

Thiago Manchini de Campos

**BRASIL, UM PAÍS DE TODOS: LÍNGUA, LIBERDADE E CIDADANIA
(POR UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS E POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS)**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientação: Prof. Dra. Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo

**Campinas
2009**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C157b	<p>Campos, Thiago Manchini de. Brasil, um país de todos: língua, liberdade e cidadania (por uma análise dos discursos e políticas públicas educacionais) / Thiago Manchini de Campos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Língua. 2. Liberdade. 3. Cidadania. 4. Consenso (Ciências Sociais). I. Zuccolillo, Carolina Maria Rodríguez. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">tjj/iel</p>
-------	---

Título em inglês: Brazil, a country of everybody: language, liberty and citizenship (for an analysis of the discourses and educacional public politics).

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Language; Liberty; Citizenship; Consensus (Social sciences).

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Mestre em Lingüística.

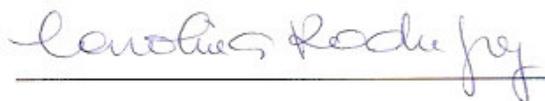
Banca examinadora: Profa. Prof. Dra. Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo (orientadora); Prof Dra. Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer; Prof. Dr. José Horta Nunes.

Data da defesa: 26/02/2009.

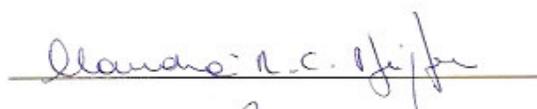
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

BANCA EXAMINADORA:

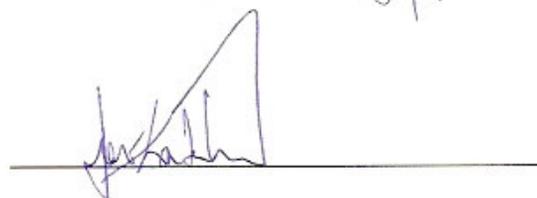
Carolina Maria Rodriguez Zuccolillo



Cláudia Regina Castellanos de Pfeiffer



José Horta Nunes



Maria Onice Payer

Crsitiane Pereira Dias

**IEL/UNICAMP
2009**

A Deus, porque dele, e por ele, e para ele são
todas as coisas.

Agradecimentos:

Aos professores Sírio Possenti, Eduardo Guimarães, Eni Orlandi (IEL) e Ediógenes Aragão (FE) pela competência e disposição nas aulas.

Aos Profs. Drs. Cristiane Dias, Cláudia Pfeiffer e José Horta pelas leituras e participações nas bancas.

À Carolina, pelas aulas, pelas conversas e pela orientação competente.

À minha família.

À minha pátria, Portugal, por me ter dado uma infância e juventude maravilhosa.

Ao Sport Lisboa e Benfica, que em raros momentos me põe um sorriso no rosto.

Ao Heavy Metal, por me proporcionar alívio.

Aos meus cães: Thor, Ita e Tiba e aos já falecidos Scruffy (contra os canhões marchar, marchar) e Dengue. Sinto muito a vossa falta...

À minha interlocutora até nos momentos de silêncio, minha esposa maravilhosa, mulher virtuosa. Você me completa e me atravessa por completo, teus sentidos são lindos para mim...

A Deus, por ser a incompletude do simbólico, por ter dado o seu filho Jesus Cristo por pagamento de nossos pecados, por Lhe ter dado o nome que está acima de todo o nome, por colocar o amor acima de todos os dons, por me ensinar incessantemente, pela minha (nova) vida, por sondar o meu coração e me conhecer intimamente, por renovar as suas misericórdias a cada manhã, pela oportunidade de sonhar e por cumprir a promessa:

Quem deu crédito à nossa pregação? E a quem se manifestou o braço do Senhor? Porque foi subindo como renovo perante ele e como raiz de uma terra seca; não tinha parecer nem formosura; e, olhando nós para ele, nenhuma beleza víamos, para que o desejássemos. Era desprezado e o mais indigno entre os homens, homem de dores, experimentado nos trabalhos e, como um de quem os homens escondiam o rosto, era desprezado, e não fizemos dele caso algum. Verdadeiramente, ele tomou sobre si as nossas enfermidades e as nossas dores levou sobre si; e nós o reputamos por aflito, ferido de Deus e oprimido. Mas ele foi ferido pelas nossas transgressões e moído pelas nossas iniquidades; o castigo que nos traz a paz estava sobre ele, e, pelas suas pisaduras, fomos sarados. Todos nós andamos desgarrados como ovelhas; cada um se desviava pelo seu caminho, mas o Senhor fez cair sobre ele a iniquidade de nós todos. Ele foi oprimido, mas não abriu a boca; como um cordeiro, foi levado ao matadouro e, como a ovelha muda perante os seus tosquiadores, ele não abriu a boca. Da opressão e do juízo foi tirado; e quem contará o tempo da sua vida? Porquanto foi cortado da terra dos vivos e pela transgressão do meu povo ele foi

atingido. E puseram a sua sepultura com os ímpios e com o rico, na sua morte; porquanto nunca fez injustiça, nem houve engano na sua boca. Todavia, ao Senhor agradou o moê-lo, fazendo-o enfermar; quando a sua alma se puser por expiação do pecado, verá a sua posteridade, prolongará os dias, e o bem prazer do Senhor prosperará na sua mão. O trabalho da sua alma ele verá e ficará satisfeito; com o seu conhecimento, o meu servo, o justo, justificará a muitos, porque as iniquidades deles levará sobre si. Pelo que lhe darei a parte de muitos, e, com os poderosos, repartirá ele o despojo; porquanto derramou a sua alma na morte e foi contado com os transgressores; mas ele levou sobre si o pecado de muitos e pelos transgressores intercedeu. (Isaías 53).

Aprende-se de tudo menos a descobrir, a pensar, a sentir conscientemente, analisando, criticando. Tem-se uma educação por via da qual se pode chegar a ser deputado, mas nunca um homem

José Duarte Ramalho Ortigão

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os sentidos das noções de *liberdade e cidadania* no discurso político educacional brasileiro, de forma a verificar o sentido destas no processo de construção e funcionamento do consenso. Sendo estas noções provenientes da Grécia Antiga, acreditamos que contribuiria para a pesquisa acompanhar o seu percurso histórico, passando pela Idade Média, Revolução Francesa e Revolução Industrial, desembocando no Brasil do século XX. Tendo em vista explicitar o histórico na constituição de sentidos, o *corpus* foi constituído por recortes das Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996; das Constituições de 1946, 1967 (e a respectiva Emenda Constitucional de 1969) e 1988; e dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e as Bases Legais dos PCNs do Ensino Médio. Lançando mão a algumas ferramentas propostas pela Análise de Discurso, decidimos focar nos capítulos e artigos que dizem respeito à temática do projeto, de forma a fazer uma análise caracterizada pela verticalidade. Concluímos que os sentidos de *liberdade e cidadania* são apresentados nos respectivos documentos como *a priori*, nunca sendo discutidos. A análise mostrou que, no que diz respeito à *cidadania*, os documentos são contraditórios, sendo esta apresentada como um direito constitucional, mas também como algo a ser “conquistado” via instrução, sendo que o domínio da “Língua Nacional” tem um papel importante. Neste sentido, a escola, metáfora da cidade urbanizada, espaço de visibilidade, de produção de saberes sobre o indivíduo, é o espaço onde o aluno pode “vir a ser cidadão”. Operando dentro de uma lógica consensual de apagamento das diferenças, a escola disciplina o indivíduo, tratando todos como iguais. Desta forma, a análise mostrou que cidadão é o indivíduo escolarizado, sendo *liberdade e cidadania* práticas ideológicas às quais este tem que se submeter, ocasionando a produção de uma divisão entre o cidadão e o não-cidadão brasileiro.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze the meanings of the notions of *freedom* and *citizenship* in the Brazilian political educational discourse, allowing to verify the meaning of these in the process of construction and functioning of the consensus. The fact that these notions proceed from ancient Greece, we believed that it would contribute to this research to follow their historical course, passing by the Middle Ages, the French Revolution, the Industrial Revolution and ending in Brazil on the 20th century. With the objective of expliciting the role of the historical in the constitution of meanings, the corpus was constituted by clippings of the “Leis de Diretrizes e Bases” of 1961, 1971 and 1996; the Federal Constitutions of 1946, 1967 (and the respective Constitutional Amendment of 1969) and 1988; the PCNs of Portuguese Language of Basic School and the Legal Bases of the PCNs of High School. Using some tools proposed by the Discourse Analysis, we decide to focus on the chapters and articles that are connected to the thematic of the project, vertically characterizing the analysis. We concluded that the meanings of *freedom* and *citizenship* are presented “a priori” in the respective documents, never being discussed. The analysis showed that the documents are contradictory in what says respect to the *citizenship*. It is presented as a constitutional right, but also as something “to be conquered” by way of instruction. In this process, the domain of the “National Language” has an important role. The school, metaphor of the urbanized city, space of visibility, production of knowledge about the individual, is the space where the student can “come to be a citizen”. Operating inside a consensual logic of deletion of the differences, the school disciplines the individual, treating all as equal. In such a way, the analysis showed that the citizen is the schoolarized individual, being *freedom* and *citizenship* ideological practices, to which the individual has to submit itself, causing to the production of a division between the citizen and the Brazilian non-citizen.

SUMÁRIO

1.A CIDADE, A ESCOLA, O URBANO: DIFERENÇA E ANISTIA	1
2.UM PREFÁCIO À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O PANÓPTICO, METÁFORA DAS RELAÇÕES DE PODER-SABER	7
3.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
3.1.UMA BREVE, INCOMPLETA E DESCONTINUA HISTÓRIA DA AD.....	14
3.1.1 A AD: O Panorama Histórico da Lingüística no Século XX e o <i>Linguistic Turn</i>	16
3.1.2 A AAD69.....	26
3.1.3 Entre a AAD69 e a AD2: a releitura de Marx, a Arqueologia do Saber e A Ordem do Discurso.....	33
3.1.4 O Heterogêneo: AD2.....	39
3.1.5 A Falha, o Inconsciente: AD3	43
3.1.6 FD e Interdiscurso: Algumas Considerações	46
3.1.7 Memória e Acontecimento	49
3.2 A ANÁLISE DE DISCURSO NO BRASIL: ESCUTANDO A CIDADE.....	54
3.3 O CONSENSO, O URBANO, EDUCAÇÃO E ESCOLA	56
3.3.1 O Consenso.....	57
3.3.2 O Urbano	59
3.3.3 Educação e Escola	64
3.4 O PERCURSO HISTÓRICO DE <i>LIBERDADE E CIDADANIA</i>	69
3.4.1 Grécia Antiga.....	70
3.4.2 Idade Média	74
3.4.3 Revolução Francesa.....	80
3.4.4 Revolução Industrial....	83
3.5 A LEITURA DO ARQUIVO	86
4. ANÁLISE	89
4.1 A LDB61	91
4.2 A LDB71	100
4.3 A LDB96	106
4.4 A CONSTITUIÇÃO DE 1946	117
4.5 NOTAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE 1967	124
4.6 A CONSTITUIÇÃO DE 1988	127
4.7 OS PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	132
4.8 AS BASES LEGAIS DOS PCNs DO ENSINO MÉDIO	138
5. CONCLUSÃO	145
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149

1. A CIDADE, A ESCOLA, O URBANO: DIFERENÇA E ANISTIA

As noções de *liberdade* e *cidadania*, surgidas na Grécia antiga, são consideradas “ideais” democráticos que constituem o consenso no âmbito das sociedades modernas. Estas vêm, ao longo da história, sofrendo deslocamentos em sua significação, sendo hoje apresentadas como práticas que visam o bem estar dos indivíduos e grupos que integram a sociedade. No âmbito do ensino, ambas são vistas como ponto de partida para a reflexão e elaboração dos currículos e políticas que regem a educação a todos os níveis. O artigo nº 2 da Lei de Diretrizes e Bases posta em vigor em 1996 afirma que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de *liberdade* e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (grifos nossos).

