pesquisados em Antonio José dos Santos Junior, 2010, notamos essa (mal)

feita tentativa).

O professor, assim, deve-se ver como o grande regente da sala de aula, levando seus alunos a crescerem e a serem senhores de si e de seus discursos; senhores da língua de que se valem, adequando-a aos diversos contextos em que estejam, não só com base na intuição do falante, mas também, com base numa sólida e aprazível reflexão sobre a língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BASTOS, Liliana Cabral. *Desvios lexicais em textos de alunos de terceiro grau da PUC-RJ*. Relatório apresentado ao Conselho de Desenvolvimento Científico e tecnológico- CNPq, janeiro de 1985.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar et alii. (Orgs.). *Português em debate*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999, p. 65-82.

_____. Colocação de pronomes: uma questão de política da língua. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar. (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e linguística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003a, p. 353-360.

_____. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 10, p. 84-94, 2003b.

_____. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

_____. Ensino do léxico: o problema da adequação vocabular. *Matraga: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 19, p. 49-68, jul./dez 2006.

_____. *Por que infringimos regras que conhecemos ou como aumentar a "consciência linguística" do aluno*. Trabalho apresentado no Grupo Temático (GT) "Ensino de Português como Língua Materna", coordena-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

do pelo autor no X FÓRUM DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – UERJ, outubro de 2009 – disponível em <www.dialogarts.uerj.br>.

PONTES, Eunice Souza de Lima. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

SCOTT, Michael. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos da PUC*, n. 16, p. 101-123, 1980.

SANTOS JUNIOR, Antonio José dos. *A indeterminação do sujeito em português: do verbo ao discurso*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.