

CONFLITOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ENSINO DE SUJEITO INDETERMINADO EM LIVROS DIDÁTICOS¹

Cristina Lopomo Defendi

Doutora em Filologia e Língua Portuguesa – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo (IFSP)– São Paulo – SP – Brasil.

Wesley Cintra Lima

Licenciando em Letras - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo (IFSP) – São Paulo – SP – Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa busca descrever como livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa voltados para o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano) abordam o que a tradição gramatical de língua portuguesa nomeia como sujeito indeterminado, com intuito de verificar se o fazem baseando-se unicamente na gramática normativa ou buscando outras abordagens (utilizando conceitos mais descritivistas ou problematizando conceitos tradicionais), bem como analisar os exercícios propostos. Os resultados indicam que o discurso científico-educacional presente nos LDs vem tentando lidar, no que diz respeito ao ensino gramatical, com o que Charlot (2008) chamou de “contradição inerente”: a necessidade, de um lado, de construir saberes novos, atendendo às solicitações de novas abordagens pedagógicas e linguísticas e, por outro lado, transmitir um patrimônio de saberes acumulados pela humanidade, neste caso, a tradição gramatical do português.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Sintaxe. Indeterminação do sujeito.

ABSTRACT: This research aims to describe how Portuguese textbooks (LDs), adopted at Ensino Médio education in Brazil, address what the Portuguese language grammar tradition names as an indeterminate subject, in order to verify, not only if they do it based solely in normative grammar or by seeking other approaches (using more descriptive concepts or problematizing traditional concepts), as well as analyzing proposed exercises. The results indicate that the scientific-educational discourse present in LDs has been trying to deal with grammatical teaching based on what Charlot (2008) called "inherent contradiction": on one hand, the need to build new knowledge, taking into account the demands of new pedagogical and linguistic approaches and, on the other hand, transmitting a heritage of knowledge accumulated by humanity, in this case, the grammatical tradition of the Portuguese language.

KEY-WORDS: Learning. Syntax. Indeterminate Subject.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discutimos como livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa têm lidado com o ensino de gramática tradicional, considerando as críticas que se têm realizado a esta nos

¹ Este artigo é parte de pesquisa realizada de Iniciação Científica e liga-se ao grupo de pesquisa “Descrição do Português do Brasil”, certificado pelo CNPq e vinculado ao IFSP.

últimos anos e a necessidade de novas abordagens pedagógicas em seu ensino. O conflito principal que move a discussão é a existência, por um lado, da crítica às “consequências maléficas de um ensino gramaticalista” (LUFT, 1997, p. 47), “cujas premissas básicas do modelo de ensino de língua reproduzido se pautam pela demarcação de um território linguístico elitista, homogêneo e excludente” (MOURA & CAMBRUSSI, 2018, p. 103) e, por outro, a necessidade de alternativas viáveis a este ensino e o peso da própria tradição gramatical, que, “nesse caso, refere-se a mais de 2000 anos de reflexões que envolvem a linguagem” (MOURA & CAMBRUSSI, 2018, p. 93). Para este estudo, analisamos o que a tradição gramatical tem chamado de sujeito indeterminado, isto é, sua descrição nos LDs e as propostas de exercícios, uma vez que neste tópico esses conflitos são bem visíveis.

Na primeira seção, apresentamos as discussões que se têm realizado acerca do ensino de gramática nos livros didáticos e como se relacionam conflituosamente com as propostas em que a unidade central de estudo é o texto. Em seguida, descrevemos como o sujeito indeterminado tem sido abordado em gramáticas normativas, em gramáticas descritivas e em pesquisadas acadêmicas, para que se tenha desta maneira um panorama de diferentes abordagens do fenômeno. Posterior a isso, é dada especial atenção à abordagem utilizada pelos livros didáticos, cotejando-a com as anteriormente vistas. Por último, analisamos três dos exercícios sobre sujeito indeterminado propostos nas obras, observando quais os tipos de conhecimento que estes exercícios exigem do discente, bem como o modo que articulam o conhecimento da gramática ao estudo do texto. A partir da análise da abordagem de ensino e o cotejo com as gramáticas normativas ou descritivas foi delineado se os livros didáticos ainda se atentam à tradição gramatical e de que forma têm buscado novas abordagens. A pesquisa visa com isto contribuir para a reflexão sobre o ensino de língua materna e a prática discente, considerando a necessidade de estudos que considerem os avanços da Linguística, mas que também observem o ensino-aprendizado de língua materna no cenário brasileiro.

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA

O ensino de Língua Portuguesa, como se tem tradicionalmente concebido, vem sendo marcado por conflitos e dissonâncias teórico-pedagógicas. O centro das discussões, pode-se afirmar, vem sendo principalmente o ensino de gramática no ambiente escolar. Apesar da

antiguidade dessa discussão, segundo Faraco (2017, p. 15) circulamos ainda entre três postulações:

Há quem defenda um ensino sem gramática e voltado exclusivamente ao desenvolvimento das práticas de leitura, de escrita e de oralidade. (...) Há também quem pratique um ensino centrado na gramática, embora não haja quem defenda abertamente essa centralidade, salvo, talvez, a mídia e o senso comum. Por último, os documentos oficiais mais recentes se referem sempre à gramática como um conhecimento complementar, auxiliar e articulado com a leitura e a produção de texto (...).

Seguindo mais de perto essa última orientação, o PNLD buscou reorientar o ensino de língua nos livros didáticos com base nos documentos oficiais de ensino (OCEM, PCN, PCN+), colocando entre seus critérios de avaliação propostas de ensino-aprendizagem específicas à oralidade, ao trabalho com a variação linguística e “à sistematização com base na observação do uso (...) um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro” (Guia PNLD 2018, p. 38). Afetando diretamente o ensino de gramática, o PNLD passou a postular que a descrição gramatical “deve justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas.” (Guia PNLD 2018, p. 37)

Esta abordagem, direta ou indiretamente, está em oposição a um ensino de língua portuguesa que se formou ao longo dos anos, muitas vezes criticado por sua falta de funcionalidade, em que o estudo de língua era principalmente descontextualizado. Aparentemente, “é essa prática de descontextualização da análise linguística que perdurou (ou perdura) na maioria das escolas, com foco em elementos estruturais de composição de frases” (ANTUNES, 2014, p. 41) e, consolidando-se em cultura escolar, torna-se visível também nos livros didáticos. Segundo Neves (2002, p. 238), os livros, por sua vez, “oferecem, em geral, uma taxonomia das formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional como de base morfológica”. Além disso, muitas vezes “a matéria apresentada é considerada incompleta, resumida, superficial ou com insuficiente exercitação (...) **a parte gramatical do livro não leva à reflexão.** (NEVES, 2011 [1990], p. 27, grifo nosso.)

