

“Mataram o menino”: sintaxe e discursividade no ensino de Língua Portuguesa no Brasil

“They killed the boy”: syntax and discursivity in teaching Portuguese language in Brazil

Lavoisier Almeida dos Santos¹

Universidade Federal de Alagoas - Brasil

RESUMO

O presente artigo visa problematizar os limites do ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil quando pautado sob um prisma meramente formal. A partir da Análise do Discurso (AD) pecheuxiana, defende-se que a AD é um referencial teórico-metodológico necessário para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina. Como resultado, apresenta-se que a língua se constitui dialeticamente como um fator simbólico de dominação/imposição cultural e de resistência. Falar, então, sobre LP como língua materna dos brasileiros sem adendos/problematizações é naturalizar um processo de colonização violenta que impôs a língua oficial de Portugal como a língua do Brasil. Por fim, conclui-se que é urgente o fomento de um ensino de LP que tenha por base questões antropológicas, históricas e sociais, desconstruindo o efeito de obviedade do enunciado linguístico, quebrando automatismos, revelando simulacros e desnaturalizando processos históricos e sociais no tocante às práticas linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de Língua Portuguesa. Língua Nacional. Análise do Discurso. Análise Sintática.

ABSTRACT

The present article aims to problematize the limits of Portuguese Language (LP) education in Brazil when based solely on a formal perspective. Based on Pecheux's Discourse Analysis (AD), it is argued that AD is a necessary theoretical-methodological framework to assist the teaching and learning process of this discipline. As a result, it is presented that language constitutes dialectically as a symbolic factor of cultural domination/imposition and resistance. Speaking, therefore, about Portuguese Language (LP) as the mother tongue of Brazilians without additions/problematics is to naturalize a process of violent colonization that imposed Portugal's official language as the language of Brazil. Finally, it is concluded that there is an urgent need to promote Portuguese Language (LP) education based on anthropological, historical, and social issues, deautomatizing the effect of linguistic obviousness, breaking automatisms, revealing simulacra, and denaturalizing historical and social processes regarding linguistic practices.

Recebido em: 05/02/2024

Aceito em: 20/10/2024

¹ E-mail: lavoisierdealmeida@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5132-7343>

KEYWORDS:

Teaching of Portuguese Language. National Language. Discourse Analysis. Syntactic Analysis.

1. Introdução

Chega no morro com o carregamento Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador [...]. O guri no mato, acho que tá rindo. Acho que tá lindo de papo pro ar. Desde o começo, eu não disse, seu moço: Ele disse que chegava lá [...] (O meu guri, 1981).

Ei menino branco o que você faz aqui, subindo o morro pra tentar se divertir, mas já disse que não tem e você ainda quer mais [...]. Em vez de luz tem tiroteio no fim do túnel. Sempre mais do mesmo (Mais do mesmo, 1987).

Buscaremos, neste artigo, problematizar os limites do ensino de Língua Portuguesa no Brasil quando pautado sob um prisma meramente formal, apresentando/defendendo a Análise do Discurso (AD) como um referencial teórico-metodológico importante e necessário para auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina em turmas do Ensino Médio da Educação Básica brasileira, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dessa etapa educacional, no itinerário formativo de Linguagens e suas tecnologias, propõe que os estudantes devem desenvolver, ao longo dessa etapa educacional, as seguintes habilidades:

[1] Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos; [2] Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade; [3] Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses; [4] Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social; [5] Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social (Brasil, 2018, p. 483).

Levando em consideração as diversas concepções e percepções, existentes na ciência linguística, voltadas ao termo *discurso*, pensamos ser importante adiantar ao leitor que as reflexões aqui empreendidas serão orientadas pelo referencial teórico/metodológico da AD pecheutiana em articulação com o materialismo histórico/dialético.

