

A Indeterminação do Sujeito em Textos Escolares e as Intervenções do Professor de Português

Antonio José dos Santos Junior
UERJ
Rio de Janeiro - RJ - Brasil
antoniujose@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, faremos (A) um breve comentário sobre o sujeito indeterminado em português, retomando e aprofundando nossa análise de Santos Junior [1]; (B) refletiremos sobre os textos de Oliveira [2], e de Scott [3]; e (C) aplicaremos esses subsídios a uma reflexão *teórica* de como deve o professor de português se posicionar diante de construções com sujeito (ou agente) indeterminado.

0 INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste trabalho é dar fundamentação teórica para que o professor reflita e possa verificar como seus 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[1]).

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 Santos Junior [1], 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, hemos de analisar 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.

1 A INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO

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: 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 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 primeiro caso 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, realizadoras 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 sacolés”, “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 [4])

Em Santos Junior [1] após exaustivo levantamento bibliográfico, meticulosamente selecionado, concluímos com Azeredo [5] 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[5]) 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 “você tem que fazer seu trabalho muito bem, para receber a premiação”.

Em Santos Junior ([1] pp. 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 (Santos Junior, [1]) 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’).

2 LENDO NAS ENTRELINHAS

Este trabalho não poderia prescindir de uma sólida fundamentação no relevante trabalho de Scott [3], principalmente no que tange aos raciocínios que permeiam e permitem uma leitura ‘eficaz’, ou melhor, dos processos que permitem que se leia “nas entrelinhas”.

Segundo Scott [3], são três os fatores que conferem a habilidade de ler um texto. Ei-los: conhecimento prévio; compreensão do co-texto, 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 valeremo-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” ([3], 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 [3].

A habilidade de compreensão do co-texto ([3], p.103) é, em síntese, uma referência à coesão textual.

Quanto às habilidades de raciocínio, Scott [3] 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”. 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, fuge dos propósitos deste trabalho aprofundar-se nessas questões. Além disso, o trabalho de 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 (para mais detalhes, ver Scott, [3]).

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 co-texto 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 em 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 Scott dizer que nem tudo é dito em um texto; há informações que os co-enunciadores 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).

Além disso, como proposta de futuros trabalhos, idealizamos também um questionário aos docentes de Língua Portuguesa (além de um outro dirigido aos alunos). O intuito do questionário é, em pesquisas futuras, obter dados sólidos de como os professores enxergam os processos de indeterminação do sujeito ou do agente em português.

3 A INTERFERÊNCIA DO PROFESSOR E O CONCEITO DE “ERRO”

O raciocínio de Oliveira [2] 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, 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 (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 ([2] 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.

Aplicando essa tese 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 Oliveira [2] : (a) erro relativo decorrente de “rebaixamento” inadequado do registro; (b) erro relativo decorrente da “elevação” inadequada do registro; (c) erro absoluto ortográfico ; e (d) erro absoluto não ortográfico. Oliveira, inspirado nesses critérios propõe os erros textuais , que podem ser: (a) erro relativo de coesão textual; ou (b) erro absoluto de coesão textual. Ainda cita o autor a “impropriedade lexical”, que, 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. Importa, ainda, esclarecer que erro absoluto não é sinônimo de erro grave.

Desse modo, se um aluno constrói em sua redação ‘dissertativa-argumentativa’ a seguinte frase: “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 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirados em Oliveira [2], podemos 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 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 PCNs). É criar em muitos a ideia da infalibilidade.

Dessa forma, o professor deve, sempre que notar erros absolutos ou relativos 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Santos Junior, A. J. *A indeterminação do sujeito em português: do verbo ao discurso*. 2010. 250 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.
- [2] Oliveira, H. F. *Como e quando interferir no comportamento lingüístico do aluno*. In: JÚDICE, Norimar et alii, org. *Português em debate*. Niterói: Editora da universidade Federal Fluminense, 1999, p.65-82.
- [3] Scott, M. *Lendo nas entrelinhas*. Cadernos da PUC, n.16, 1980, p. 101-123.
- [4] Pontes, E. S. L. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: editora Ática; (Brasília): INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.
- [5] Azeredo, J. C. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.