Para Antunes, (2014, p. 41) foi o avanço das teorias sobre o texto e os avanços da Pragmática que, repercutindo fortemente nos estudos da linguagem, fizeram que o uso da língua e os estudos de textos, orais e escritos, fossem o eixo do ensino de língua, o que se fez sentir

nos PCNs (1998, 2000). Tal situação gerou um duplo movimento: enquanto, por um lado, houve grande repercussão da novidade acadêmica, por outro, surgiu o impasse de o que fazer com os programas de gramática. Com a dificuldade de conciliação entre “os programas de gramática, secularmente instituídos” e “as solicitações de programas que priorizassem os usos da linguagem” com o texto como centro, acabou por haver a manutenção das práticas tradicionais sob o estudo textual, conforme alertado pela autora (2014, p. 42):

O texto – que incluía gêneros multimodais como tiras, cartuns, publicidades etc., em demonstração da modernidade admitida – servia apenas de material de onde se haviam de retirar palavras e frases para serem analisadas sob as velhas perspectivas morfossintáticas de antes. Quer dizer: o texto não era o objeto de estudo, (...) o texto era apenas o “pretexto” para garantir a sequência das lições de gramática.

A prática de ensino está sujeita, portanto, a novidades que podem tornar-se pouco produtivas no ensino de língua, a depender de como são implantadas e a depender também da realidade pedagógica que encontrem. As mudanças teóricas, políticas e didático-pedagógicas, que se relacionam com os estudos específicos da área, com as políticas sociais e de ensino e com a prática discente, respectivamente, causam impacto direto nos instrumentos de letramento. Em linhas gerais, o que se percebe são fortes críticas, principalmente, ao estudo meramente classificatório, o excesso de metalinguagem, o estudo restrito ao nível frasal e falta de identidade da norma estudada com a norma realmente praticada pelos falantes. Em outras palavras, o estudo gramatical apresenta forte atraso em relação às demais áreas de estudo (literatura e redação), que têm mudado suas abordagens (cf. Guia PNLD 2008).

Com os documentos oficiais e, também, com as recentes produções desenvolvidas em Linguística acerca do português brasileiro, acreditamos que o livro didático esteja em processo de mudança tanto de método quanto de seu aporte teórico, saindo da tradição e tendendo a abordagens mais contemporâneas. Para tanto, é necessário delimitar aquilo que neste trabalho caracteriza esses conceitos, especificamente dentro do estudo do sujeito indeterminado. É o que realizamos a seguir.

TRADIÇÃO E MODERNIDADE: O SUJEITO INDETERMINADO

Inicialmente, a fim de verificar se as concepções de sujeito indeterminado dos LDs tendem mais à tradição ou a abordagens mais contemporâneas, analisamos como o tópico é apresentado em gramáticas pedagógicas, normativas e de divulgação científica. Para este artigo, utilizamos seis exemplares, considerando-se o viés normativo ou descritivo das gramáticas:

Cunha e Cintra (1985), Almeida (2005) e Rocha Lima (2011) como mais vinculadas à tradição e, em posição oposta, as gramáticas de Neves (2000), Bagno (2012) e Perini (2016), de orientação descritiva. Nos livros didáticos, no que se refere ao conteúdo sintático propriamente dito, isto é, à descrição do sujeito indeterminado, denominamos abordagem “canônica” aquela mantida pela tradição gramatical do português e encontrada principalmente nas gramáticas normativas. A abordagem puramente expositiva dos conceitos seguida de exercícios de fixação, em que os conhecimentos mobilizados sejam apenas de classificação e/ou identificação, denominamos tradicional, em consonância com Charlot (2008, p. 25) e Faraco (2017, p. 18). Outras abordagens que destas se distanciem, denominamos em geral inovadoras ou descritivas, quando mais próximas das gramáticas de tal orientação.²

As gramáticas pedagógicas e normativas, em geral, pouco variam sua posição sobre o tema. A definição de sujeito indeterminado como “de impossível identificação” (ALMEIDA, 2005, p. 414), “que não se quer ou não se pode especificar” (LIMA, 2011, p. 289-90), em geral se repete nas demais gramáticas vinculadas à tradição gramatical. A configuração morfossintática da indeterminação também pouco varia: Cunha e Cintra (2008, p. 142-3) e Rocha Lima (2011, p. 289-90) consideram o verbo na terceira pessoa do plural, “sem referência anterior ao pronome eles ou elas, e a substantivo no plural” (LIMA, *ibid*) – forma a que nos referiremos aqui como construção $\emptyset + 3pp$ – e o verbo na terceira pessoa do singular acompanhado de “se” – a que nos referiremos como construção $\emptyset + 3ps + se$. Isso demonstra uma das características da tradição gramatical: a visão uniforme da língua, decorrente de sua própria normatização, e a apresentação, no que se refere ao conteúdo – muito geralmente – não dissonante entre seus exemplares, tendo como referência o molde greco-latino tradicional.

Entre as principais críticas feitas ao tratamento do sujeito indeterminado (e ao tratamento do sujeito, em geral) na gramática tradicional, podemos considerar i) se por um lado, no sujeito indeterminado, as gramáticas indicam em tais construções a existência de um sujeito, o que as diferenciariam das construções de sujeito inexistente (cf. CUNHA E CINTRA, 2008, p 126), por outro, ambas as construções têm ausência de sujeito formal exposto, havendo conflito, portanto, entre critérios formal e semântico; ii) definir sujeito indeterminado como o “desconhecimento de quem executa a ação” (CUNHA E CINTRA, 2008, p. 142) implica uma

² Claramente, não se exclui aqui a possibilidade de abordagens que ensinam a tradição, não se distanciando no que se refere ao conteúdo, mas que mostram suas contradições e fazem sua crítica.

definição de sujeito como aquele que executa a ação (verbal); a definição de sujeito encontrada, no entanto, é a de “ser de quem se diz algo”, (cf. ROCHA LIMA, 2011; ALMEIDA, 2005; CUNHA E CINTRA, 2008) sem referência alguma à sua agentividade, havendo portanto duas definições de sujeito; iii) a mistura de critérios usados para defini-lo e classificá-lo, ora se utilizando de critérios sintáticos, ora se utilizando de critérios semânticos.