Por uma questão teórico-metodológica *im/posta* pela sequência discursiva (SD) que ensejou a reflexão aqui proposta: SD1 “Mataram o menino”², trabalharemos, neste artigo, o conteúdo curricular, pertencente ao eixo referente à Análise Linguística/Semiótica da BNCC (Brasil, 2018, p. 83): *Análise Sintática* - termos essenciais da oração, especificamente o tipo de sujeito Indeterminado. Diante da necessidade de pensar a sequência discursiva em relação ao plano de determinação das condições de produção do discurso, tomaremos como as condições imediatas de produção do discurso a entrevista na qual a SD1 foi enunciada e as músicas *Mais do mesmo* (1987) de Renato Russo e *O meu guri* (1981) de Chico Buarque pela interdiscursividade estabelecida com a referida SD.

Para proceder com a análise em questão, iremos problematizar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil enquanto língua materna, bem como os limites de uma análise linguística meramente formalista. Seguiremos, então, o fluxo da reflexão com uma proposta de análise sintática e discursiva da SD1 para problematização e compreensão de possíveis circulações de sentidos em sala de aula.

2. Problematizando a questão do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Ao se falar de ensino de Língua Portuguesa, pensamos ser importante pontuar/problematizar, como posto por Geraldini (2009), dois elementos que estão envolvidos no ensino-aprendizagem dessa língua, enquanto língua “materna” do povo brasileiro: 1. Sob que concepção de linguagem serão tratadas as questões linguísticas? 2. Qual a terminalidade do que os alunos aprendem nas salas de aula de Língua Portuguesa?

Se, no processo de ensino/aprendizagem dessa língua, adotarmos um enfoque estruturalista, tratando a língua como um sistema virtual, abstrato, apartado das condições de

² Essa sequência discursiva foi retirada de uma entrevista realizada com uma senhora, moradora de uma comunidade do Rio de Janeiro, sobre um jovem assassinado. Ao ser perguntada pelo repórter sobre o que tinha acontecido, ela respondeu: “mataram o menino”. Infelizmente, não conseguimos encontrar a reportagem para fazer o processo de referência conforme o que prescreve a ABNT, mas achamos por bem situar o leitor do contexto discursivo da sequência.

produção e reprodução da vida social ou das condições interacionais, reconhecendo, conforme posto por Saussure (2012, p. 55) que “a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria” ou se elegermos um enfoque gerativista cuja premissa teórica se baseia em um falante/ouvinte ideal pertencente a uma comunidade linguística também ideal, sendo, pois, a gramática das línguas formada por princípios universais, estaremos, em última instância, como pontuado por Geraldi (2009), assumindo uma concepção formalista da linguagem na qual o fenômeno linguístico é tratado de modo abstrato, considerando-o como objeto único de investigação e desconsiderando os usos sociais da linguagem, o sujeito histórico, o tempo histórico, as condições de produção, as forças sociais que tensionam os sentidos.

Nesses tipos de abordagem, não se reconhece a ordem do mundo, da realidade social. Enfoca-se a estrutura linguística, deslocando-a da estrutura econômica, histórica, política, ideológica que permeia as práticas languageiras da humanidade. Continuaremos essa discussão nas próximas seções dessa reflexão nas quais buscaremos fazer uma análise formal e uma análise discursiva da materialidade linguística/discursiva da SD1 “mataram o menino”.

No que diz respeito à terminalidade daquilo que é ensinado nas salas de aulas de Língua Portuguesa no Brasil, segundo elemento de problematização desta seção, precisamos pontuar um elemento macro que é a língua, imposta pelo colonizador, posta como língua materna. Entendendo com Pêcheux, em *Semântica e discurso*, que o óbvio também precisa ser criticado, destacamos que falar de língua portuguesa como língua materna dos brasileiros sem adendos ou problematizações é naturalizar um processo sócio-histórico de colonização violenta que impôs à dita terra de Santa Cruz, usurpada dos diversos povos indígenas que aqui eram estabelecidos, a língua oficial de Portugal como que sendo a língua do povo brasileiro.

Depois de um processo de violência material e simbólica, o que nos resta hoje das línguas de nossos ancestrais indígenas são algumas palavras de origem tupi-guarani que compõem silenciosamente o léxico do português falado no Brasil. Dizemos silenciosamente, pois essas palavras compõem, em alguma medida, o léxico que habita o nosso cotidiano, mas poucos brasileiros têm consciência de quais palavras formam a parca herança linguística de nossos ancestrais.