Partindo da afirmação acima, é possível dizer que a escola se configura como local fundamental na construção e difusão destes “ideais”. Esta ocupa um lugar estratégico, atuando no entremeio do processo de constituição ética e moral dos alunos, tidos como o “futuro da sociedade”, esperando-se que estes possam contribuir para com o contínuo fortalecimento da democracia e, concomitantemente, para a melhoria da qualidade de vida no espaço urbano em que habitam. Assim sendo, a escola age como um instrumento de estabilização do Estado, homogeneizando sentidos e “criando cidadãos”. Porém, este processo tem um viés, caracterizado pelo mecanismo de apagamento da diversidade ou silenciamento das diferenças. É aqui que se encontra um ponto crucial, a saber, a relação entre a escola que disciplina/homogeneiza/normatiza e a cidade, “espaço ‘cheio’, saturado, onde se concentra uma multiplicidade díspar de sujeitos, de grupos sociais, de percursos, de interesses, de preferências, de culturas, de costumes, de particularidades lingüísticas” (ORLANDI; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2004, p.16). É na tensão deste encontro que o discurso do urbano se sobrepõe à cidade. O urbano redistribui os espaços, reorganiza as diferenças, repensa a cidade como espaço público da diferença e dos diferentes. Essa questão da diferença, que a própria constituição histórica da cidade (do cidadão) e de democracia suscitam é concebida, no espaço urbano como no espaço escolar, de um modo específico, cujas contradições propomos abordar neste trabalho. Vernant (1977, p.65) falando sobre a

constituição da *polis*, afirma que os indivíduos que constituem a cidade, apesar de suas diferenças, aparecem como “semelhantes”

Esta semelhança cria a unidade da *polis*, porque, para os gregos, só os semelhantes podem encontrar-se mutuamente unidos pela *Philia*, associados numa mesma comunidade. O vínculo do homem com o homem vai tornar assim, no esquema da cidade, a forma de uma relação recíproca, reversível, substituindo as relações hierárquicas de submissão e de domínio. Todos os que participam do Estado vão definir-se como *Hómoioi*, semelhantes, depois, de maneira mais abstrata, como os *Isoi*, iguais. Apesar de tudo o que os opõe no concreto da vida social, os cidadãos se concebem, no plano político, como unidades permutáveis no interior de um sistema cuja lei é o equilíbrio, cuja norma é a igualdade. Essa imagem do mundo humano encontrará no século VI sua expressão rigorosa num conceito, o de *isonomia*: igual participação de todos cidadãos no exercício do poder.

A escola é o espaço da isonomia, a sala de aula é uma metáfora da cidade urbanizada, quadriculada: carteiras/quarteirões, corredores/ruas, pátios/parques, alunos/cidadãos, etc. Segundo Pfeiffer, 2001, p.31, “a escola produz uma língua já pronta para os seus alunos, assim como uma cidade já pronta. A escola se coloca na responsabilidade de produzir a consciência da língua e da cidadania no aluno que ainda se encontra como ‘cidadão e autor em embrião’”. O aluno se encontra sempre em uma situação de “poder vir a ser”, sendo que através da instrução escolar ele é legitimado como capaz de responder pelos seus atos e dizeres. Na escola o aluno aprende que “todos são iguais perante a lei”; “constrói-se” o cidadão: salas de aula iguais, uso obrigatório do mesmo uniforme (formando uma massa andrógena e homogênea de indivíduos), as mesmas provas, os mesmos currículos (sempre o verbo *to be*), a mesma merenda, os mesmos horários, a mesma carteira, uma mesma língua, um mesmo conjunto de regras, os mesmos direitos e deveres, etc. A democracia, que segundo Rancière (1996) é a condução de um litígio, ou seja, o reconhecer e saber lidar com as diferenças, é re-significada no discurso do consenso: a diferença é silenciada, recalcada, pois a lógica consensual pressupõe um vínculo social baseado em “iguais sentimentos” e “iguais pensamentos”.

Tanto neutralização como silenciamento são características fortemente presentes no debate educativo, o qual é, por sua vez, afetado por esquecimentos. No Brasil, os discursos

relativos à educação e ao ensino são caracterizados pelo tom positivista, de cunho progressista ou tecnocrata – qualquer um dos adjetivos a eles se encaixa – que primam pelo “bem dizer”, “evolução” e até mesmo “glorificação” da educação e de uma escola que nunca existiu. Estes discursos são construídos em cima de um esquecimento, que opera na forma da anistia, a interdição de lembrar, que, segundo Loraux (1988, p.23) é a “oblitération institutionnelle de ces pans de l’histoire civique¹”, que no Brasil é caracterizada pelo apagamento/esquecimento da história da escola, de forma a não perturbar a aparente harmonia nesta paisagem de discursos. Loraux (*ibid.*) afirma que “l’oubli n’est pas absence irrémédiable, mais, comme dans l’hypothèse freudienne, présence seulement absente de soi, surface obscurcie abritant ce qui n’aurait été que refoulé²”. É uma memória recalçada, apagada. Neste sentido, o apagamento que se dá no discurso educacional brasileiro é um apagamento que opera na perspectiva política. Apagam-se os possíveis sentidos de *liberdade* e *cidadania* sob a tutela de “todos serem iguais perante a lei”. *Liberdade* e *cidadania* não promovem a diferença, sendo o ato de apagar, ao mesmo tempo, um gesto institucional e material (*ibid.*, p.28):

Rien de plus officiel qu’un effacement; on efface un nom sur une liste (...), on efface en décret, une loi désormais caduque (pour interdire de mémoire les faits de *stasis*, la démocratie restaurée dut plus d’une fois user de cette pratique): ainsi les soustractions répondaient aux soustractions. Mais aussi: dans l’effacement, jusque-là, rien que de très matériel. Effacer, c’est détruire par surcharge: sur telle tablette officielle blanchie à la chaux, on repasse une couche d’enduit et, voilà l’espace prêt pour un nouveau texte; de meme, sur telle Pierre inscrite, on introduit une correction à l’aide de la couleur et du pinceau, en dissimulant la letter ancienne sous la nouvelle. Effacer? Rien que de banal, le tout-venant de la vie politique³.

¹ “Obliteração institucional do pensamento da história cívica.”

² “O esquecimento não é ausência irremediável, mas, como na hipótese freudiana, presença somente ausentada de si, superfície obscurecida protegendo o que teria sido senão recalçado.”

³ Nada de mais oficial que um apagamento; apaga-se um nome sobre uma lista (...), apaga-se em decreto, uma lei doravante caduca (para proibir de memória os fatos de *stasis*, a democracia restaurada deveu mais de uma vez usar desta prática): assim as subtrações respondiam às subtrações. Mas também: um apagamento, até lá, nada único e muito material. Apagar, é destruir por sobrecarga: sob as linhas condenadas a desaparecer passa-se uma camada de revestimento e, aí está o espaço pronto para um novo texto; do mesmo modo, sobre

Busca-se, no cenário político educacional brasileiro, a antecipação do futuro e o esquecimento do passado. Segundo Orlandi (2003b, p.28)

O esquecimento é aqui fantasma (desengatilha, domestica mas fica à espera: não se esquece, se proíbe de lembrar). Então, na impossibilidade de esquecer verdadeiramente, é preciso esquecer pelas palavras para impedir a memória dos males (...) O sujeito não se priva da memória, ele se proíbe de lembrar o que é para esquecer. Para que haja laço possível, vínculo possível, vivência-com. E aí está a delicadeza de uma concepção do social que entrevejo: o laço tênue que une sujeitos e que depende de uma forma de esquecimento.

Assim sendo, este trabalho se configura, em parte, como uma tentativa de desestruturação da anistia que impera nos documentos e discursos políticos educacionais brasileiros, um “avivamento da memória”, ou seja, ter a audácia de pensar, pois, fazendo uso das palavras de Lya Luft, “refletir é transgredir a ordem do superficial que nos esmaga” Este exercício de reflexão vai buscar trazer à tona as regiões de conflito e de tensões que são constantemente silenciadas, negadas, mas cujo funcionamento é possível analisar na pluralidade de discursos que constituem a educação e a escola, e que têm forte impacto nas formas de sociabilidade instituídas no espaço urbano. Nosso objetivo é, assim, contribuir para com as discussões do Projeto Temático *A Produção do Consenso nas Políticas Públicas Urbanas: Entre o Administrativo e o Jurídico* (CAeL), ao abordar as noções *liberdade* e *cidadania* nos documentos de cunho educacional a partir de uma perspectiva histórica, tendo o discurso como objeto de análise. Hipotetizamos que esses discursos estão inscritos numa lógica consensual, baseada numa concepção homogênea do vínculo social, promovendo mecanismos de identificação dos sujeitos que neutralizam e silenciam a alteridade, agindo nesse sentido contra a idéia proclamada de democracia e afetando as formas instituídas de civilidade (ORLANDI; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2004). Visamos assim contribuir para com a compreensão do funcionamento da instituição escolar, seus efeitos na vida dos sujeitos e os paradoxos do discurso político educacional, tido como um dos vários discursos constituintes do atual “ideal” democrático.

tal pedra inscrita, introduz-se uma correção com a ajuda da cor e o pincel, dissimulando a letra antiga sob a nova. Apagar? Nada mais que banal na vida política.

Para tal, iremos analisar o(s) sentido(s) de *liberdade* e *cidadania*, nas Leis de Diretrizes e Bases (LDBs), nas Constituições de 1946, 1967 (emenda de 1969) e 1988, e nos PCNs do Ensino Fundamental e Bases Legais dos PCNs do Ensino Médio, de forma a determinar suas contradições/ilusões e compreender o papel da escola na constituição da “democracia”. Assim sendo, considerando que a escola é um espaço central na constituição e difusão do ideário democrático, temos como objetivos específicos:

- a) Identificar quais os processos de significação e os sentidos de *liberdade e cidadania* dentro das LDBs, Constituições e PCNs;
- b) Explicitar, a partir dos documentos analisados, a produção e o funcionamento do consenso, que implica no apagamento das diferenças;
- c) Determinar quais os mecanismos de identificação subjetiva que as noções de *liberdade e cidadania* mobilizam em relação aos alunos – constituindo-os em sujeitos-de-direito, forma histórica dos indivíduos nas sociedades democráticas modernas – e qual o lugar que estes ocupam na construção da instituição escolar.
- d) Compreender as relações estabelecidas, a partir do discurso consensual, entre *liberdade, cidadania, escola e cidade*;
- e) Compreender o papel da instrução e da Língua Nacional na constituição do indivíduo em cidadão;
- e) Apontar os discursos, práticas e técnicas que foram desenvolvidos e utilizados de forma (re)significar *liberdade e cidadania* ao longo do tempo, para compreender a constituição do consenso atual em torno do funcionamento ideal dos sujeitos e das instituições nas sociedades ditas democráticas.

2. UM PREFÁCIO À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O PANÓPTICO, METÁFORA DAS RELAÇÕES DE PODER-SABER

A obra de Foucault, especialmente a partir de *A Ordem do Discurso*, permitiu novos deslocamentos teóricos e analíticos por parte das Ciências Sociais no que diz respeito ao tratamento de temáticas relacionadas ao exercício do poder e à produção do saber. Logo, ao entendermos que a escola é um espaço no qual se produz o (saber sobre o) indivíduo, a língua e a cidade, disciplinarizada pelo olhar do urbano, achamos importante, antes de tocarmos em outros assuntos, falarmos um pouco sobre as relações de poder-saber.