As gramáticas de Neves (2000), Bagno (2012) e Perini (2016), por sua vez, possuem mais clareza nos critérios usados para o tratamento do fenômeno. Neves (2000, p. 463) trata da “referenciação genérica dos pronomes”. Para Bagno (2012, p. 749), “a indeterminação é um traço semântico, que recorre a elementos morfossintáticos para obter efeitos pragmáticos de não explicitação do agente”. Para Perini (2016, p. 112), “indeterminação é o fenômeno que consiste em entender mais ou menos esquematicamente a referência de um sintagma.”. Porém, para o autor, “o sujeito, sendo uma função sintática, não pode ser ele próprio indeterminado”. (idem.) E ressalta: “(...) estamos falando da indeterminação (esquemática) do referente do sujeito. Assim, indeterminação do sujeito se entende como uma forma reduzida de “indeterminação do referente que leva o papel temático codificado pelo sujeito”. (ibidem.) Desta forma, para os três autores aqui apontados, a indeterminação é um fenômeno que se relaciona à morfossintaxe, mas que ocorre no campo da semântica.

A configuração morfossintática da indeterminação, no entanto, é o que mais chama a atenção nestas gramáticas. Ao lado das duas construções anteriormente mencionadas ($\emptyset + 3pp$ e $\emptyset + 3ps + se^3$) é consenso dos autores a possibilidade de ocorrer a indeterminação com a posição do sujeito ocupada, principalmente – mas não somente – por pronomes. São consensuais, entre eles, o uso indeterminado dos pronomes “eles”, “você” e do verbo na terceira pessoa do singular ($\emptyset + 3ps$). Outras formas, entretanto, por vezes figuram em um, mas não em outro. Bagno (2012) e Neves (2000) consideram também o uso do pronome “nós” como indeterminado, não considerado por Perini (2016). Neves (2000) não considera o uso do pronome “a gente” e de termos genéricos como “o sujeito, o cara, a pessoa”, considerados pelos

³ Para Bagno, na verdade, nesta construção o pronome “se” exerceria a função de sujeito da oração, havendo, portanto, a estrutura se + 3pp. Para o autor, trata-se de um processo de gramaticalização da voz média, que ele chama de pseudorreflexiva. Em casos como “a porta se abriu”, cujo verdadeiro agente de abrir a porta está fora da sentença (já que a porta é incapaz de exercer a ação) e cuja estrutura é sujeito-complemento-verbo, o caráter semântico-pragmático da voz média se cristaliza na própria sentença e causa uma reanálise, em que a estrutura passa a ser complemento-sujeito-verbo, e em que “se” passa a exercer a função de sujeito. (BAGNO, 2012, p. 804-805).

outros dois como indeterminado, mas considera o uso do pronome de primeira pessoa (eu). Por fim, Perini (2016) acrescenta ainda o uso do pronome “tu”, o uso de sintagmas nominais sem determinante e o uso do infinitivo sem sujeito. Totalizam-se doze formas de indeterminação, em oposição a apenas duas das gramáticas normativas. Opõem-se também à uniformidade: a pluralidade é uma das características das gramáticas descritivas, isto é, a possibilidade de discordarem entre si, o que decorre dos diferentes métodos científicos utilizados na descrição; e a visão heterogênea da língua pautadas pelo princípio da variação.⁴

Essa abordagem, cuja orientação descritiva deixa de usar majoritariamente a literatura como exemplário e apoia-se principalmente em textos que revelam o real uso da língua, o que inclui textos orais, aproxima-se muito mais das pesquisas acadêmicas que têm se desenvolvido sobre o tema, principalmente sob a ótica sociolinguística. Nas pesquisas acadêmicas, chama-se a atenção para quatro fatores: i) a inadequação do termo “sujeito indeterminado” já que o que se indetermina é a referência do termo, e não sua função sintática⁵, propondo termos alternativos como indeterminação da referência (TEIXEIRA, 2014) ou referência arbitrária (PONTE, 2008); ii) a existência de contextos linguísticos que podem afetar a escolha da estratégia para expressar a indeterminação do sujeito (PONTE, 2008, p. 71), entre elas o arranjo textual e interacional (TEIXEIRA, 2014, 109); iii) a visão da indeterminação como “um processo notadamente pragmático de diferentes formas de codificação morfossintática”, que depende das intenções do falante (TEIXEIRA, 2014, p. 6); e, principalmente iv) a existência de distintos níveis de indeterminação. Nesta pesquisa, apresentamos a proposta de Ponte (2008, p. 75), que apresenta na variável “nível de referencialidade” quatro níveis: i) genérico, de caráter universal, que engloba qualquer pessoa do discurso, ii) parcialmente definido, em que há limites quanto à possibilidade de quem seja o agente da ação verbal, contudo, sem limites precisos (PONTE, 2008, p. 42); iii) específico indefinido, mais próximo do definido pela tradição gramatical como aquele que não se pode ou não se quer determinar e iv) eu ampliado, “representativo de casos em que há alternância dos pronomes nós e/ou a gente e o pronome de 1ª pessoa “eu” e em que

⁴ Cabe informar que todas as gramáticas consideram a variação linguística, apesar de apresentarem orientações científicas diferentes. Neves (2000) tem como aparato teórico a corrente Funcionalista. Bagno (2012) lança mão da orientação Sociolinguística. Perini (2016, p. 46-47), por sua vez, diz não “discutir ou sustentar alguma teoria em particular”, seguindo apenas uma orientação descritiva.

⁵ “A necessidade de uma nova nomenclatura justifica-se pelo fato de entendermos ser a categoria sujeito um constituinte sintático de uma estrutura sentencial que pode ocorrer ou não em uma sentença; tal noção não se coaduna com a noção pragmática (ou pragmático-semântica) de indeterminação.” (TEIXEIRA, 2014, p.61)

se verificam a utilização de nós e a gente com referência à primeira pessoa do singular” (PONTE, 2008, p. 40).