Pensamos ser importante trazer a este texto a reflexão crítica e contundente de Lima Barreto, em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, sobre o a língua Tupi, bem como sobre sua importância para a construção da identidade nacional e sobre as consequências de seu apagamento em nossa história:

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se veem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; [...] usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o Tupi-Guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro (Barreto, 2011, p. 60).

Não estamos querendo aqui embarcar no nacionalismo exacerbado do caricaturado personagem barreteano Policarpo quaresma, mas sim evidenciar que a língua é um fator simbólico de dominação e imposição cultural. Não foi à toa que os negros escravizados eram proibidos de falar em sua língua pátria nas fazendas e obrigados a conversar, rezar, gritar em Língua Portuguesa. Também não foi à toa que, no bojo da reforma pombalina, o uso da Língua Tupi foi criminalizado, tornando-se, por meio do *Diretório de 1758*, oficialmente proibido o uso da até então Língua Geral do Brasil, o Tupi, e das demais Línguas faladas pelas diversas tribos existentes, àquela época, no território nacional.

A Língua, sem dúvidas, é um fator de dominação. Contudo, constitui-se dialeticamente também como um vetor de resistência, de busca pela verdadeira soberania e meio para a construção da identidade nacional. Sigamos com o requerimento de nosso patriota barreteano, o Major Quaresma, ao Congresso Nacional:

O suplicante, deixando de parte os argumentos históricos que militam em favor de sua ideia, pede vênica para lembrar que a língua é a mais alta manifestação da inteligência de um povo é sua criação mais viva e original; e, portanto, a emancipação política do país requer como complemento e consequência a sua emancipação idiomática (Barreto, 2011, p. 60).

Em sua reflexão sobre o início da vida republicana brasileira, Lima Barreto expõe sobriamente, por meio do nacionalismo desmesurado/exacerbado de Policarpo Quaresma, a necessidade de o Brasil construir sua identidade nacional, entender-se enquanto nação livre, sendo a língua um elemento agregador para a sedimentação de um tipo nacional.

Mais uma vez afirmamos que não estamos sendo contaminados pelo delírio patriótico do Major Quaresma. Não estamos a defender que, em pleno século XXI, o Brasil deva oficializar o Tupi-Guarani ou qualquer outra língua indígena como a língua da nação, rechaçando a Língua

Portuguesa de seu território. O que queremos colocar em movimento é a reflexão sobre importância da língua nacional, ou pelos menos a forma de abordagem dessa língua, para a construção de uma brasilidade diferente daquela que nos foi imposta pelo colonizador europeu.

O Brasil, criticado/problematizado por Lima Barreto, no início de sua vida republicana, era um Brasil ao modo europeu e, ainda hoje – 2024, não superamos essa realidade. Parece que vivemos à espera daquilo que Chico Buarque coloca em sua canção *Fado Tropical* (1975): “Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal, ainda vai tornar-se um imenso Portugal”.

A Europa, como postulado pelo pensamento pós-moderno, surge/impõe-se como um ideal a ser alcançado. É o que Bauman (2006) denomina de “europeísmo” no sentido de a Europa ser um *modus vivendi*/um modelo de sociabilidade desejado, nos tempos hodiernos, por muitos indivíduos das diversas culturas e sociedades:

Essa civilização, ou essa cultura foi e continua sendo um modo de vida que é alérgico a fronteiras – na verdade, a toda e qualquer fixidez e finitude. Limites a fazem sofrer muito. É como se ela traçasse as fronteiras apenas para dar vazão ao incurável impulso de transgredi-las. Trata-se de uma cultura intrinsecamente expansiva [...]. Em sua versão europeia, a civilização [...] é um processo contínuo – sempre imperfeito, mas em luta obstinada pela perfeição – de refazer o mundo (Bauman, 2006, P. 13).

A Europa é apresentada ideologicamente como uma civilização que o restante do orbe habitado, em uma relação controvertida de coerção física e espiritual, foi por diversas vezes obrigado reproduzir, desencadeando na história por sendas ideológicas de dominação, fetiche e desejo mimético, o grande projeto da proposta civilizatória europeia de unificação planetária da humanidade sob os auspícios do capital como o único modelo de sociabilidade possível. Parece-nos que é o eterno sentimento de subordinação, de colonização. Um eterno desejo mimético de ser igual ao colonizador.