De forma genérica, o poder é comumente entendido como proveniente de um ponto central, sendo o seu exercício quase sempre algo monolítico, visível e direto. Esta concepção migrou da visão que se tinha do poder séculos atrás. Entre a Idade Média e o fim das Luzes o poder era exercido de forma visível e violenta, atuando diretamente no corpo via punição (torturas físicas, morte). Esta punição se manifestava através de um espetáculo punitivo, um cerimonial da pena, um castigo-espetáculo. O acusado-culpado (pois não tinha o direito de defesa, ou esta se dava de modo extremamente deficiente e parcial) era exposto em praça pública, humilhado e torturado até a morte. Deste modo, todos poderiam ver e se abismar com o poder do Soberano (rei, príncipe, senhor feudal, etc.). O poder surtia o seu efeito através da visibilidade. Era o suplício do corpo como forma de exercício do poder (FOUCAULT, 1975).

Com o advento da industrialização a partir do século XVIII, surge a necessidade de se constituir um novo saber sobre o indivíduo, de forma a haver um controle mais “dócil” de seu corpo. Este se dá de forma menos violenta e mais minuciosa, multiplicando as capacidades e a produtividade dos membros constituintes da sociedade. O indivíduo é metaforicamente “esquartejado”, dividido em setores, composto em quadrículas, esquadrinhado, analisado, categorizado e moldado, facilitando o seu uso e controle. O Capitalismo ganha força, cresce, consolida-se. Os Estados necessitam de mão-de-obra, o corpo do indivíduo passa a ser valorizado: é um corpo capaz de produzir e de consumir. O poder é exercido através da administração da vida, e não mais pela potência da morte.

Foucault (1975) discorre sobre os deslocamentos no exercício do poder fazendo uso da figura do Panóptico, sendo que, de acordo com Bauman (1999, p.56), o Panóptico é “uma metáfora da transformação moderna, das modernas redistribuições dos poderes de controle”.

O Panóptico é uma construção da autoria de Jeremy Bentham, datada do início do século XVIII, que visa tornar a vigilância mais eficaz e menos dispendiosa. Constituído por uma torre central, é cercado por uma construção em forma de anel, dividida em compartimentos e celas todas voltadas para o centro. Estas estão dispostas de maneira que os seus ocupantes não tenham acesso visual às celas próximas da sua, prevenindo, assim, qualquer tipo de comunicação entre eles. Entre as celas e a torre central os espaços não estão preenchidos, há um vazio que causa uma sensação de distância entre os prisioneiros e a construção central. O Panóptico permite uma vigilância constante dos encarcerados sem que estes saibam se estão sendo vigiados ou não. Isto deve-se à arquitetura do trabalho, a qual assegura, dentro da construção, um jogo de luz que permite ver da torre, mas não ser visto das celas. Ver sem ser visto, eis o princípio do Panóptico. Segundo Foucault (1975, p.166):

O dispositivo panóptico organiza em unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.

Substitui-se um exercício de poder dispendioso, complexo e descontínuo, composto por vários guardas assalariados, que deveriam ser coordenados de maneira a estarem sempre em circulação de forma a serem notados pelos prisioneiros, por um exercício de poder contínuo que acarreta pouco ou nenhum custo, pois, devido à visibilidade e o efeito de vigilância produzido pelo Panóptico, havia a necessidade de poucos ou até de nenhum guarda (os presos estão sempre sobre o olhar do “olho que tudo vê”). Desta forma, suprime-se o uso de pessoal, enquanto, paralelamente, aumenta-se o nível de vigilância.

De acordo com Foucault (*ibid*, p.170), a eficiência do Panóptico dá-se da seguinte forma:

O esquema panóptico é um intensificador para qualquer aparelho de poder: assegura sua economia (em material, em pessoal, em tempo); assegura sua eficácia por seu caráter preventivo, seu funcionamento contínuo e seus mecanismos automáticos. É uma maneira de obter poder.

A tecnologia do Panóptico tem um grande impacto na reorganização dos espaços urbanos⁴. Grande parte das cidades é planejada tendo como preocupação principal o seu espaço central. É lá que se encontram os grandes edifícios, os principais parques, os escritórios, tribunais, hospitais, quartéis, em suma, as instituições essenciais para o funcionamento desta. A visibilidade obtida através do modelo Panóptico permite a anulação da diferença: todos são visíveis, passíveis de vigilância, “iguais” perante o mesmo (e único) olhar.

O Panóptico é um dos mecanismos desenvolvidos a partir da necessidade, advinda do movimento industrialização e modernização da sociedade ocidental capitalista, de “humanização” do poder. Este movimento significava, entre outras coisas, tornar o mundo e o indivíduo transparente e legível para os Estados. O modelo do Panóptico era crucial para o sucesso organizacional e burocrático de tal “tarefa”, pois funcionava em parâmetros semelhantes aos da burocracia moderna, sendo transparente para si e opaco para os outros.

A partir deste modelo, a escola, e outras instituições, são constituídas em observatório e local de reorganização dos comportamentos. Segundo Larrosa (1994, p.61):

A imagem do panóptico preside as análises foucaultianas [...] a propósito dos aparatos disciplinares [...] a prisão, a fábrica, o hospital e a escola são, entre outras coisas, máquinas de ver. Dispositivos para “tornar visíveis” as pessoas que capturam (presos, trabalhadores, enfermos ou crianças), e para “tornar eficazes” os processos que realizam (reformular, produzir, curar ou ensinar).

A visibilidade permite a produção de saberes que acarretaram na constituição das disciplinas. De acordo com Foucault (1975, p.119)

⁴ O campus da UNICAMP é sintomático disto, basta observar o logotipo da instituição, elaborado a partir da organização espacial das faculdades e institutos.

...é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

Este nível particular de manipulação do poder permite um controle minucioso do corpo, dos gestos, dos comportamentos, dos hábitos, das atitudes e dos discursos:

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (*ibid.*, p.123).

A escola espacializa a redistribuição do poder disciplinar. Em outras palavras, o espaço escolar é urbanizado:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse

conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas, umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (*ibid.*, p.126).

O indivíduo é um ponto de ancoragem do poder descentralizado, o qual passa a ser exercido por inúmeros agentes em diversas frentes. É neste momento histórico que o poder se insere na vida cotidiana, resultando em estratégias que se cristalizam no corpo social por completo, dando assim origem aos micropoderes, acarretando uma mudança na forma de vigilância, pois, assim como o poder, ela passa a ser difundida e diluída na sociedade. Em cada espaço físico onde há o exercício de poder, há, por conseqüência, uma vigilância em ambos os pólos: vigiar e ser vigiado. Larrosa (1994, p.61) afirma que

Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver.

Este exercício de poder penetra de tal forma no corpo social que leva o indivíduo a se vigiar. Este passa a se policiar de forma a não cometer “erros” diante da presença deste olhar invisível. A diferença é suprimida; surge um dispositivo de auto-observação e, através deste, “... produz-se esse desdobramento do eu que tomamos como a condição de ver-se, e se constituem de uma determinada maneira os dois pólos da relação: o eu que se observa e o eu que se vê” (LARROSA, *ibid.*, p.62). O indivíduo é disciplinarizado, passando a vigiar, ser vigiado e a vigiar-se. De acordo com Foucault (1975, p.171), o esquema panóptico,

...sem se desfazer nem perder nenhuma de suas propriedades, é destinado a se difundir no corpo social; tem por vocação tornar-se aí uma função generalizada [...] o panóptico [...] tem um papel de amplificação; se organiza o poder, não é pelo próprio poder, nem pela salvação imediata de uma sociedade ameaçada: o que importa é tornar mais fortes as forças sociais – aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar.

Assim sendo, o poder não é mais manifestado em uma figura centralizadora e monolítica, deslocando-se e assumindo a forma de práticas ou relações de poder que se disseminam por toda sociedade, ou seja, o poder passa a ser constituído através de relações de forças, funcionando, assim, como um mecanismo social, que tem a sua origem nas diferentes formas de sociabilização. Em suma, o poder apresenta-se como uma prática. Deve-se compreender essa nova dinâmica das relações de poder tendo como pressuposto a idéia de que existem inúmeros focos de poder que permeiam todo o corpo social. O Estado, a prisão, o hospital, a fábrica, os sindicatos, os partidos políticos, as universidades, enfim, todos esses locais constituem microespaços institucionais em que as relações de poder se manifestam. O poder passa a ser visto por um novo prisma, já que para Foucault (*ibid*, p.183) o poder,

Não é algo que se possa dividir entre aqueles que possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

O poder é uma rede celular e dispersa que normatiza, disciplina e sanciona. Neste sentido, o discurso do urbano estabelece uma relação de poder, determinando os espaços próprios para o convívio público e as regras de sua ocupação. Da mesma forma que o urbanismo repensa a cidade, ele permite que a escola e a sala de aula sejam repensadas, incidindo diretamente na prática dos sujeitos/alunos, anulando as diferenças, pondo todos em um mesmo patamar, funcionando dentro de uma mesma relação de poder, a saber, a de “poder vir a ser” cidadão.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção iremos expor as bases teóricas que irão permear e sustentar a análise aqui proposta. Achamos pertinente traçar um breve percurso histórico do campo da Análise de Discurso (AD), buscando apresentar os principais autores e conceitos. Por se tratar de uma disciplina de entremeios (ORLANDI, 1996), será importante fazer menção às contribuições de outras disciplinas que implicaram na reformulação, esquecimento, ou criação de conceitos, sendo que alguns se mantêm até hoje, com mais ou menos relevância. Isto se dá pelo fato de que todos os discursos mudam e se reconfiguram incessantemente, o que reflete nos *corpora*⁵, e nos tipos de análises⁶ que se busca.

Após o assentamento dos conceitos que acreditamos serem relevantes para esta pesquisa, iremos explicitar a construção teórica do aparato de análise que será mobilizado. De seguida discorreremos sobre o consenso e o urbano, atrelando o papel da escola e do político à discussão, para depois percorrer o percurso histórico das noções *liberdade* e *cidadania*, diretamente relacionadas à constituição do sujeito-de-direito, ou sujeito jurídico, forma característica de existência dos indivíduos nas sociedades ocidentais capitalistas. Para tal, iremos nos situar em um primeiro momento na Grécia Antiga, espaço social e político no qual as noções de *liberdade* e *cidadania* foram formuladas e amplamente discutidas. Em um segundo momento, iremos mostrar como estas noções sofreram um forte deslocamento na Idade Média. Aqui vamos focar em dois pontos específicos: o papel da interpretação de textos laicos de cunho filosófico no enfraquecimento do poderio da Igreja

⁵ Courtine (2006), ao referir-se ao contexto francês, afirma que a AD não pode lidar somente com o discurso político, normalmente materializado em pronunciamentos, cartas do partido ou do sindicato, folhetins, falas em comícios, etc. O fortalecimento dos *media* acarretou em novas formas de veiculação e funcionamento dos discursos. Há que se preocupar com a análise de outras modalidades discursivas, do tipo jurídico, científico, literário, religioso, econômico, pedagógico, entre outros, que circulam via texto, mas também através de imagens (paradas ou em movimento), músicas, etc. Neste sentido, a AD praticada no Brasil tem dado passos importantes, sendo utilizada para dar conta de diversificados tipos de *corpora*.