Em síntese, pode-se concluir do que foi aqui exposto que as principais características do tratamento da indeterminação nas gramáticas normativas são o fato de o argumento externo do verbo não aparecer preenchido, a abonação de apenas duas construções para a indeterminação e, no âmbito metodológico, a “ausência de clareza no tratamento dos parâmetros sintático e semântico” (PONTES, 2008, p. 30). Já as gramáticas descritivas têm como principais características a distinção explícita do que é sintático e o que é semântico, prevalecendo a visão semântica sobre o sujeito indeterminado, apesar de não ser oferecida uma terminologia alternativa ao fenômeno; o uso também do registro oral como fonte de dados, em oposição à tradição gramatical, pautada em textos literários canônicos escritos; e, principalmente, as outras diversas formas de indeterminação abonadas, em especial o uso indeterminado dos pronomes “eles”, “você” e do verbo na terceira pessoa do singular ($\emptyset + 3ps$). Soma-se a isso a contribuição das pesquisas acadêmicas, que não apenas apresentam uma lista de itens recorrentes na indeterminação, como o faz as gramáticas descritivas, mas também apontam para a não-aleatoriedade da escolha entre cada estratégia de indeterminação, isto é, as escolhas realizadas são motivadas e apresentam diferentes níveis de abrangência.⁶ Com base nesses parâmetros, pode-se analisar com mais clareza a proposta dos livros didáticos, se tendem mais a abordagens tradicionais ou vinculam-se mais a abordagens contemporâneas.

O SUJEITO INDETERMINADO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Para a seleção dos livros didáticos, utilizamos como critérios a avaliação positiva do PNLD e a adoção em escolas públicas ou particulares de Ensino Médio de São Paulo (do 1º ao 3º ano). Para estudo e análise dos exercícios nos livros didáticos, levantamos de maneira quantitativa-qualitativa, no capítulo em que abordam a sintaxe, somente as questões que tratavam especificamente sobre sujeito. Deste levantamento foi feito um recorte, também de maneira quantitativa-qualitativa, dos exercícios sobre sujeito indeterminado. Sendo foco principal de nossa pesquisa, a partir deste último é que foi realizada a análise a que nos propusemos. Nesta análise, é a partir do cotejo da abordagem do sujeito indeterminado feita

⁶ Exceção feita a Neves (2000), que faz referência em sua gramática à indeterminação total (ou forte) e à indeterminação parcial.

nos livros didáticos com a abordagem realizada nas gramáticas (normativas, pedagógicas e científicas) que delineamos a tendência predominante da abordagem dos livros didáticos, isto é, se estes tendem mais à tradição ou a abordagens mais contemporâneas. Acreditamos conseguir, com isso, para além do âmbito teórico, discutir como se tem realizado o trabalho com a variação linguística, a oralidade e a relação entre fala e escrita na educação básica, conforme orientação dos documentos oficiais e, também, a importância basilar desses conceitos na prática de letramento.

Nos livros didáticos, o sujeito indeterminado está atrelado à incapacidade de se identificar um referente explícito na oração pelo contexto ou à incapacidade de atribuir a flexão do verbo a um sujeito presente na oração, o que foi recorrente em todos eles. A constante referência à flexão verbal possivelmente decorre da definição de sujeito como aquele que concorda com o verbo, definição também recorrente em todos os livros, já diferindo, portanto, das três principais gramáticas apresentadas anteriormente, que apresentam definições semânticas, não sintáticas. A uniformidade da gramática tradicional foi a primeira característica encontrada nos livros didáticos. As construções canonizadas $\emptyset + 3pp$ e $\emptyset + 3ps + se$ são as únicas abonadas consensualmente em todos os três. A presença de apenas duas formas de indeterminação do sujeito, sem menção às demais estratégias empregadas pelos falantes, apresentam certo apego à gramática tradicional, uma vez que essas estratégias já são encontradas mesmo em gramáticas cujo *corpus* é constituído exclusivamente de língua escrita (cf. NEVES, 2000; AZEREDO, 2008), não se tratando, portanto, de fenômenos restritos à oralidade. Cabe comentar que, nas estratégias de indeterminação, um dos livros (ABAURRE et ali, 2016) distingue o uso de pronomes indefinidos na função de sujeito da indeterminação do sujeito propriamente, distinção não consensual mesmo nas pesquisas acadêmicas (cp. TEIXEIRA, 2014 e PONTES, 2008). Justifica que “somente os casos de indeterminação sintática é que definem sujeitos indeterminados” (p. 283), o que conflita com as gramáticas descritivas e pesquisas acadêmicas aqui apresentadas.

Um paralelo interessante de se estabelecer é acerca dos verbos usados nas exemplificações tanto das gramáticas tradicionais quanto dos livros didáticos. Nas gramáticas, o verbo “precisar” é recorrente. Em todo o levantamento, ele ocorre 5 vezes e os três principais gramáticos aqui elegidos exemplificam ao menos uma vez com este verbo, em orações como “precisa-se de professores” ou análogas. O segundo mais recorrente é o verbo “viver”, que

aparece em dois dos três gramáticos (cf. CUNHA E CINTRA, 2008; LIMA, 2011) e 4 vezes em todo o levantamento, em construções como “vive-se bem (por) aqui” e variações. Ambos os verbos aparecem em todos os LD analisados, como em “precisa-se de enfermeiros” (BARRETO et ali, 2016, p. 175) e “precisa-se de vendedores” (ABAURRE et ali, 2016, p. 283), ou em “vive-se bem nas cidades serranas” (BARRETO et ali, 2016, p. 175) e “vive-se mal numa cidade tão poluída” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 272). Evidencia-se assim “o espírito de cópia que predomina em grande parte de nossos estudos gramaticais” (HAUY, 1983, p. 197), afetando também o livro didático.

É interessante reparar também que o objetivo das exemplificações é de meramente apresentar as formas com que se pretende trabalhar. Não há uso de *corpus* nem a referência de onde foram tirados os exemplos. São dados somente dois exemplos de sujeito indeterminado, sendo utilizadas tirinhas ou ilustração, dependendo da obra, e mais uma frase solta (inventada pelo próprio autor?). Essa prática demonstra que os LDs não se pautam por exemplos da literatura canônica, como o faz a gramática tradicional. Segundo Neves (2002, p. 238-239), o abandono da normatividade é fruto da modernização do livro didático, que passa a preferir apenas “exibir os quadros das entidades”. Por consequência, “a aprendizagem cobrada é a catalogação de unidades e o reconhecimento de funções na estrutura frásica. O texto – se é usado – é apenas o estoque escolhido para fornecer palavras que o exercício manipulará (...)” (idem).