Podemos materializar essa reflexão com a questão dos padrões estéticos estabelecidos no Brasil que, seja nas escolas literárias, seja na corporeidade (cabelos, narizes, barrigas, bocas etc.) das brasileiras e dos brasileiros, busca, em alguma medida, a homogeneidade com os padrões estéticos da Europa. É interessante observar que isso é uma prática social que foi naturalizada em nossas práticas linguísticas, legitimando, sedimentando, atualizando e perpetuando o racismo no Brasil por meio de já-ditos como: SD2 “Nariz de batata/porrote”; SD3 “Cabelo ruim”; SD4 “lápiz cor da pele”; SD5 “Negro de alma branca”.

Antes de fazer algumas considerações sobre essas sequências discursivas, é importante destacar que, conforme posto por Florêncio et al (2009, p. 78), entendemos o já-dito a partir da noção de interdiscurso: “aquilo que é falado antes, em outro lugar e como o que possibilita dizeres outros, convocados na história, ideologicamente marcados, que vão afetar os discursos produzidos pelo sujeito, em dada condição de produção”. Sendo assim, esses já-ditos funcionam como enunciados arquetipos que estruturam um espaço para reprodução e sedimentação do racismo no Brasil.

Ainda segundo Florêncio et al (2009, p. 79), o já-dito pode ser entendido justamente como um lugar no qual: “O sujeito, então, empreende um movimento de retorno e identificação, escolhendo o que é relevante para a possibilidade de produção de novos sentidos para seu discurso”.

O já-dito presente na SD2, utilizado pejorativamente para designar o nariz do negro que é protuberante nas extremidades em oposição ao nariz do branco europeu que é afilado e posto discursivamente como bonito, ativa uma memória discursiva do período da dita descoberta/invasão do Brasil. Na *Carta do achamento do Brasil*, está registrado o olhar do europeu sobre o indígena: “A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos” (Caminha, 2012, p. 29). O que faz o nariz do índio ser bom? Quais os efeitos de sentido da atualização dessa memória discursiva nos dizeres nariz feio/nariz de porrote/cabelo ruim?

Quando falamos de atualização de uma memória discursiva, estamos nos referindo à memória, como postulada por Pêcheux (2015, p. 44): “[...] entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Nessa perspectiva, podemos, então, considerar a memória como “[...] saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer” (Orlandi, 2015, p. 58).

Desse modo, o racismo vai sendo reproduzido discursivamente, causando sedimentação e agitação nas redes/filiações de sentido. A SD3 “Cabelo ruim”, fazendo referência ao cabelo crespo que seria o oposto do cabelo liso tomado discursivamente como “cabelo bom” é um exemplo corriqueiro desse acontecimento nas práticas linguísticas de nosso cotidiano.

Outro já dito que sedimenta e reproduz o racismo em nossas práticas sociais é a SD4: “lápiz cor da pele” em referência ao lápis de cor clara como se houvesse uma tonalidade padrão/ideal

para a pele do ser humano. Encerrando essa série de já ditos que atualizam e ressignificam o discurso racista no Brasil, trazemos a SD5 “Negro de alma branca” que é utilizada para designar uma pessoa negra que é idônea, que se destacou em um cargo público ou teve uma trajetória de vida exemplar. Essa cena discursiva tomou projeção nacional em uma referência feita ao ministro do supremo Joaquim Barbosa.

A reflexão aqui ensejada nos faz concordar ainda mais com Barreto (2011) ao afirmar que a criatividade, a inteligência e a emancipação de um povo passam por suas práticas linguísticas. Nesse ponto, sabendo que o requerimento de Policarpo Quaresma não pode ser atendido para que o Tupi-Guarani assuma sua posição de língua oficial, pensamos que nós linguistas temos um grande trabalho a ser feito nos processos de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil.

Não podemos, de fato, mudar a língua nacional para realizar um caminho de construção da identidade do brasileiro, de sua emancipação e de sua criatividade, mas podemos mudar a perspectiva teórica, a concepção de linguagem a ser abordada em sala de aula, quebrando automatismos, revelando simulacros, desnaturalizando processos históricos e sociais no tocante às práticas linguísticas entendidas, em última instância, como práticas sociais.