⁶ Estas podem ser caracterizadas estatisticamente (enumerar quantas vezes um item lexical ou um termo pivô surge em determinado texto, etc.), argumentativamente (apontar o emprego de operadores argumentativos, a constituição do *ethos*, etc.), podem procurar discutir o estatuto da autoria, da forma e posição-sujeito, podem também abordar o deslocamento dos sentidos de um termo ou expressão (através de paráfrases, deslizos metafóricos, etc.). Enfim, há uma multitude de análises que podem ser feitas, cada uma operacionalizando campos e conceitos diferentes, o que não significa que estes sejam estritos a um determinado tipo de análise.

sobre o sujeito, e a reconfiguração econômica das sociedades neste período, que causou um deslocamento na relação do Soberano para com seus súditos. Estes dois fatores acarretaram no deslocamento da forma sujeito histórica religiosa para a forma sujeito histórica capitalista, marcada pela intervenção do jurídico, materializada na figura do sujeito-de-direito (HAROCHE, 1983). Em terceiro lugar iremos discutir alguns elementos e transformações relativas a estas noções e que tiveram lugar na Revolução Francesa, na qual os “princípios universais” *Liberté, Egalité e Fraternité* foram proclamados. Surge, neste período, a necessidade de saber as leis, fator que incidiu na prática política e na fixação do sujeito jurídico. Em um quarto momento vamos abordar a importância do movimento de industrialização no ocidente e as suas fortes repercussões nas sociedades e na cidade. A industrialização, além de “incentivar” o estilo de vida capitalista (produção e consumo), ocasionou o êxodo rural e o repentino aumento populacional nos grandes centros, o que, como consequência, deu lugar à necessidade de se repensar urbanisticamente as cidades. Por último trataremos sobre a constituição do corpus, justificando a sua escolha, explicitando a sua construção e mostrando como este incide na formatação do aparato teórico aqui exposto.

3.1 UMA BREVE, INCOMPLETA E DESCONTINUA HISTÓRIA DA AD

É um de nossos objetivos, ao traçar um breve histórico da AD⁷, lutar contra a presente banalização do campo⁸. Esta se dá, cremos nós, devido à não compreensão do objeto “discurso”, o que resulta em uma confusão de conceitos e autores. Segundo Possenti (1998, p.45)

⁷ Entendemos por AD o campo de saber originário da França nos anos 60 que tem como seu principal percussor Michel Pêcheux e que tem em Michel Foucault uma figura paralela.

⁸ Apesar dos pedidos de minha orientadora e da banca de qualificação em repensar os próximos parágrafos, fiz a opção de não os modificar muito. Acredito que eles são um sintoma de meu *background* (vim de uma análise de discurso quase que estritamente foucaultiana) e dos eventos que tive a oportunidade de participar (tanto em eventos estritos à AD, como em eventos de amplo geral, sob a nomenclatura “Análise do Discurso”, existem uma variedade enorme de pesquisas, todas com bases teóricas extremamente díspares, o que, em minha opinião, dá-se a uma não compreensão do objeto “discurso”, que é a materialização da ideologia e que, por sua vez, se materializa na língua). Dito isto, peço ao leitor que não encare as próximas páginas como uma tentativa de dar muita importância ao que será brevemente discutido, mas sim como um sintoma que se materializa em minha escrita e ao qual fiz a opção de não o silenciar.

Um dos sintomas de que a Análise do Discurso é uma disciplina problemática é que é difícil falar dela, a não ser quando se trata de conversas entre pares que trabalham sistematicamente no campo, sem sentir uma certa obrigação de deixar mais ou menos claro de que se trata. Isto é, sem supor que os outros não sabem do que se trata. Em outras palavras, parece sempre que ainda é necessário definir os termos, seja porque se supõe que não são conhecidos, seja porque se teme que sejam tomados em sentido comum, seja para marcar uma posição em relação a outras possíveis que reivindicam o mesmo nome. Isto é, a expressão "análise do discurso" não indica com suficiente clareza de que atividade se trata, como se dá, por exemplo, bem ou mal, com expressões como "análise sintática" ou "análise fonológica".

É necessário entender que esta não compreensão em relação ao sintagma “análise de discurso” é sintoma político, característico de uma disciplina de entremeios que se constituiu no espaço indistinto das relações entre outras disciplinas (ORLANDI, 1996). Há, em alguns casos, um esquecimento das bases teóricas do campo e, em outros, existe o silenciamento de autores⁹, obras e conceitos importantes. Estes fatos, aliados à ignorância teórica e histórica, permitem formulações do tipo: “a AD não tem identidade”, “a AD não tem uma teoria Lingüística”, “o sujeito é totalmente assujeitado para a AD”, “a AD só trabalha com ideologia”, etc. (cf. GREGOLIN, 2007).

Entendemos que existem vários tipos de *análises dos discursos*¹⁰, e que cada uma vem, com mais ou menos força, conquistando o seu espaço no campo da Lingüística, e, mais amplamente, nas Ciências Sociais. Porém, não podemos compactuar com a sobreposição das noções de *discurso* provenientes de diversas áreas, e que vêm, concomitantemente, descaracterizar a *análise de discurso* para aqueles que não estão inseridos no campo. Desta forma, não considerar a sua história e a sua filiação é permitir

⁹ A título de exemplo trazemos aqui uma citação de Maingueneau (2006, p.9) que, ao se referir à AD afirma que “ela apresenta, além disso, a particularidade de não se referir a um gesto fundador: para ela, não há um Durkheim ou um Saussure, mas a reavaliação de práticas de análise textual mais antigas e a convergência progressiva, nos anos 1980 e 1990, de correntes européias e anglo-saxãs que apareceram e se desenvolveram independentemente uma das outras”.

¹⁰ Podemos mencionar aqui o campo da Semiótica, no que diz respeito à análise dos signos e o campo da Pragmática, ao se ocupar dos significados lingüísticos dependentes do contexto extralingüístico. Note-se, ainda, que há outros campos que se ocupam de “discursos”, como, por exemplo, o da neurolingüística, da análise textual, etc. A questão importante aqui é relativa à noção/definição de “discurso”.

que noções e autores fundamentais para a AD caíam em desuso. Assim sendo, entendemos que a AD se constitui no espaço que toca a relação entre Ciências Sociais e a Lingüística. Esta relação não é uma soma, sendo a AD uma disciplina com método, procedimentos analíticos e objeto próprio. Neste sentido, a AD vai questionar a Lingüística e as Ciências Sociais, atuando como um instrumento de descoberta, trabalhando com a produção dos dispositivos de interpretação. Em suma, a AD nunca vai falar a partir do lugar de outras disciplinas, sendo que a teoria do discurso é caracterizada pela determinação histórica dos processos de significação, sendo atravessada por uma noção de sujeito afetado pelo inconsciente.

É este o campo teórico sobre o qual vamos discorrer e a partir do qual iremos agir. Trataremos a AD como uma disciplina de ruptura, “uma espécie de ‘Cavalo de Tróia’ destinado a ser introduzido nas ciências sociais” (HENRY, 1969, p.36), que tem em seu cerne a constante preocupação com o sentido e o político, buscando para isso desestruturar o ideal do sujeito humanista uno e centrado.

3.1.1 A AD: O Panorama Histórico da Lingüística no Século XX e o *Linguistic Turn*

A AD¹¹ surge no final da década de 60 a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux. Nascido em 1938, Pêcheux é ainda jovem quando chega à *Ecole Normale Supérieure*, “lugar de ardor teórico” (MALDIDIER, 1990, p.17) que possibilita o contato com o Círculo Marxista-Leninista e com o Círculo de Epistemologia, responsável pelo *Cahiers pour l'analyse*, onde Pêcheux publica os seus dois primeiros artigos. É também na ENS que Pêcheux se encontra com Althusser, encontro este decisivo para o percurso da AD.

Em Setembro de 67 Pêcheux publica o seu segundo artigo, sob o pseudônimo Thomas Herbert, intitulado *Remarques pour une théorie general des ideologies*. Neste texto Pêcheux começa afirmando que se apóia sobre a preposição de que

(...) toda a ciência – qualquer que seja seu nível atual de desenvolvimento e seu lugar na estrutura teórica – é produzida por um trabalho de mutação

¹¹ O termo “análise de discurso” surge em 1952, nos trabalhos do lingüista americano Zellig Harris, referindo-se a conceitos distribucionais e não discursivos (no sentido corrente da expressão).

conceptual no interior de um campo conceptual ideológico em relação ao qual ela toma uma distância que lhe dá, num só movimento, o conhecimento das errâncias anteriores e a garantia de sua própria cientificidade. Nesse sentido, toda a ciência é inicialmente ciência da ideologia da qual ela se destaca. (HERBERT, 1967, p.64).

Segundo Rodríguez-Alcalá (2005, p.17) neste artigo “Pêcheux distingue duas formas predominantes de ideologia, que funcionam segundo ilusões e esquecimentos específicos.” A primeira seria a *forma empírica*, na qual a relação entre o sujeito e as coisas é tomada como uma relação natural, sendo a língua um código que permite nomeá-las. Pressupõe-se, nesta forma, a passagem contínua e homogênea entre a ordem natural e a ordem humana. Segundo a autora (*ibidem*) “o que se esquece nesta forma da ideologia (...) é a especificidade simbólica do ‘animal humano’, ao se considerar a gênese da ordem do simbólico no interior da ordem biológica”. A segunda forma seria a *forma especulativa*, que lida com as relações entre sujeitos, “entendidas enquanto relações ‘naturais’ cuja natureza seria precisamente a natureza lingüística do ‘animal humano’ como animal social apto para intercambiar significações codificadas.” (*ibid.*, p. 18). A autora afirma que, nesta forma da ideologia, “existe um recalque da instância política, na idéia de que toda sociedade seria um mero sistema em funcionamento, cujos membros se comunicam intersubjetivamente com a ajuda de ‘códigos’” (*ibidem*). Desta forma concebe-se a realidade humana a partir de um *continuum* bio-psico-social, resultado da articulação de ambas as formas de ideologia, primeiramente da ordem natural (real) à ordem humana (sujeito), e em último lugar do sujeito para com outros sujeitos. Este *continuum* explica a hierarquia das Ciências, estabelecida na visão neo-positivista dominante, que vão desde a Química e Física, passando pela Biologia e desembocando no sujeito através da Psicologia, formando uma base teórica e ideológica à qual muitas Ciências Humanas se filiam. Estas seriam, neste sentido, um prolongamento das Ciências Naturais.

De forma a discutir este paradigma Pêcheux, no mesmo texto, introduz a hipótese de um corte simbólico que visa romper com a continuidade destas relações. Este corte é operado via discurso, determinado pela ideologia e pelo inconsciente materializado na língua. Assim sendo, Pêcheux propõe que a passagem entre a ordem natural e a ordem humana não é direta nem homogênea. Através de um gesto teórico a ideologia é

discursivizada, introduzindo o equívoco, a falha, o esquecimento e a contradição como elementos estruturantes do sujeito, animal não natural, mas político e simbólico, reflexo de um trabalho da ideologia sobre o real. Observa-se aqui um forte questionamento em relação à ideologia que sustenta as Ciências ditas “naturais” e ao estatuto do sujeito humanista¹². Encontra-se aqui uma das principais propostas da AD, a qual vai florescer e permanece até hoje um dos focos principais do campo.

Pêcheux se insere assim dentro de um movimento que busca desestabilizar e ultrapassar as noções behavioristas e positivistas existentes na Lingüística e que eram provenientes de outros campos. De acordo com Malidier, Normand e Robin (1997, p.69)

A constituição de uma lingüística do discurso se inscreve na história como uma tentativa de ultrapassar o behaviorismo e o positivismo da lingüística estrutural. Nascida de horizontes diversos esta lingüística do discurso procura ir para além dos limites que se impôs uma lingüística da língua, fechada dentro do estudo do sistema. Ultrapassando os limites da frase, considerada como o nível último da análise na combinatória estruturalista, esforço para escapar da dupla redução da linguagem à língua, objeto ideologicamente neutro, e ao código, com função puramente informativa; tentativa de reintroduzir o sujeito e a situação de comunicação excluídos em virtude do postulado da imanência, esta lingüística do discurso se confrontou com o problema do extralingüístico.