Se entendermos aqui “texto” principalmente como tirinhas, e “estruturas” como as formas de indeterminação, teremos o quadro do sujeito indeterminado nos livros didáticos até agora descrito: as formas e os exemplos são os da gramática tradicional, mas sem a normatização que os acompanha. Cabe, portanto, iniciarmos a próxima seção buscando verificar o que foi citado a partir de Neves (2002): se “a modernização” dos livros didáticos implica o abandono do interesse normativo e o foco apenas na exibição dos paradigmas formais, seria o objetivo dos exercícios propostos a fixação destes paradigmas? Entra aqui em discussão a unidade central de análise proposta pelos documentos oficiais: o texto.

O SUJEITO INDETERMINADO NOS EXERCÍCIOS E A PRÁTICA DE TEXTOS

Para este artigo, apresentaremos um recorte da pesquisa realizada, apresentando um panorama geral dos resultados e exemplificando com a análise de um exercício. Como dois dos

três livros apresentaram tendências mais conservadoras, iniciamos apresentando os resultados de suas análises, seguindo com a exemplificação de um exercício do último livro. Doravante, nos referiremos aos livros como LD1, LD2 e LD3.

Ao todo, nas três obras aqui analisadas, são 53 questões que tratam do estudo do sujeito gramatical (determinado). A partir desse levantamento quantitativo, foi realizada uma classificação qualitativa dos tipos de exercício a partir do conhecimento ou da atividade exigida por parte do discente. Assim, exercícios que buscavam identificação ou classificação de estruturas foram classificados como “identificatórios e/ou classificatórios”. Exercícios que buscassem a reflexão do aluno sobre determinados usos linguísticos, que partiam de textos ou apoiavam-se neles foram considerados “reflexivos e/ou relacionados a textos”. Ao total, no estudo do sujeito determinado foram encontrados 28 exercícios identificatórios e/ou classificatórios (52,83%), e 25 exercícios relacionados a textos e/ou reflexivos (47,16%). Das 53 questões, 17 tratam especificamente sobre sujeito indeterminado, sendo oito identificatórios e/ou classificatórios (47%), e nove exercícios relacionados a textos e/ou reflexivos (53%). Se os números quase se equilibram, havendo ainda leve predomínio de exercícios identificatórios e/ou classificatórios no estudo do sujeito, o quadro se inverte no estudo específico do sujeito indeterminado. Esses dados sugerem que o sujeito indeterminado é mais frequentemente visto como uma estratégia textual, propícia à reflexão sobre a língua. Quanto aos gêneros textuais utilizados na parte teórica e nos exercícios, apenas uma obra (LD2) preferiu utilizar uma diversidade de gêneros, incluindo até uma pintura, usada para discutir seu sentido e construção e, em seguida, expor o tópico da discussão.

O LD1 apresenta apenas cinco exercícios sobre sujeito, dois sendo sobre sujeito indeterminado. São os menores números no levantamento feito. Três entre os cinco exercícios eram identificatórios, classificatórios e/ou exercícios de cópia, com um de relação com o texto proposto e o outro de produção textual. Quanto aos que tratavam sobre sujeito indeterminado, um exercício era do tipo identificatório, o outro, classificatório, o que sugere uma tendência a abordagens mais tradicionais no livro. O LD2 apresentou exercícios mais reflexivos. Em um total de 27 exercícios sobre sujeito, possui nove sobre sujeito indeterminado. Entre estes 27, 15 eram reflexivos e/ou relacionados a textos, e 12 eram identificatórios, classificatórios e/ou exercícios de cópia. Quanto aos nove exercícios sobre sujeito indeterminado, seis eram de relação com o texto e/ou reflexivos e três eram classificatórios. Ambos utilizam em seus

exercícios tirinhas, gênero amplamente explorado pelos livros didáticos por tornar possível que se explore rapidamente um texto completo com a finalidade de se apresentar algum tópico de discussão.

O principal problema encontrado nestas duas primeiras obras foi, no primeiro caso, o uso do texto somente para a fixação de formas, mobilizando conhecimentos apenas de identificação e classificação; e no segundo, apesar de mais moderado, o uso do texto como pretexto para o ensino de gramática, em que o tratamento do texto pouco tem de “textual”. Em ambos, esta é uma perspectiva que não visa o gênero em questão como uma unidade comunicativa, mas como uma unidade gramatical, pouco auxiliando o letramento do alunado. Considerando a divisão dos livros (Literatura, Gramática e Produção de Texto), a divisão entre texto e gramática parece incidir também na maneira como se realizam os exercícios: se em Produção de Texto o olhar para o texto é “funcional”, isto é, aborda-se sua realização plena de sentido e os diversos tipos de conhecimento mobilizados para que ele se realize, e se em Literatura o olhar para o texto é artístico, em Gramática resta o olhar “formal”, não do texto em si, mas das unidades formais que o compõem.⁷ Configura-se assim um quadro de conflito entre o exigido pelo PNLD e pelos documentos oficiais e a prática da tradição gramatical.

Uma articulação destes dois pontos é mais bem realizada no LD3. Nele há 23 exercícios sobre sujeito, entre os quais 6 são sobre sujeito indeterminado. Nos 23 exercícios, 13 são identificatórios e/ou classificatórios. Os outros 10 se dividem em reflexivos e/ou relacionados ao texto (8), reflexão sobre a oralidade (1) e prática de reescrita (1). No âmbito do sujeito indeterminado, três são classificatórios e/ou identificatórios e os outros três são reflexivos e/ou relacionados a textos. Apesar de ainda predominar o tipo identificatório e/ou classificatório no estudo do sujeito, no estudo do sujeito indeterminado há um equilíbrio entre a prática tradicional e práticas reflexivas, em uma visão do fenômeno como uma estratégia textual. Escolhemos para exemplificação o exercício que segue transcrito, por acreditarmos que os conhecimentos mobilizados, bem como a forma de elaboração trabalham melhor a interface texto e gramática, vendo-a como participante da construção de sentidos do texto e aproximando-se mais do idealizado pelo PNLD.