3. O ensino da língua portuguesa e a análise formal dos termos

A parte da gramática que descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar *frases* denomina-se *sintaxe* (Cunha; Cintra, 1985, p. 116, grifos dos autores).

Entendendo com Terra (2011, p. 198) que “Analisar sintaticamente uma frase significa [...] decompô-la em seus elementos constituintes, verificando a relação lógica existente entre esses elementos, a fim de determinar o papel que eles exercem dentro da frase” e considerando com Infante (1995, p. 341) que a sintaxe é “o estudo das relações que as palavras estabelecem entre si nas orações e das relações que as orações da língua estabelecem entre si nos períodos”, podemos concluir que a análise sintática tende a se concretizar como uma abordagem formalista da linguagem, pois assume a materialidade linguística em si mesma a partir da relação lógica existente entre as formas linguísticas que constituem os enunciados internamente.

Seguindo essa direção teórico-analítica, desemboca-se facilmente na perspectiva de língua como um sistema autônomo de signos cuja valoração se dá “negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica exata é ser o que os outros não são” (Saussure,

2012, p. 164). O valor de cada elemento do sistema se processa internamente em relação aos outros elementos e não em abertura à história, à realidade ou papel social de cada unidade.

É, nessa perspectiva, que Saussure (2012, p. 41) entende que “a língua [...] é um todo por si e um princípio de classificação”, não existindo, desse modo, uma correspondência direta entre a língua e o mundo. Sendo, então, um princípio de classificação, ela, a língua, não pode ser tomada como “uma nomenclatura, vale dizer, uma lista de termos que correspondem a outras coisas” (Saussure, 2012, p. 105) e, por consequência, o signo linguístico “une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som” (Saussure, 2012, p. 106).

Ainda sobre a questão do valor do signo no interior do sistema linguístico, podemos retomar a metáfora do jogo de xadrez, utilizada pelo mestre genebrino no *Curso de Linguística Geral*, na qual o valor de cada elemento do jogo se processa internamente em relação aos outros elementos do próprio jogo, demonstrando que o valor do Rei, sua importância, possibilidades de ação no tabuleiro são estabelecidos em sua relação com a Rainha. Especificamente por ele não ser a Rainha. E não pela posição central que sua figura ocupa no sistema político monárquico. Da mesma forma, a valoração da Rainha se dá em relação ao Bispo que por sua vez estabelece suas características por não ser uma Cavalos cujo valor, por sua vez, se processa em relação à Torre que se diferencia, no jogo, por não ser um Peão que se caracteriza por não ser o Rei e não por seu lugar social, sua condição econômica etc.

Essa é uma boa ilustração para podermos pensar uma explicação que é bem corriqueira nas aulas de sintaxe. Ao se trabalhar os termos essenciais da oração, geralmente indica-se ao aluno que, depois que ele identificar o sujeito, todo o resto da oração é predicado. Ou seja, dentro da sistematização da sintaxe, a característica exata do predicado é não ser o sujeito. Continuemos, então, com a análise sintática de nossa materialidade linguística/sequência discursiva.

Nos termos da análise sintática, o sujeito indeterminado é o tipo de sujeito que não pode ser reconhecido gramaticalmente, pois, conforme posto por Cunha e Cintra (1985, p. 125, grifos dos autores): “Algumas vezes o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento. Dizemos, então, que o *sujeito é indeterminado*”.

Ainda sobre essa questão de classificação sintática, podemos dizer que o sujeito indeterminado acontece quando “a informação contida no predicado se refere a um elemento que não se pode (ou não se quer) identificar” (Terra, 2011, p. 204). Há, pois, em Língua Portuguesa,

duas regras que regimentam o caso de sujeito indeterminado: 1. Verbo na terceira pessoa do singular, seguido do índice de indeterminação do sujeito “se”; 2. Verbo na terceira pessoa do plural sem fazer referência a um sujeito exposto no contexto.