A Lingüística aparece enquanto disciplina científica no século XVIII. Auroux (1992) afirma que o crescente uso de dicionários e gramáticas como ferramentas pedagógicas entre os séculos XVIII e XIX, acarretou no surgimento, entre os estudiosos dos fenômenos lingüísticos, de uma necessidade de se separarem da nomenclatura “gramática¹³”. Desta forma, surge o termo “Lingüística”, um neologismo alemão de 1777

¹² Foucault (1966) discorre sobre a “morte do sujeito” e Althusser (1975) afirma que a história é um “processo sem sujeito nem fim (s)”.

¹³ A primeira gramática surge na Grécia do século I a.C., sendo o seu autor Dionísio de Trácia, e é caracterizada como ciência das letras (do grego *gramma* “letra”). O primeiro dicionário antecede à gramática. No século V a.C., Protágoras de Abdère compila um léxico das palavras encontradas em Homero, dando origem à filologia e a lexicologia. Na sociedade Helenística, tanto a gramática como os dicionários, longe da configuração que apresentam hoje, eram instrumentos de acesso à cultura escrita, e não de aprendizagem da língua. Auroux (1992, p.65) refere-se ao uso pedagógico destes instrumentos como um fato da “gramatização”, entendida como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”.

que foi adaptado para o francês em 1812. Neste período observa-se um fenômeno de extrema importância relacionado aos campos de saber, fenômeno este que deixou suas marcas e reflexos dentro das Ciências Humanas: a primazia das ciências de cunho biológico. Isto fez com que diversos estudiosos¹⁴ considerem a língua (no campo da Linguística), o sujeito (no campo da Psicologia) e as comunidades (no campo da Antropologia) como organismos naturais, sujeitos ao caráter evolutivo da natureza. Este cenário ainda perdura hoje em vários campos de saber, tendo um grande impacto na Linguística.

Os contornos atuais da disciplina surgem com o lingüista suíço Ferdinand de Saussure e o seu “Curso de Linguística Geral” (CLG), conceitualizado e publicado *post-mortem* por alguns de seus alunos. Saussure institui a língua como objeto da Linguística e, para tal, constrói um aparato teórico que opõe *langue* a *parole*. Desta forma, a língua passa a ser descrita como um sistema de valores homogêneos que se opõem uns aos outros, funcionando a partir de um conjunto específico de regras e fechado em si mesmo. Este movimento posiciona a *parole* como algo “fora” da língua, descrevendo-a como um ato individual sujeito a fatores externos de natureza não lingüística e, portanto, não passíveis de análise¹⁵. A teoria de Saussure pode ser dividida em dois pontos importantes. O primeiro reside no fato de considerar o estudo da língua como de natureza semiológica, sendo que o signo é constituído por dois lados indissolúveis – significante e significado. Ou seja, há, em um primeiro momento, uma relação interna no/do signo. O segundo ponto reside sobre o conceito de valor. Esta teoria postula que os signos lingüísticos estão relacionados entre si no sistema da língua, se definindo um em oposição ao outro. Um signo é aquilo que os

Este processo levou os estudiosos a criarem uma nomenclatura que distinguisse o estudo e o ensino de línguas.

¹⁴ Entre eles vários estudiosos alemães. Fazemos menção aqui a Herder e Humboldt os quais definem sociedade e nação etnoculturalmente, apoiados em idéias naturalistas que pressupõem as relações sociais como naturais. Dentro deste conceito, a cultura é então vinculada ao passado, a traços herdados, sendo então a língua um destes traços. Assim sendo, ao estudar uma língua é possível acessar o real, conhecer o funcionamento de um determinado povo.

¹⁵ Este gesto teórico de Saussure pode ser interpretado como uma tentativa de resistir ao assalto dos campos de saber naturalistas.

outros signos não são. Com este gesto teórico, Saussure desvincula o mundo, o sujeito e a história, garantindo à língua uma autonomia absoluta. Após Saussure observa-se na Lingüística, em especial nos campos da Pragmática, Semântica, e AD, movimentos teóricos na direção de incluir dentro do objeto específico (língua, linguagem, discurso, etc.) o que fora excluído no corte saussureano¹⁶.

Nesta esteira, as semânticas formais de caráter lógico ganham força. Estas têm como objetivo efetuar uma descrição, de cunho lógico, do processo no qual um elemento lingüístico se relaciona com um objeto extralingüístico. Há aqui uma oposição a Saussure, já que, para estas semânticas, os signos são etiquetas de objetos, fazendo referência direta a eles no mundo real. O conceito de verdade é tido como fundamental, sendo que este se apóia na concepção aristotélica de correspondência¹⁷.

Platão pressupõe e define o que seria o discurso verdadeiro na obra Crátilo: "Verdadeiro é o discurso que diz como as coisas são; falso é o que diz como elas não são" (1973, p.385b.). Para Platão a verdade se aplicava primeiro ao objeto, ou ao sujeito, e depois ao enunciado. Já para Aristóteles, a verdade estaria ligada ao ato de dizer. Assim, não existiria verdade sem enunciado, mas este não basta em si mesmo como verdade. A visão aristotélica pressupõe a existência de uma materialidade exterior ao enunciado, verdadeiro ou não. Desta forma, Aristóteles desenvolve dois pontos fundamentais. O primeiro deles é de que a verdade estaria no pensamento ou na linguagem, e não no ser ou na coisa. A segunda premissa é de que a medida da verdade, ou sua verificação, é exterior a ela; estaria presente no ser, na ação, e não no pensamento ou no discurso produzidos sobre eles. Assim sendo, a relação aristotélica entre enunciado e coisa é caracterizada como de correspondência. Resumindo de forma genérica, o que faz a linguagem significar é a sua capacidade de falar das coisas.

¹⁶ Tenha-se em mente ao falarmos destes campos nos próximos parágrafos, que consideramos o fato de que a AD é um campo de saber que questiona o corte saussureano, sendo que a língua passa a ter uma autonomia relativa, e não total, pois a exterioridade passa a ser vista como parte constituinte do sistema lingüístico

¹⁷ "Dizer do que é que não é, ou do que não é que é, é falso, enquanto que dizer do que é que é, ou do que não é que não é, é verdadeiro" (ARISTÓTELES, 1969).

Estas afirmações tiveram alguns reflexos na constituição da semântica formal. O primeiro consiste em um alargamento, uma mudança na unidade de análise, do signo para a sentença. O sentido deixa estar contido na palavra, sendo que agora o que significa é a condição de verdade de uma sentença. “Em outras palavras, o sentido de uma sentença não é sua referência a um objeto ou conjunto de objetos, é o conjunto de condições nas quais a sentença se faz verdadeira.” (GUIMARÃES, 1995, p.26). Um segundo ponto reside no paradigma de que um sistema não pode ser contraditório. Esta afirmação trouxe problemas às semânticas formais, que abordam e analisam o seu objeto de forma sistemática¹⁸. Sumarizando, podemos observar então como as semânticas formais operam na direção de trazer o mundo, o exterior, para dentro do campo da semântica, através do tratamento da referência e do conceito de verdade. Desta forma, dentro deste aparato teórico, saber o significado de uma sentença é saber em que condições ele é verdadeiro.

Continuando na esteira de rever as exclusões de Saussure, surge a Pragmática como campo de pesquisa dentro da Lingüística, tendo o sujeito e o seu papel como problemática central. É Morris em 1938 que menciona a Pragmática pela primeira vez. Ao definir a Semiótica como campo de estudo, Morris procede em dividi-la em três categorias, a saber, a Sintaxe – o estudo das relações de um signo para com outro signo –, a Semântica – o estudo das relações de um signo com o mundo, fazendo aqui uma clara alusão à referência –, e a Pragmática, que daria conta das relações de um signo com o sujeito falante, ou seja, uma relação de significação.

O sentido é aqui entendido como a intenção do locutor, sendo que o interlocutor deve reconhecer esta intenção. Para tal, de forma a analisar o processo conversacional, Grice desenvolve o *princípio de cooperação*, o qual afirma: “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado.” (GRICE, 1967, p.86, *apud* GUIMARÃES, 1995, p.32). O princípio de cooperação é regido pelo que Grice chama de

¹⁸ O paradoxo do mentiroso é um problema que reside no centro desta questão. Tarski deu conta de resolvê-lo, dentro de seu sistema lógico – conhecido como equivalência T – ao distinguir a linguagem objeto da metalinguagem. Ou seja, para se fazer uma semântica desta maneira é necessária uma metalinguagem distinta da linguagem objeto, sendo que é na metalinguagem que é construído o conceito de verdade e se formula a equivalência T

máximas conversacionais. Estas são (GRICE, 1967, p.86-88, *apud* GUIMARÃES, 1995, p.32):

Quantidade: 1 Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para o propósito corrente da conversação). 2 Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido. Qualidade: 1 Não diga o que você acredita ser falso. 2 Não diga senão aquilo para o que você possa fornecer evidência adequada. Relação: Seja relevante. Modo: Seja claro. Dada como supermáxima a que se submetem as máximas que seguem: 1 Evite obscuridade de expressão. 2 Evite ambigüidades. 3 Seja breve (evite prolixidade desnecessária). 4 Seja ordenado.

Assim sendo, segundo a teoria griceana, todo falante funciona a partir do princípio de cooperação, ou seja, a linguagem é regida pelo princípio e suas máximas. Este fato nos leva a dois pontos importantes para este ramo da Pragmática. Primeiramente, a unidade de análise é o enunciado, entendido como a frase nas condições de funcionamento, e por último, a linguagem é abordada cognitivamente, sendo possível encontrar as raízes da Pragmática em um primeiro momento no campo da Biologia, e em um segundo momento no campo da psicologia cognitivista¹⁹.

Dentro da Pragmática, o autor mais importante é Austin com a sua teoria dos atos de fala. De forma genérica, para Austin, significar é fazer; o ser humano age através da linguagem, ou seja, a linguagem é abordada como prática. De forma a melhor explicitar a sua abordagem, Austin divide a fala em três atos: a) Locucionários - são aqueles que dizem algo e para realizarmos este ato utilizamos a fala; em outras palavras, é o ato de “dizer” (um som, uma palavra, etc.) com determinado sentido e referência; b) Ilocucionários - refletem a posição do locutor em relação ao que ele diz, ou seja, aquilo que se realiza ao dizer algo. O ato ilocucional produz o efeito de criar um compromisso do locutor (por exemplo, ao se dizer "o senhor está pisando no meu pé" não se tem a simples intenção de constatar uma situação, mas a de protestar ou advertir sobre determinada situação); c) Perlocucionários - produzem certos efeitos e conseqüências (sobre os alocutários, sobre o próprio locutor ou

¹⁹ Em uma das vertentes da Lingüística se encontra Chomsky, que se apóia em uma leitura “naturalista” do racionalismo francês.

sobre outras pessoas) porque dizemos algo. Podemos considerar como atos perlocucionários persuadir, impedir, confundir, entre outros.

Austin (1962) ainda ressalta que devemos distinguir entre “ao dizer tal coisa eu o estava prevenindo” e “por dizer tal coisa eu o convenci, ou surpreendi, ou o fiz parar”. Temos, portanto, que separar bem a ação que fazemos (no caso uma ilocução) de sua consequência e, ainda admitir que para realizar um ato ilocucionário é necessário realizar um ato locucionário; por exemplo, para se acusar alguém é necessário dizer certas palavras. Em suma, o ato ilocucionário objetiva produzir efeitos e o ato perlocucionário os produz.

Resumindo, para a Pragmática o locutor, emissor, falante (seja qual for a nomenclatura dada) precede a mensagem, o dizer. O sujeito não é constituído pela linguagem, sendo que o foco é a intenção, pensada em cima de um conjunto de condições empíricas (quem falou, para quem, onde e quando). Em outras palavras, o contexto, tomado aqui de forma ahistórica²⁰, é importante. Observa-se na Pragmática uma tentativa de trazer para o campo dos estudos do sentido um outro elemento excluído em Saussure, a saber, o sujeito.