⁷ Cabe a ressalva de que a seção Produção de Texto e a seção Literatura não foram de fato analisadas, ficando o ensejo a uma pesquisa que se pode realizar posteriormente.

O texto trabalhado no exercício sob análise é um fragmento da carta-testamento de Getúlio Vargas, sobre a qual são oferecidas informações vocabulares e, principalmente, contextuais. O gênero utilizado é de frequência rara nos manuais didáticos, fugindo ao uso repetitivo das tirinhas.⁸ O texto é extremamente rico em diversos recursos. Sendo um texto histórico, seu campo social-discursivo é político, propício para o trabalho interdisciplinar. Mesmo sendo uma carta divulgada à imprensa (ou seja, de ampla circulação), sua linguagem cuidadosamente pensada e formal mostra-se adequada ao contexto por seu conteúdo e por quem era seu emissor.

Nele, o narrador aparece em primeira pessoa, em tom afirmativo e conflituoso – repare-se no uso de vocábulos como *luta*, *revolução*, *domínio*, e verbos como *acusar*, *insultar*, *combater*, pertencentes ao campo semântico da guerra – por meio do qual, durante toda a carta, posiciona-se a favor do povo e em situação de conflito com outrem. Logo ao início são usados três recursos textuais: negação seguida de afirmação (não me acusam, me insultam), que evidencia a diferença de sentido dada no texto entre o que é negado e o que é afirmado; a reiteração dessa estrutura, recurso enfático; e a indeterminação do referente, que põe em relevo a informação do predicado – a ênfase reiterada está em o que é feito, e não em quem o faz. Desta forma, o texto inicia-se altamente informativo e visa fixar uma situação inicial sobre a qual o narrador discorrerá – confira-se a posição de tópico frasal – e para esta fixação usa-se um quarto recurso, a justaposição, tanto entre o que é negado e o que é afirmado quanto na repetição desta estrutura, marcada pelo ponto e vírgula (não me acusam, me insultam; não me combatem, caluniam).

O primeiro grande parágrafo, que utiliza períodos mais longos e com mais usos de vírgula, contrasta com o segundo, que utiliza períodos mais curtos e com mais pontos finais. Nele, o uso de segunda pessoa do plural para dirigir-se ao interlocutor demonstra respeito, reverência e formalidade, além de indicar ao leitor que este é um texto cujas referências e participantes são de um tempo passado, em que ainda se encontrava esse uso. Isso ressalta a gravidade presente neste parágrafo, que concentra mais tensão e demonstra textualmente o

⁸ Esta obra apresenta 9 diferentes gêneros textuais nos exercícios sobre sujeito: tirinha, miniconto, artigo de opinião, poema em prosa, carta-testamento, haicai, canção, crônica e trecho de romance. A tirinha ainda tem maior reincidência de uso (4 vezes), maior que a do romance (2 vezes) enquanto os outros 7 destes sequer reincidem; entretanto a diversidade se faz notória. O trabalho com o sujeito indeterminado, porém, aparece em somente 3 deles (tirinha, carta-testamento, poema em prosa) e figura em frase isolada em determinado exercício.

“grande sacrifício” de Vargas pelo povo. Por ser o que mais se deseja fixar, é nele em que se encontram recursos estilísticos de diversas ordens, como repetições enfáticas (mês a mês, dia a dia, hora a hora), paralelismos sintáticos (quando vos humilharem/ quando vos vilipendiarem), recursos de ordem fonológica (**cada gota de** meu sangue será uma **chama** imortal na vossa **consciência** e manterá a vibração **sagrada** para a **resistência**) e recursos de ordem semântica, como o trabalho com palavras de campos semânticos opostos (ao **ódio** respondo com o **perdão**; era **escravo** do povo e hoje me **liberto**).

O uso do sujeito indeterminado faz referência clara a uma entidade extratextual que está em oposição ao narrador do texto. No momento de circulação deste texto, em que suas referências históricas seriam mais claras aos seus leitores, provavelmente essa indeterminação também era parcial, já que seu referente seria recuperável, tal qual hoje nos são os referentes “indeterminados” dos discursos políticos. Repare-se que, neste caso, de fato não se quer revelar o agente dos verbos *acusar*, *insultar* e outros, mas este referente não é indeterminado ao emissor e é recuperável ao receptor/leitor, se conhecedor das informações históricas necessárias.

São propostos 5 exercícios para este texto; o exercício 4 se subdivide em 5 questões e o exercício 5 em mais duas. Os exercícios 1 e 2 trabalham a estrutura do testamento e seu conteúdo, enquanto em 3 se trabalha a referência do pronome *vós*. Em 1, é dada ao discente a informação de que, em um testamento “as pessoas definem o destino de seus bens após sua morte e apresentam suas últimas determinações ou desejos”. Daí questiona-se qual a possível finalidade de Getúlio Vargas escrever seu testamento e qual seria sua herança, segundo o texto. Em 2, pede-se que o aluno explique a importância que Getúlio Vargas atribui ao povo, sempre segundo os fatos apresentados na carta. Essas duas questões, na verdade, exploram o campo social-discursivo do texto, mobilizando conhecimentos político-históricos por parte do alunado. Em 4a e 4b, explora-se a semântica dos verbos usados no segundo parágrafo (a oposição dada pelo autor entre *acusar* e *insultar*, *combater* e *caluniar*.) e o que quer se destacar desta forma na carta. As demais questões tratam do sujeito indeterminado. A disposição das questões exige que o discente vá e volte ao texto, buscando compreender a razão do uso de determinadas estruturas (e não de outras) e o sentido que constroem dentro do texto. Aqui sim, o uso de determinadas formas gramaticais é visto como participante da construção de sentidos do texto.