Na SD1 “Mataram o menino”, temos o tipo de sujeito indeterminado, pois o verbo que constitui a oração está na terceira pessoa do plural, como se pode constatar pela desinência número-pessoal do verbo “mataram”, e pelo verbo em questão não fazer referência a nenhum elemento presente no contexto imediato de produção da sequência. Mesmo que remontemos à entrevista ou às músicas *Meu Guri* e *Mais do mesmo*, tomadas aqui como as condições de produção imediatas do discurso em tela, não conseguiremos retomar o elemento anafórico de referência ao qual “Eles” está formal e semanticamente ligado.

Sintaticamente, a questão está resolvida. Não vamos adentrar, aqui, na discussão, feita por Perini (2007), em relação aos problemas teóricos e inconsistências existentes na Gramática Tradicional Normativa. Para esta reflexão, é suficiente destacar que, na SD1, a forma verbal “mataram” sinaliza para que tipo de sujeito a materialidade linguística está apontando. Por meio da forma linguística escolhida, sabemos que o enunciador não pode ou não quer identificar o sujeito de seu enunciado.

Se, sob o ponto de vista formal, a questão está resolvida, não podemos afirmar o mesmo sob o ponto de vista discursivo. Discursivamente, a questão está posta e aberta a múltiplas problematizações para chegarmos aos efeitos de sentido da materialidade linguística, tomada a partir de agora como materialidade discursiva.

3. Entre a análise sintática e a análise discursiva: trabalhando com os efeitos sentidos da materialidade em tela

Entendendo com Florêncio *et al* (2016) as condições de produção do discurso, em sentido estrito, como o conjunto de elementos que possibilita a materialização e historicização incontinênti do discurso, a SD1: “Mataram o menino” é mediada pelo contexto situacional do território de uma favela/morro, como sugerido pelas músicas que constituem as condições imediatas de produção da materialidade discursiva aqui analisada.

Conforme sugerido pela música *O meu guri* (1981): “Chega estampado, manchete, retrato com venda nos olhos, legenda e as iniciais”, a cena discursiva, em tela, se processa por meio de uma reportagem sobre um menino que foi assassinado no morro. A SD1 foi proferida por uma

moradora de uma comunidade que, ao ser entrevistada, responde ao repórter: “mataram o menino”. Partindo da sintaxe para a problematização dos efeitos de sentido do dito, SD1, podemos questionar o motivo de a pessoa entrevistada, conscientemente ou não, ter indeterminado o sujeito de seu discurso.

A abordagem formalista da linguagem tenta, em alguma medida, controlar o dito e seus efeitos de sentido. Não é à toa que os gramáticos são categóricos ao tratar o caso do sujeito indeterminado como uma decisão consciente do falante indeterminar o sujeito de seu enunciado (Cunha e Cintra, 1985; Bechara, 2009; Infante, 1995; Terra, 2011). Contudo, é importante destacar, como adverte Michel Pêcheux, em sua formulação do esquecimento n. 2 (Pêcheux, 2014, p. 161; Pêcheux e Fuchs, 2014, p. 175), que o sujeito não controla a forma do seu dizer, nem os sentidos daquilo que enuncia, pois “o sentido de uma palavra [...] não existe “em si mesmo” [...], mas, ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, são produzidas” (Pêcheux, 2014, p. 146).

Conforme posto por Florêncio et al. (2009, p. 82), o esquecimento n. 2 “[...] provoca no sujeito a ilusão de que seu discurso é formulado por determinadas palavras, e não outras, porque tais palavras são por ele controladas. [...] há uma ilusão de autonomia do sujeito sobre a escolha da forma do dizer”.

Nesse sentido, a indeterminação do sujeito, presente na materialidade discursiva em tela, não é uma escolha livre da moradora da comunidade por uma determinada forma lexical, mas uma limitação imposta pela formação discursiva (FD) que sua resposta, dada na entrevista, habita. Entendemos, aqui, juntamente com Pêcheux (2014, p. 147, grifos do autor), a formação discursiva como:

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* / (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

A indeterminação do sujeito, aqui, ganha seu sentido material na Formação discursiva da favela, ou seja, a partir das relações de produção e reprodução da vida social na favela enquanto espaço existencial/habitacional de uma parcela significativa de trabalhadoras e trabalhadores negros da sociedade de classes brasileira. Inscrevendo-se na formação ideológica (FI) do capital, a FD da favela não permite que o sujeito indique/denuncie os responsáveis pelo assassinato do

menino. Há múltiplas forças que dominam a vida social da favela e, seja para não se comprometer com o aparelho repressivo do Estado, seja para não se comprometer com o movimento do tráfico, conscientemente ou não, a resposta ao jornalista não indica quem é/são os responsáveis pelo assassinato do menino.