Outro autor que se esforçou em restituir às pesquisas lingüísticas o que Saussure excluiu foi Émile Benveniste. Apesar de ser um lingüista histórico, com trabalhos na descrição das línguas indo-européias, a sua contribuição reside, nesta reflexão, em dois pontos: a) sujeito e subjetividade, b) história.

Benveniste, assim como Saussure, entende que a língua é constituída por um sistema relativamente fechado de oposições, sendo que o que interessa é saber se algo é signo relativamente a outros signos. Estamos no nível do semiótico. O segundo nível é reconhecido como semântico. Genericamente falando, neste nível observa-se a língua posta em funcionamento através do sujeito, ou seja, há uma semantização do semiótico. Benveniste refere-se aqui à dicotomia saussuriana *langue/parole*, reivindicando os dois como objetos da Lingüística.

Segundo Benveniste (1975, p.82), é “... na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua

²⁰ Na Pragmática a significação está diretamente relacionada a processos cognitivos ancorados numa concepção de sujeito biologizante. Logo, considerar o histórico, para esta vertente da Pragmática posta aqui em questão, significaria a desestruturação de seu edifício teórico.

realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. A linguagem torna assim possível que cada indivíduo se torne um sujeito ao se referir a si próprio como *eu*, sendo que este, ao se referir a outro, dá origem ao *tu*. O sistema determina o falante, sendo que este se marca na língua. É ao enunciar que o locutor se apropria da língua, fazendo-a funcionar, ou seja, dizer *eu* é constituir um sujeito. A linguagem é intersubjetiva.

Na perspectiva de Benveniste, a primeira e segunda pessoa do verbo são definidas como *pessoa-eu* e *pessoa não-eu*, em oposição ao *ele*, definido como *não-pessoa*. Isto se deve ao fato de que, segundo Benveniste, o *ele* não pode participar direta e ativamente do ato de enunciação, por ocupar uma posição exterior, o qual se dá somente entre o *eu* e o *tu*. A teoria de Benveniste contribuiu para com um deslocamento na maneira de se pensar a linguagem, permitindo observar que o locutor só se torna sujeito no ato de enunciação, ao se apropriar da língua e colocá-la em funcionamento. É na linguagem e pela linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito²¹. Entra em cena uma teoria da subjetividade tendo como base o paradigma do sujeito determinado a partir da língua.

Rose (2001, p.149) comenta sobre este fato ao afirmar que

(...) as formas pronominais são um conjunto de signos “vazios”, sem referência a qualquer realidade, que se torna “plena” quando o falante introduz a si próprio em uma instância de discurso. Entretanto, precisamente por causa disso, o lugar do sujeito é um lugar que tem que ser constantemente reaberto, pois não existe qualquer sujeito por detrás do “eu” que é posicionado e capacitado para se identificar a si mesmo naquele espaço discursivo: o sujeito tem que ser reconstituído em cada momento discursivo de enunciação.

É importante afirmar também que para Benveniste não há história sem enunciação, mas que, a partir do momento em que o locutor enuncia *eu*, surge uma história de caráter diacrônico. O *eu* instaura o presente, sendo que passado e futuro são construídos pela linguagem. A enunciação tem o seu tempo, a linguagem a sua temporalidade. Em resumo, o

²¹ O sujeito em Benveniste difere do sujeito da AD no sentido de ser consciente e centrado.

lugar do locutor, do *eu*, é o parâmetro do edifício Benvenistiano²², sendo que a produção da significação, temporalidade, espacialidade, etc., tem origem neste ponto e é lingüística.

Todo este movimento foi possível pois, apesar de considerar a língua através de um prisma saussureano, Benveniste discorda da arbitrariedade do signo, ou seja, dentro de sua construção teórica, a relação entre significante e significado é necessária. De acordo com Guimarães (1995, p.47) “só assim ele pode tratar um sujeito da enunciação como o que simplesmente e onipotentemente se apropria da língua. Esta relação de apropriação não está exposta a nenhuma ambigüidade, a nenhum equivoco, pois a relação do signo é uma relação de necessidade.”

Paralelamente se desenrola uma revolução no campo das Ciências Humanas, denominado *the linguistic turn* – a virada lingüística – pelo filósofo Donald Davidson. Esta revolução se dá graças ao desenvolvimento das reflexões no campo da Filosofia. Na Grécia Antiga as questões giravam em torno da noção de *realidade*, e a partir de Descartes os filósofos passaram a se perguntar sobre o *conhecimento* da realidade, criando a dualidade sujeito-objeto (objeto da crítica ao positivismo no século XX), permitindo assim o surgimento da Epistemologia. As pesquisas epistemológicas avançaram, formulando dois pontos de suma importância: a) o sujeito não é uma unidade; b) a mente não consegue apontar para o real e explorar o real sem a linguagem. Este segundo ponto é o centro do *linguistic turn*. Em vários ramos das ciências sociais tem-se falado, insistentemente, na virada lingüística e, com os seus pressupostos analíticos, novos horizontes se têm vindo a abrir ao investigador. Este movimento envolve a questão preliminar de saber que teorias e inovações metodológicas podem ajudar a pensar e explicar as sociedades modernas como expressão de um processo lingüístico irreduzível aos modelos sócio-econômicos e políticos. Trata-se efetivamente de sublinhar que o conhecimento social deve passar a se centrar sobre o discurso e as formas de representação que língua/linguagem configuram. Popkewitz (2007) afirma que a virada lingüística é centrada no caráter opaco e figurativo da língua, no modo como posições-sujeito e efeitos de realidade são criados dentro da língua. Assim

²² Ao se ter o *eu* automaticamente se tem o *tu*, ou seja, o outro. Porém, o *tu* só entra na medida em que ele vai ser um possível *eu*. Desta forma, o *tu* só faz parte do quadro figurativo da enunciação.

sendo, vários campos de saber olham para a Lingüística de forma a reformularem os seus conceitos²³.

É no meio deste turbilhão teórico, “sintoma de uma crise interna da Lingüística” (BRANDÃO, 1991, p.16), que Pêcheux trabalha na direção de formular uma teoria do discurso. Esta teoria é constituída como uma clara tentativa de ruptura para com os paradigmas da Lingüística²⁴. Ao se considerar o “extralingüístico”, leva-se em conta a importância e os efeitos do histórico, do político/ideológico e do inconsciente na língua. Assim sendo, a afinidade teórica entre algumas disciplinas permite que a AD seja concebida e pensada a partir de uma tríplice aliança (PÊCHEUX, 1978), a saber, Marxismo, Lingüística e Psicanálise.

3.1.2 A AAD69

É no ano de 1969 que surge o primeiro livro da autoria de Pêcheux, proveniente de uma tese defendida em 1968, intitulado *Analyse automatique du discours*. Ao contrário de seus dois primeiros artigos, assinados por Thomas Herbert, Pêcheux trabalha fortemente a partir de Saussure, apenas evocando em alguns momentos Marx e Freud. Malidier (1990, p.25), afirma que a Análise Automática do Discurso (AAD69) “... era uma máquina de abrir questões mais do que de dar respostas”. Este era um sintoma do caminho cercado de formulações e reformulações que a AD iria percorrer.

Um dos objetivos da AAD69 era propor uma máquina estrutural de interpretação dos discursos²⁵, em suma, uma teoria de leitura. Pêcheux (1969) afirma que Saussure, ao pensar a língua como sistema, leva a Lingüística a instaurar a língua como objeto de estudo,

²³ Daí o uso da noção de signo, reformulada por Lacan na psicanálise, Levi-Strauss na antropologia, entre outros.

²⁴ A questão central na formulação da AD é relacionada ao processo de “inclusão” do sujeito e da história, que não questionaram o corte saussureano (autonomia da língua) nem o objeto das Ciências da Linguagem. Por este prisma, podemos afirmar que a AD promove uma “inclusão radical”, através da reformulação do objeto.

²⁵ O termo *automática* remete-nos ao fascínio que Pêcheux tinha pela informática. De acordo com Mazière (2005, p.68) “para ele, a informática era intelectualmente incontornável. A ‘automatização’ das análises se mantém por duas justificativas não-homogêneas: as posições sobre a língua e uma necessidade de defesa das ciências humanas em face daquilo que ainda é freqüentemente chamado de ‘as ciências duras’. Trata-se de um compromisso que alguns de seus colaboradores nunca compreenderam nem apoiaram, sem dúvida por terem desconhecido que esse era seu modo de garantir alguma cientificidade ao objeto ‘língua’”.

procurando descrever não o *significado*, mas as *regras* que possibilitam que uma palavra, frase ou texto, signifique de uma ou de outra maneira, ou, dito de outro modo, o *funcionamento* do sistema. Assim sendo, Pêcheux (*ibid.*) defende que questões relativas à significação nos/dos textos continuam a ser colocadas, sendo que algumas teorias irão tentar responder ao problema. Pêcheux (*ibid.*) menciona os métodos não lingüísticos, que não usam nenhuma teoria lingüística específica, se colocando fora da Lingüística moderna. Dentre estes métodos se encontram a análise de conteúdo, repartida entre a dedução freqüencial, que, partindo da análise de grandes *corpora*, preocupa-se com a contagem de itens lexicais, falando sobre a temática, mas não sobre a natureza do texto; e a análise por categorias temáticas, que visa um nível supralingüístico e funciona a partir de um sistema comum de valores partilhado pelos leitores. Paralelamente existem os métodos paralingüísticos, que operam a partir da extensão de domínios da Lingüística. Pêcheux se pergunta como que disciplinas que tratam do signo, como a Etnologia, a crítica literária e a Semiologia, podem usar a Lingüística para responder a questões concernentes a seus campos. A solução proposta é a seguinte:

Em outros termos, uma vez que existem sistemas sintáticos, faz-se a hipótese de que existam do mesmo modo sistemas míticos, sistemas literários etc., ou seja, que *os textos, como a língua, funcionem*; a homogeneidade epistemológica que se supõe entre os fatos da língua e os fenômenos da dimensão do texto, garantem, assim, o emprego dos mesmos instrumentos conceptuais; por exemplo, a relação paradigma-sintagma será estendida aos diferentes níveis de funcionamento, logo da análise: visa-se o ideal da análise lingüística transportando o instrumento lingüístico. (*ibid.*, p.66-67).

Apresenta-se aqui, porém, um problema relativo às dificuldades metodológicas na constituição dos *corpora* e na articulação destes com os instrumentos conceptuais transpostos da Lingüística. Isto se deve à natureza institucional dos textos considerados para a análise. No caso de um texto jurídico ou científico, esta dificuldade não se apresenta, pois há uma instituição que os determina, permitindo que classes de equivalência entre disciplinas sejam definidas *a priori*, possibilitando a operacionalização das noções importadas. De acordo com Pêcheux (*ibid.*, p.69) “é, pois, porque já existe um discurso

institucionalmente garantido sobre o objeto que o analista pode racionalizar o sistema de traços semânticos que racionalizam este objeto”. Já em outros tipos de textos, a falta de uma determinação institucional faz com que exista uma lacuna, a qual é preenchida pela adaptação do *corpus* aos conceitos oriundos de outros campos. Isto faz com que o *corpus* se torne objeto de desejo do analista, manipulado por ele de forma a se encaixar em um sistema de análise. Desta forma, ao pensar a relação do sentido para com as instituições, Pêcheux (*ibid.*, p.75) afirma que uma das ordens de pesquisa que pretende seguir é:

O estudo da ligação entre as “circunstâncias” de um discurso – que chamaremos daqui em diante suas *condições de produção* – e seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na teoria lingüística atual pelo papel dado ao *contexto* ou à *situação*, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão: é este aspecto da questão que vamos tentar esclarecer agora, através do exame crítico do conceito saussuriano de *instituição*.