Assim, a visão do texto como unidade – e não como fragmento, ou unidade gramatical – é exercida, aproximando-se muito mais do recomendado pelo PNLD. Algumas contradições teóricas ainda persistem, apesar de a obra se afastar consideravelmente das definições prévias fornecidas pelas gramáticas normativas. Entretanto, problemas teóricos à parte, muito mais importante é o questionamento, na questão 4e, sobre a finalidade de se utilizar a indeterminação. Desta forma articulam-se texto, estrutura gramatical (a indeterminação) e conhecimento enciclopédico. O mesmo raciocínio é aplicado em 5a e 5b. Questiona-se em 5a sobre a estrutura gramatical do sujeito (em orações que o aluno é livre para escolher) e em 5b questiona-se sobre como essa escolha contribui para o sentido do texto. Fica claro, portanto, que a proposta da obra é levar o aluno ao contato com a tradição gramatical, mas também de aproximá-lo de noções básicas da Linguística⁹, além de oferecer um “tratamento textual do texto” e buscar os mecanismos de sua construção de sentido. Posiciona-se, portanto, mais próximo de novas abordagens, indo além da “taxonomia de formas gramaticais” ou do uso do “texto como pretexto”.

Acreditamos que esta abordagem, que mobiliza conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais (KOCH & ELIAS, 2008, p. 40), atende mais de perto as exigências dos documentos oficiais, utilizando textos produzidos em condições reais e utilizando-se funcionalmente dos conhecimentos linguístico-gramaticais (Guia PNLD 2018, p. 37). Cabe considerar que este livro também apresenta a divisão entre Linguagem (assim concebida como gramática, como nos demais LDs) e Produção de Texto, visão que, mesmo limitadora por tornar distante a interação gramática/texto, pode ser mais bem trabalhada dentro da existente e conhecida restrição de espaço, tempo e conteúdo para a exploração de determinados conceitos nos LDs.

Em suma, acreditamos que com a visão da abordagem do sujeito indeterminado nessas três diferentes obras possamos delinear alguns comentários finais sobre o trabalho com a língua que se vêm realizando nos LDs, bem como indicar pontualmente, por meio do estudo do sujeito indeterminado como aqui realizamos, a tendência maior ou menor dos livros didáticos à

⁹ Conceitos como “sintagma”, “estrutura argumental do verbo” e “variedades urbanas de prestígio” percorrem todo o capítulo.

tradição gramatical e à Linguística contemporânea, e como isso vem incidindo sobre sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise realizada nessa pesquisa, a abordagem dos livros didáticos ainda mantém, no que se refere ao sujeito indeterminado, vínculo estreito com a tradição gramatical, reproduzindo as estruturas canonizadas de indeterminação mesmo frente a outras estruturas já documentadas pelas gramáticas descritivas. Disso, pode-se concluir que é pouca a ambição do livro didático em inovar *conceitualmente*, isto é, a preocupação em trazer as contribuições da Linguística é, em geral, pequena. O que se encontra, com base nos levantamentos quantitativo-qualitativos, é uma preocupação não em o que ensinar, mas em como ensinar. Acreditamos que tal situação gera uma tensão, que se torna uma “contradição inerente ao ato de ensinar”, conforme conceitua Bernard Charlot (2008). O apego à tradição gramatical pode se explicar por uma visão do próprio papel da escola e, como instrumento desta, do livro didático, de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade sistematizados logicamente.” (SAVIANI, 2009, p. 5-6). Dito de outra forma, o dever da escola e do livro didático necessariamente “envolve a transmissão do passado a uma nova geração” (DEWEY, 2010, p. 19-20) e “remete à transmissão de um patrimônio. Esta é uma das funções fundamentais da educação e da escola e, nesse sentido, seja qual for o seu funcionamento e sua pedagogia, uma escola não pode deixar de ser tradicional.” (CHARLOT, 2008, p. 24). Portanto, tal estado da arte do sujeito indeterminado está relacionado ao próprio estado de conservação da tradição gramatical, vista como uma reflexão sobre a linguagem que, científica ou não, tem mais de 2000 anos e, por isso deve ser ensinada. A contradição inerente ao ato de ensinar gramática, está em ao mesmo tempo “mobilizar a atividade dos alunos para que **construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio** de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”, isto é, a tradição gramatical. (CHARLOT, 2008, p. 25, grifo nosso.)

As perguntas não deixam de existir: como melhor relacionar o estudo do texto com o estudo gramatical? Ou, nos termos de Charlot (2008), como construir saberes e transmitir esse patrimônio cultural? Reconhece-se que de fato relacionar ambos não é tão simples, mas como visto, não é impossível. Um ponto a se rediscutir é a postura adotada pelos livros didáticos de não-normatização e apenas exposição dos paradigmas. Tal postura não resolve o ensino de

gramática, nem a questão da norma-culta do português-brasileiro¹⁰. O problema não está em prescrever-se uma norma, mas em sua inadequação por basear-se em falsos padrões. Acreditamos, conforme Koch e Souza-e-Silva (2012, p. 24) que “cabe à linguística descritiva descrever os padrões em uso nos quais a gramática normativa [e o livro didático] possam basear-se, de tal modo que a norma não seja uniforme e rígida, mas se mostre elástica e contingente, adaptando-se às diferentes situações”.

Sugere-se, também, olhares diferenciados aos textos selecionados para os exercícios, como o acréscimo de questões para abordar de forma mais efetiva a interface gramática/texto, de maneira que a gramática seja vista como um mecanismo de produção de sentidos **do** discurso e **no** discurso. Não só o sujeito indeterminado está propício ao trabalho com o texto, mas toda a gramática está ao seu serviço. Entretanto, a própria divisão clássica do livro de língua portuguesa entre Literatura, Leitura e Produção de Textos e Gramática tem impedido que se estabeleça essa relação. Por fim, não se espera que o livro didático seja perfeito ou que por si realize as aulas de língua portuguesa na educação básica e resolva suas deficiências. Sendo ferramenta principal (e, por vezes, única) para o processo de letramento dos alunos (BAGNO, 2013), tais deficiências têm de ser supridas pela atuação do professor em classe, enquanto mediador da relação livro didático-aluno, que, para tanto, deve também estar preparado teórico-metodologicamente, apropriado dos fundamentos da educação linguística e capacitado para lidar com a realidade linguística brasileira.

REFERÊNCIAS

ABAURRE et alli. **Português: Contexto, Interlocução e sentido**. Moderna: São Paulo, 3º ed, 2016.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada. Limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Sete erros aos quatro ventos. A variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

¹⁰ Para ampla discussão sobre o assunto, confira-se, entre outros, Faraco (2008).