Precisamos, então, falar aqui a respeito do sujeito do discurso que não é o sujeito sintático, nem o sujeito da enunciação que, como observa Geraldi (2009, p. 14), é “origem e centro de referência de seu dizer”, não tendo relação ontológica com o social, com a história e com a ideologia. O sujeito da enunciação é o sujeito da linguagem tomada em si mesma, apartado das reais condições de sua existência. Na perspectiva de Benveniste, esse sujeito tem o fundamento ontológico na operação psicológica da tomada de consciência de si:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne um *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por eu (Benveniste, 2005, p. 286, grifos do autor).

Enquanto Saussure faz uma releitura de Durkheim para fundar a linguística moderna, excluindo o sujeito de suas operações científicas, Benveniste se filia a uma tradição existencialista, trazendo à linguística a teoria da intersubjetividade, pensada por Martin Buber, em sua obra *EU e TU* (1923):

A palavra-princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro (Buber, 2006, p. 49).

Na perspectiva/releitura teórica benvenistiana do existencialismo filosófico, o sujeito, então, se constitui na e por meio da relação intersubjetiva que é estabelecida no ato enunciativo, sem referência alguma às relações sociais nas quais se dão as relações linguísticas. Jakobson (2010, p. 26) também se inscreve nessa tradição, defendendo que “[...] qualquer discurso individual supõe uma troca. Não há emissor sem receptor”. Nesse sentido, o estatuto do sujeito e do discurso da linguística da enunciação é única e exclusivamente o estatuto da enunciação linguística.

O sujeito do discurso, por sua vez, afetado pela história e pela ideologia, é constituído nas reais contradições das condições de produção e reprodução de sua existência social. Sendo assim,

conforme posto por Marx (2011, p. 164): “[...] os indivíduos, universalmente desenvolvidos, [...] não são um produto da natureza, mas da história”. Seguindo essa perspectiva, podemos afirmar que a liberdade do ser social é limitada às circunstâncias sócio-históricas que o circundam e condicionam:

[...] os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram (Marx, 2011, p. 25).

Não há possibilidades de uma liberdade absoluta do ser humano e, estando preso, em partes, por determinadas condições materiais e simbólicas que possibilitam sua existência, o sujeito do discurso não tem controle total sobre o seu discurso, tomado, aqui, como “uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitaram sua objetivação” (Magalhães, 2003, p. 75).

Sendo assim, a indeterminação do sujeito não é uma escolha livre e consciente da moradora da favela que controla os sentidos daquilo que fala e, por isso, escolheu indeterminar o sujeito. Essa indeterminação é fruto das forças sociais que existem na comunidade e exerce coerção sobre os indivíduos que a compõe. Não estamos dizendo que a resposta da moradora na entrevista não poderia ser outra ou não poderia produzir outros sentidos. O que estamos querendo problematizar é que, na inscrição ideológica de sua formação discursiva, o sujeito entrevistado não poderia identificar os responsáveis pelo assassinato do menino.

Contudo, entendendo com Marx (2011) que os sujeitos, mesmo em meio a limites sociais, históricos e econômicos, têm a possibilidade/liberdade condicionada de fazer escolhas/construir sua história, sabemos que o discurso produzido poderia ser outro, inscrevendo-se em outra formação ideológica e produzindo outros sentidos.

Contudo, em sua inscrição, o discurso em tela aponta para uma submissão à conjuntura estrutural da favela, sendo caracterizado pelo medo de confrontar-se com as forças dominantes de tal conjuntura. Para não se comprometer com a polícia, nem com os traficantes, o sujeito do discurso consciente ou inconscientemente busca indeterminar os agentes responsáveis pelo cruel assassinato.