Para Saussure (1916, p.21), a língua, como instituição social, “não está completa em nenhum [indivíduo], e só na massa ela existe de modo completo”, por isso, ela é, simultaneamente, realidade psíquica e instituição social. Desta forma a língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (*ibid.*, p. 17); é “a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (*ibid.*, p. 22). Pêcheux (1969, p.76) critica esta posição ao afirmar que “Saussure nos parece aqui afetado pela necessária ilusão do não-sociológico, que consiste em considerar as instituições em geral como funções com finalidade explícita”. Em outras palavras, Pêcheux critica a função natural e comunicativa da língua, e para tal, chama a atenção ao trabalho dos sociólogos, que demonstram que as instituições têm funcionamentos que muitas vezes não condizem com as suas funções.

Ao perguntar qual a relação entre a conjuntura na qual um texto é produzido e o texto em si, Pêcheux instaura o conceito de Condições de Produção (CP), que vai ter um

profundo impacto na AD, especialmente no que diz respeito à constituição dos *corpora*. Os discursos e os textos não podem ser mais estudados como se surgissem no vácuo e restringidos a uma função. Há que remetê-los às suas condições de aparecimento, às relações de sentido nas quais são produzidos, ao seu funcionamento. Isto significa considerar que um discurso é sempre produzido a partir de CP dadas, o que significa dizer que o processo discursivo não tem início, o discurso é produzido a partir de e remete a outros discursos.

Este gesto teórico vai ter dois reflexos, que até hoje são pedras centrais da AD. Primeiramente, permite pensar os discursos como “fenômenos lingüísticos de dimensão superior [que] podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento [...] [acrescentando] que este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo”. (*ibid.*, p.78). Pêcheux (*ibid.*, p.79) continua afirmando que

Faremos a hipótese de que, a um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são característica do processo de produção colocado em jogo. Isto supõe que é *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção.

Ocorre aqui uma quebra para com o limite de análise imposto pelo texto²⁶. O discurso não é simplesmente uma parte integrante e seqüencial da hierarquia morfema → palavra → sintagma → frase → texto²⁷, ou seja, o discurso não é uma camada e, concomitantemente, não é somente composto lingüisticamente. As contingências históricas

²⁶ Benveniste (1966) no artigo “Os níveis da análise Lingüística” afirma que o texto é o limite que se impõe à análise.

²⁷ Ao reformular a noção de texto, Eni Orlandi contribui para com o desenvolvimento da AD. A autora define o texto como materialidade histórica “não se trata, assim de trabalhar a historicidade (refletida) no texto, mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos” (1996, p.55) O texto é uma unidade lingüístico-histórica que significa, sendo que a sua extensão ou o fato de ser oral ou escrito não o delimitam. O texto é, por definição, incompleto, sempre passível de novas leituras. A autora afirma que “O dizer tem história. Os sentidos não se esgotam no imediato.” (1999b, p.50).

– o modelo econômico, a ideologia, o político, etc. – devem ser consideradas no estudo do discurso, abrindo assim espaço para o diálogo com outros campos. A AD deve trabalhar com a questão da leitura e da interpretação²⁸, permitindo compreender como o texto produz sentidos. A leitura é sintomática, lê-se relacionando o que se lê com o que não se lê. O sentido é sempre relação a, nunca é fechado. Pêcheux busca desta forma dar uma maior autonomia teórica à AD, expandindo suas fronteiras – sempre móveis – e rejeitando o modelo de uma ciência fechada em si mesma.

Um segundo ponto importante no conceito de CP diz respeito às noções de contexto e situação. Ao tentar definir empiricamente CP, Pêcheux partiu do modelo “informativo” de Jakobson, esquema que, segundo Brandão (1991, p.36) “apresentando a vantagem de colocar em cena os protagonistas do discurso e o seu ‘referente’ permite compreender as condições (históricas) da produção de um discurso.” Jakobson (1963, p.213-214 *apud* PÊCHEUX 1969, p.81) afirma que

O destinador envia uma mensagem ao destinatário. Para ser operante, a mensagem requer antes um contexto ao qual ela remete (é isto que chamamos também, em uma terminologia um pouco ambígua, o “referente”), contexto apreensível pelo destinatário e que é verbal ou suscetível de ser verbalizado; em seguida a mensagem requer um código, comum, ou ao menos em parte, ao destinador e ao destinatário (ou, em outros termos, ao codificador e ao decodificador da mensagem). A mensagem requer, enfim, um contato, um canal físico ou uma conexão psicológica entre o destinador e o destinatário, contacto que permite estabelecer e manter a comunicação.

Sendo A o *destinador*, B o *destinatário*, D a *mensagem* e R o *referente*, Pêcheux opera um deslocamento, relacionando D à noção de *discurso*, sendo que entre A e B não se opera uma *transmissão de informação*, mas sim *efeito de sentidos*. Pêcheux afirma ainda que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, e não seres orgânicos. Desta forma,

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo [...] o que funciona

²⁸ No sentido de se estudar a produção dos dispositivos de interpretação.

nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. [...] Convém agora acrescentar que o “referente” (R no esquema acima, o “contexto”, a “situação” na qual aparece o discurso) pertence igualmente às condições de produção. Sublinhemos mais uma vez que se trata de um *objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física. (PÊCHEUX, 1969, p.82-83).

Reside aqui uma tentativa de quebra para com as posições psicossociológicas de sujeito, contexto e situação oriundas da Sociologia e da Psicologia e que afetam diretamente a Sociolinguística e a Pragmática. Porém, o quadro aqui apresentado foi freqüentemente interpretado por um viés psicologizante. Isto se deve à polissemia do termo discurso, podendo significar um processo discursivo ou uma seqüência verbal. Desta forma, a imagem do outro pode ser interpretada como a representação psicológica e cognitiva entre interlocutores, e não como a representação imaginária resultante de um processo ideológico. Courtine (1981, p.22) afirma assim que o conteúdo empírico e teórico da noção de CP é instável.

En effet, aussi bien dans le cadre de la définition générale proposée par Pêcheux (69) que dans la mise en oeuvre de la notion au titre d’hypothèse spécifique dans une recherche particulière, il est apparu qu’en l’absence d’une hiérarchisation théorique des plans de référence de la notion, le plan psychosociologique (qui se donne pour cadre la situation d’énonciation, les interactions verbales des locuteurs dans cette situation et les hypothèses typologiques qui y sont liées) domine de fait le plan historique de caractérisation des CP. Ceci n’est pas toujours le cas (notamment dans différents travaux de J. Guilhamou, D. Maldidier, J.-B. Marcellese, R. Robin...) ce qui tend à confirmer le caractère d’instabilité de la notion²⁹.

²⁹ Com efeito, igualmente no âmbito da definição geral proposta por Pêcheux (69) que na aplicação da noção a título de uma hipótese específica numa pesquisa particular, apareceu que na ausência de uma hierarquização teórica dos planos de referência da noção, o plano psicossociológico (que se dá para quadro a situação de enunciação, as interações verbais dos locutores nesta situação e as hipóteses tipológicas que são ligadas) domina de fato o plano histórico de caracterização das CP. Isto não é hoje o caso (nomeadamente em diferentes trabalhos de J. Guilhamou, D. Maldidier, J. - B. Marcellese, R. Robin...) o que tende a confirmar o caráter de instabilidade da noção.

Este fato faz com que Pêcheux e Fuchs (1975) revisitem a noção de CP com o objetivo de atualizá-la, postulando uma redefinição alinhada à análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos, articulando-a, já sob o signo de Althusser, com o conceito de formação discursiva proveniente de Foucault.

(...) parece efetivamente, à luz do que precede, que se pode entender por isso [CP] seja as determinações que caracterizam um processo discursivo, seja as características múltiplas de uma “situação concreta” que conduz à “produção”, no sentido lingüístico ou psicolingüístico deste termo, da superfície lingüística de um discurso empírico concreto. [...] o que está em jogo é a necessidade de reconhecer a defasagem entre o registro do imaginário, cuja existência não é anulável sob o pretexto de que se trata do imaginário, e o exterior que o determina. Nesta medida, parece que nos falta radicalmente uma teoria da “situação concreta” enquanto formação ideológica em que o “vivido” é informado, constituído pela estrutura da ideologia, isto é, ele se torna esta estrutura na forma da interpelação recebida, para retomar uma formulação de L. Althusser. (*ibid.*, p.182).

Em suma, “o que faltava e o que ainda falta parcialmente é uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador” (*ibid.*, p.171). De qualquer forma, o conceito de CP, seja em 1969 ou em 1975, vai na direção de romper com paradigmas presentes na Lingüística e nas Ciências Sociais, provenientes de uma concepção bio-psico-social de sujeito e de mundo.

A AAD69 foi configurada como uma exploração metodológica da noção de maquinaria discursiva e estrutural, partindo de uma posição teórica na qual “um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos”. (PÊCHEUX, 1983a, p.311). Os *corpora* eram constituídos por seqüências discursivas fechadas, selecionadas a partir de CP estáveis e homogêneas, muitas vezes através de palavras-chave que remetiam a uma temática. Supunha-se que os discursos eram produzidos por apenas uma máquina discursiva. Concomitantemente, a análise baseava-se em apontar termos pivô ou identificar identidades parafrásticas interseqüenciais, apresentando como resultado uma série de enunciados elementares e de relações entre as frases, que podiam estar em relação de equivalência semântica ou não. Supunha-se a

existência de discursos homogêneos, e a análise tentava suprimir qualquer heterogeneidade. Isto permitia a construção de uma álgebra discursiva, que poderia ser facilmente operacionalizada através da computação. No que diz respeito ao extralingüístico, na AAD69 reside a idéia de que as epistemes e as ideologias são bem distintas e organizadas, tendo o sujeito como suporte. Nesta primeira fase encontram-se as bases filosóficas e alguns pontos sob os quais a AD iria construir o seu aparato teórico/analítico.

O primeiro reside na tentativa em se proceder a uma análise que se desprenda da ilusão do sujeito como origem do sentido. Um segundo ponto é o rompimento com a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação. Em terceiro lugar surge o conceito de que um discurso é atravessado por outros discursos e, por último, a afirmação de que o discurso se dá na articulação do lingüístico com o sócio-histórico. Estes quatro pontos estão presentes na definição de Pêcheux de discurso, visto como objeto constituído simultaneamente pela língua e pela ideologia, sendo irreduzível a uma ou outra. Estes conceitos permitiram dar os primeiros passos na tentativa de trazer o exterior para o interior do discurso. Para analisar um discurso é então “necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido pelas condições de produção” (PÊCHEUX, 1969, p.72).

3.1.3 Entre a AAD69 e a AD2: a releitura de Marx, a Arqueologia do Saber e A Ordem do Discurso

A década de 70 é de extrema importância para a formulação do vínculo entre língua e ideologia. Em Junho de 1970, Althusser publica o seu famoso artigo *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. Este texto apresenta, entre outros pontos, uma releitura da hierarquização das formações sociais propostas por Marx³⁰, conhecida como o *tópico do*

³⁰ Para Althusser e o seu círculo o marxismo é um ponto central, pois além de realçar a questão da contradição e de suas desigualdades, tem como tese que a ideologia da classe dominante é a ideologia das outras classes. De acordo com Marx e Engels (1965, p.14) “As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual. (...) Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas,

edifício. Em Marx, a infra-estrutura (econômica) é sempre dominante, determinando super-estruturas (jurídico-política e ideológica). Althusser vai propor uma complexificação do sistema ao afirmar que em um determinado momento outras estruturas podem se sobrepor à infra-estrutura,³¹ sendo que o econômico permanece determinante em última instância. Há, portanto, uma dinamização do edifício, proveniente de uma autonomia relativa da super-estrutura em relação à infra-estrutura. É neste movimento que se dá a luta de classes, na qual a ideologia tem um papel importante (ALTHUSSER, 1970).