BARRETO, Ricardo Gonçalves et ali. **Ser Protagonista: Língua Portuguesa**. Edições SM: São Paulo, 3º ed., 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa** – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, n. 30, Salvador, v. 17. p. 17-31, jul./dez. 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Gramática e ensino**. Diadorim, n. 19, Rio de Janeiro, v. 2, p. 11-26, jul./dez. 2017.

HAUY, Amini B. **Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.

KOCH, I. V; SOUZA-E-SILVA, M.C.P. **Linguística Aplicada ao Português: Morfologia**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: Os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MOURA, Heronides; CAMBRUSSI, Morgana. **Uma breve história da linguística**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **A gramática. História, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. **Gramática na escola**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem**. Moderna: São Paulo, 2016.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português Brasileiro**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PONTE, Vanessa. **A indeterminação do sujeito no português popular do interior do estado da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

TEIXEIRA, Maria Luiza de Souza. **A indeterminação pragmática e semântica do sujeito**. Tese (Mestrado em Estudos Linguísticos). - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.

APÊNDICE – EXERCÍCIO ANALISADO EM LD3

Após governar o país entre 1930-1934 (Governo Provisório), entre 1934-1937 (Primeiro Período Constitucional) e entre 1937-1945 (Estado Novo), Getúlio Vargas (1882-1954) foi eleito presidente da República por voto direto em 1950, dando início ao chamado Segundo Período Constitucional. Este último governo foi bastante tumultuado, marcado por medidas polêmicas e acusações de corrupção. Em 1954, um atentado contra o principal opositor de Getúlio, o jornalista Carlos Lacerda, acarretou a morte de um major da Aeronáutica. As investigações apontaram o chefe da guarda pessoal do presidente como mandante do crime. O evento provocou uma crise sem precedentes no governo, e a oposição exigiu a renúncia do presidente, sob a ameaça de depô-lo, se necessário com o uso de força. Temendo o constrangimento de sair preso do Palácio do Governo e um julgamento humilhante, em agosto daquele ano Getúlio suicidou-se. Leia sua carta-testamento, divulgada à imprensa na época, e algumas informações contextuais.

Getúlio participou do movimento que depôs o presidente Washington Luís em 1930 e assumiu o Governo Provisório. Em 1934, promulgou uma Constituição, dando início ao Primeiro Período Constitucional. No entanto, em 1937, fechou o Congresso, instalando o Estado Novo, período em que governou com poderes ditatoriais.

No Estado Novo, Vargas criou o Trabalho, o salário mínimo e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A empresa Centrais Elétricas Brasileiras S. A. (Eletrobras) foi criada em 1954.

Mais uma vez, as forças e os interesses contra o povo coordenaram-se e novamente desencadeiam sobre mim.

Não me acusam, me insultam; não me combatem, caluniam e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes. Sigo o destino que me é imposto. Depois de décadas de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma **revolução e venci**. Iniciei o trabalho de libertação e instauréi o regime de liberdade social. Tive de **renunciar**. Voltei ao governo nos **braços do povo**. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o **regime de garantia do trabalho**. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da **Petrobras** e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A **Eletrobras** foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre. Não querem que o povo seja independente.

[...]

Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo, renunciando a mim mesmo, para defender o povo, que agora se queda desamparado. Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida. Escolho este meio de estar sempre ao vosso lado. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. Quando a fome bater à vossa porta, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos. Quando vos vilipendiarem, sentireis no pensamento a força para a reação. Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. Ao ódio respondo com o perdão. E aos que pensam que me derrotaram respondo com minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço de seu resgate.

Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história.

Vargas, Getúlio. Carta-testamento. In: BAUM, Ana. Vargas, agosto de 54: a história contada pelas ondas do rádio. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 227.

Em 1945, Vargas foi obrigado a renunciar por pressão dos militares.

Em 1950, Getúlio voltou à presidência por meio de eleições democráticas.

A empresa Petróleo Brasileiro S. A. (Petrobras) foi criada em 1953. O Segundo Período Constitucional destacou-se pela orientação nacionalista e pela luta para a implantação de monopólio estatal sobre o petróleo.

VOCABULÁRIO DE APOIO

decênio: década

espoliação: ação de tirar de alguém, por violência ou fraude, o que lhe pertence

holocausto: sacrifício

quedar: ficar, conservar-se

vilipendiar: ultrajar, tratar com desprezo

Sobre o texto

1. Em um testamento, as pessoas definem o destino de seus bens após sua morte e apresentam suas últimas determinações ou desejos. Com que finalidade Getúlio teria escrito sua carta-testamento? Qual seria sua herança, segundo o texto?
2. Explique a importância que Getúlio Vargas atribui ao povo em sua trajetória, segundo os fatos apresentados na carta.
3. A carta teria como destinatários o povo e os inimigos de Getúlio, evidenciados pelo emprego da segunda pessoa do plural. Identifique em quais trechos o pronome *vos* se refere ao povo, e em quais se refere aos inimigos de Getúlio.
4. No segundo parágrafo, o autor opõe o verbo *acusar* a *insultar* e o verbo *combater* a *caluniar*.
 - a) De que maneira as ações de “acusar e combater” se opõem às ações de “insultar e caluniar”? Que semelhança há entre esses dois últimos verbos?
 - b) O que o autor parece querer destacar com esse trecho da carta?
 - c) Pelo texto, é possível identificar o sujeito dos verbos *insultam* e *caluniam*? Como tal sujeito pode ser classificado? Justifique sua resposta.
 - d) Pela carta, é possível identificar as pessoas que, segundo Getúlio, o insultaram e caluniaram? Explique.
 - e) Com que finalidade o autor teria optado por essa forma de se referir a tais pessoas? Justifique sua resposta.
5. Na carta, os verbos na terceira pessoa do plural são utilizados, em geral, para se referir aos opositores de Getúlio.
 - a) Identifique duas orações em que esses verbos apresentem sujeitos determinados simples ou compostos.
 - b) Semanticamente, como a escolha do sujeito dessas orações contribui para o sentido pretendido pelo autor da carta?

HIPERTEXTO

A segunda fase do Modernismo brasileiro ocorreu durante as décadas de 1930 e 1940, quando Getúlio Vargas estava no poder. Saiba mais sobre esse período histórico no Brasil e no mundo na parte de Literatura, (capítulo 7, p. 80).



CP/2007-2017