Outro elemento a ser problematizado é o complemento da forma verbal *mataram*. Tomado sintaticamente como objeto direto, pois completa o sentido do verbo sem o auxílio de preposição,

o menino, em uma perspectiva discursiva, está aberto a outras possíveis significações.

Quem seria esse menino? Seria ele um “menino branco [...], subindo o morro pra tentar se divertir” (Mais do mesmo, 1987)? Um menino preto que mora na favela e desce o morro todos os dias para ir trabalhar? Ou um menino preto/branco que faz parte do movimento do tráfico de drogas, de armas etc. que existe no interior do morro? Quem é esse menino que foi assassinado? Seria ele um menino branco ou um menino negro?

4. Considerações finais

Em um país como o Brasil, marcado pelo estado social permanente da luta de classes, no qual o percentual de jovens negros assassinados é altíssimo, infelizmente a reflexão desenvolvida nessas linhas é atual e necessária, sendo urgente o fomento de um ensino de língua portuguesa que tenha por base questões antropológicas, históricas e sociais.

É necessário desautomatizar o efeito de obviedade e de sentido completo do enunciado linguístico dissimulado pela sistematicidade da análise sintática, abrindo a materialidade linguística/discursiva para problematizações e desdobramentos de sentidos outros. Esse movimento de quebra da transparência, da desautomatização e da desestabilização dos sentidos precisa ser uma prática sedimentada urgentemente no ensino de língua portuguesa por todo o território nacional.

Os enunciados linguísticos, podendo ser tomados sob as rubricas de texto, sequência didática, sequência discursiva, dentre outras denominações possíveis, não têm sua significação fechados em si mesmos, mas sim em sua abertura para história, para ideologia, enfim, para as condições de produção e reprodução da vida social dos humanos, enquanto produtores e mantenedores desses enunciados.

Pensamos, então, que a educação linguística no Brasil, precisa preocupar-se mais com os sujeitos que se constituem nos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por meio da escrita do nome, da produção e da leitura de um texto, da realização de um comentário oral sobre algo de que com o ensino de uma metalinguagem, propriamente dita, que não desemboque no uso produtivo dessa língua. Não estamos, aqui, defendendo a ideia de que não se deva ensinar sintaxe, morfologia, ortografia etc., mas sim de que essas abordagens em si mesmas, tomadas sob um prisma meramente formalista, não são suficientes para criar as devidas mediações entre o

ensino de língua portuguesa escolarizado e as demandas socioeconômicas urgentes da vida social brasileira.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Europa: uma aventura inacabada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 5. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.
- BUBER, Martin. *EU e TU*. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- CAMINHA, Pero Vaz de. Carta do achamento do Brasil. In OLIVERI, Carlos Antônio; VILLA, Marco Antônio. *Cronistas do descobrimento*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Filipe Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FADO TROPICAL. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque. In: *A arte de Chico Buarque*. Intérprete: Chico Buarque. São Paulo: Phonogram/Philips, 1975, LP, faixa 12.
- FLORÊNCIO, Ana Maria Gama et al. *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Maceió: Edufal, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 1995.
- JAKOBSON, Roman. A linguagem comum dos linguistas e dos antropólogos. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.
- MAIS DO MESMO. Intérprete: Renato Russo. Compositor: Renato Russo et al. In: *Que país é este*. Intérprete: Renato Russo. Rio de Janeiro: EMI, 1987, LP, faixa 9.
- O MEU GURI. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque. In: *Almanaque*. Intérprete: Chico Buarque. São Paulo: Ariola/Philips, 1981, LP, faixa 3.
-

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 68: Os Silêncios da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

MAGALHÃES, Belmira. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão*, v. 3, Número Especial, p. 73-90, 2003. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/247. Acesso: 15 jun. 2017.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Tradução: Nélcio Schneider São Paulo: Boitempo, 2011.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *Papel da Memória*. Tradução: José Horta Nunes. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Tradução: Péricles Cunha. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Tradução: Antônio Chelin et al. 28. ed. São Pulo: Cultrix, 2012.

TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2011.