É assim que Althusser busca aprofundar a questão da relação sujeito e ideologia como um modo de compreender o caráter histórico do funcionamento das sociedades humanas, questão central do materialismo histórico em que se inscreve. A ideologia é, na proposta althusseriana, o outro da Ciência. Para tal, Althusser opera um corte epistemológico a partir de Marx, separando o conhecimento ideológico do conhecimento científico (na figura do materialismo histórico). Este gesto permite colocar a ideologia num patamar acima das ciências, sendo então entendida como uma relação imaginária que o ser humano mantém com as suas condições reais de existência. Todas as sociedades vivem imersas nesta ilusão, o que contribui para com a reprodução da força de trabalho e das relações de produção próprias a determinada ideologia. Em um primeiro momento Althusser defende o entendimento do conflito entre as classes dominantes e dominadas, afirmando que existem, no sistema social, certos dispositivos que ao serem acionados tendem a manter as classes dominantes no poder. É aqui que entra o Estado, fazendo uso dos Aparelhos Repressores – exército, polícia, prisão, etc. – e dos Aparelhos Ideológicos – escola, família, religião, política, cultura, etc. – sendo que estes últimos têm como finalidade manter e gerar a reprodução social, atuando não somente no campo das idéias,

dominem também como pensadores, como produtores de idéias; que regulem a produção e distribuição de idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época.” A noção de ideologia apresentada por Marx e Engels permite a Althusser pensá-la em termos de materialização no corpo social.

³¹ Maio de 68 serve como exemplo para ilustrar a posição de Althusser. O que se iniciou com uma greve estudantil que contestava o modelo educacional, mas também a situação política e social do país, rapidamente se tornou em uma greve geral, que contou com a adesão de 10 milhões de trabalhadores. A greve termina graças a uma forte e violenta opressão do governo e aos comunicados da Confédération Générale du Travail, uma federação sindical de esquerda, e do Partido Comunista Francês, que apelavam aos trabalhadores a volta aos seus postos de trabalho. É possível observar em alguns momentos a sobreposição do político em relação à instância econômica.

mas tendo existência material, designando realidades que se apresentam na forma de instituições distintas e especializadas. Este intrincado mecanismo faz com que o indivíduo aceite as estruturas sociais existentes como boas, necessárias e desejáveis.

Partindo deste ponto, Althusser formula três hipóteses para explicar o funcionamento da ideologia: a) A ideologia representa uma relação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência. A ideologia não é simplesmente uma representação mimética da realidade, e sim, produto de formas simbólicas de representação do real, no qual o Homem se relaciona com o concreto. Por ser simbólica, a representação supõe um distanciamento do real. b) A ideologia existe nas práticas. Isto significa que ela deixa de existir somente nos planos das idéias e do espiritual, sendo materializada através de aparelhos de Estado que prescrevem práticas e rituais que governam os indivíduos. c) “toda ideologia tem a função de constituir indivíduos concretos em sujeitos.” (ALTHUSSER, 1971, p.171). Em outras palavras, o indivíduo é interpelado em sujeito através da ideologia, não sendo “livre” no sentido filosófico do termo. Este se configura como sujeito agente determinado por práticas sócio-históricas sendo que para agir deve ter a ilusão de ser livre. Este traço é característico do sujeito-de-direito nas sociedades liberais, das contradições constitutivas do ideal do cidadão moderno.

Althusser (1975) vai aprofundar a reflexão sobre a relação sujeito e história, dividindo a discussão em duas questões, a primeira científica e a segunda filosófica. No que concerne à primeira, Althusser afirma que os indivíduos humanos são ativos na história “como agentes das diferentes práticas sociais do processo histórico de produção e reprodução.” (*ibid.*, p.67). Mas ao serem considerados agentes, os indivíduos não são livres nem constituintes da história, ou seja, os indivíduos não constituem a história a partir de si mesmos, pois teriam que ser livres para tal. Ser sujeito é se revestir da *forma sujeito*, agir de acordo com as condições históricas, sendo impossível viver fora da história. O sujeito é “vários”, disperso. A segunda questão trata de

(...) saber se a história pode ser filosoficamente pensada, em seus modos de determinação, sob a categoria idealista de *Sujeito*. [...] Não se pode compreender, ou seja, *pensar* a história real (processo de reprodução e de revolução de formações sociais) como capaz de ser reduzida a *uma*

Origem, *uma* Essência ou *uma* Causa (ainda que fosse o Homem), que seria o seu Sujeito – o Sujeito, esse “ser” ou “essência” posto como *identificável*, ou seja, como existente sob a forma da *unidade* de uma *interioridade*, e (teórica e praticamente) *responsável* (a identidade, a interioridade e a responsabilidade são constitutivas, entre outras determinações, de todo sujeito), capaz portanto de prestar contas do conjunto dos “fenômenos” da história. (*ibid.*, p.69).

O materialismo dialético vai contra a idéia de um sujeito central que rege a história. Esta é pensada sob categorias diferentes “determinação em última instância (que é algo inteiramente diferente da Origem, Essência, ou Causas *unas*), determinação por Relações (*idem*), contradição, processo” (*ibid.*, p.68). Para o marxista a razão resulta de um processo histórico, logo a história é um processo sem sujeito nem fim(s).

A releitura de Marx por Althusser vai ter um forte impacto na AD por várias razões, sendo que aqui apontaremos somente duas: permite pensar a ideologia através de um viés simbólico e discursivo, como algo que se *materializa* na língua; oferece uma concepção de história que descentra o sujeito, assujeitando-o a práticas (religiosas, filosóficas, etc.) que são, em última instância, discursivas. A AD vai então se esforçar por mostrar que “a ideologia não é uma pura falsa consciência, uma pura alteridade, mas o indício de um problema real” (MALDIDIER, NORMAND e ROBIN, 1997, p.85) que se materializa e que, paralelamente, expõe suas brechas e lacunas na língua.

Outro autor que vai ter um papel mais paralelo do que presente³² na virada da ADD69 para a segunda fase da Análise de Discurso (AD2) é Michel Foucault. Algumas de suas reflexões presentes em a *Arqueologia do Saber* certamente tiveram um papel propulsor, estimulante e produtivo para a AD, seja no sentido de apropriação/transformação de conceitos, ou em direção à recusa de noções, gesto que requer o aprofundamento teórico de forma a argumentar e justificar as escolhas feitas. Foucault, assim como Althusser, apresenta um novo conceito de história que prima pela descontinuidade e o acontecimento, retirando a centralidade do sujeito e questionando a visão continuista.

³² No Brasil o quadro é diferente. O nome de Foucault é um referencial da AD no Brasil. Este fato leva muitos analistas a se engajarem em uma análise do discurso expressamente foucaultiana, o que, em nossa opinião, pode levar à banalização do campo. Dizemos isto pois há um ponto crucial que muitos analistas preferem esquecer: a não preocupação de Foucault com os fatos da língua.

Nesta obra Foucault tece fortes críticas à história tradicional. Quase sempre os estudiosos têm como objeto de trabalho a análise de longos períodos, ou seja, as grandes bases imóveis de narrativas tradicionais. Via de regra, eles conduzem a análise através de instrumentos que criaram ou receberam: modelos de crescimento econômico, análise quantitativa dos fluxos de trocas, perfis dos desenvolvimentos e das regressões demográficas. Estes instrumentos possibilitaram distinguir, no campo da História, camadas sedimentares diversas. Porém, por detrás das grandes conquistas, dos reinados, das guerras e epidemias, existem histórias quase imperceptíveis ao olhar: história dos caminhos marítimos, das plantações, etc. Logo, as velhas questões da análise tradicional são substituídas, de agora em diante, por interrogações de outro tipo. Que critérios de periodização adotar para cada uma delas? Que sistema de relações? O grande problema que se vai colocar a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer. O problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos.

Vê-se, então, o espraiamento de todo um campo de questões [...] pelas quais essa nova forma de história tenta elaborar sua própria teoria: como especificar os diferentes conceitos que permitem avaliar a descontinuidade (limiar, ruptura, corte, mutação, transformação)? Através de que critérios isolar as unidades com que nos relacionamos: O que é uma ciência? O que é uma obra? O que é uma teoria? O que é um conceito? O que é um texto? Como diversificar os níveis em que podemos colocar-nos, cada um deles compreendendo suas escansões e sua forma de análise? Qual é o nível legítimo da formalização? Qual é o da interpretação? Qual é o da análise estrutural? Qual é o das determinações de causalidade? Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos. (FOUCAULT, 1969, p.6).

A questão é então determinar “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar.” (*ibid.*, p.30). Isto leva Foucault a descrever o discurso fora dos quadros gramaticais e lógicos, propondo-o como uma *prática dentro de um sistema de formação*

próprio a um campo discursivo. Ao definir o discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que provêm da mesma formação discursiva; [...] constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência [...] de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história” (*ibid.*, p. 146), regido por práticas discursiva, “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada, e para uma determinada área social, econômica, geográfica, ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa” (*ibid.*, p.147), Foucault permite introduzir o extralingüístico na teoria, se desfazendo de uma abordagem puramente subjetiva.

Exatamente por determinarem o que pode ser dito, as práticas discursivas são objeto de luta, visto que determinam e regulam o saber. Foucault entende que o saber é constituído por um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva. Isto engloba aquilo que podemos falar em uma determinada formação discursiva, as posições que o sujeito ocupa para falar de objetos, o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos se definem e se transformam, e as possibilidades de utilização e apropriação oferecidas pelo discurso. Deste modo, “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode-se definir pelo saber que ela forma” (*ibid.*, p.221). Devido a este fato Foucault afirma que o discurso,

...como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que – isso a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1971, p.10).

O discurso então deixa de ser visto como um mero veículo de formação de saberes e passa a ser encarado como objeto de desejo e de poder, tendo sempre que se submeter a uma ordem do discurso, à qual subjaz uma prática discursiva. Desta forma, a produção do discurso passa a ser regulada, “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (*ibid.* p.8). Este

gesto teórico permite pensar a natureza política do discurso e os mecanismos reguladores de dizeres.

Tanto Althusser como Foucault, cada um a seu modo, empenharam-se em desconstruir a noção idealista de um sujeito dono de si e da história. Pêcheux vai incorporar as reflexões de ambos na AD2, buscando pensar o *discurso como uma prática regrada, lugar de assujeitamento no qual a ideologia é materializada*.

3.1.4 O Heterogêneo: AD2

A AD2 nasce das críticas à AAD69 e da necessidade de “abrir” a máquina estrutural fechada. Segundo Malidier (1990), esta é uma época de tateamentos para Pêcheux, o que é visível no seu artigo *Mises aux points et perspectives à propos de l'Analyse Automatique du Discours*³³ escrito em parceria com Catherine Fuchs e publicado na revista *Langages* 37. Neste texto será exposto o quadro epistemológico da AD2, articulando 4 regiões de conhecimento científico: o Materialismo Histórico como teoria das formações sociais; a Linguística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; o Discurso como teoria da determinação dos processos semânticos e uma teoria da subjetividade (*ibid.*). Busca-se articular a questão do *sentido* com o *sujeito*, o que leva ao estudo da *enunciação* e à constituição da *teoria dos dois esquecimentos*.

A partir da primeira tópica freudiana (oposição entre sistema pré-consciente/consciente e sistema inconsciente), Pêcheux afirma que o sujeito opera através de duas ilusões ou esquecimentos. O primeiro esquecimento é inacessível e diz respeito à origem do discurso. O sujeito crê que é a origem de seu dizer, “esquecendo-se”, a nível consciente, que o discurso é caracterizado por um entrelaçamento de “já-ditos” e de “não-ditos”, recalçando que o sentido se forma através de um processo que lhe é exterior. O segundo esquecimento opera em uma zona acessível e trata do processo de enunciação. “Constata-se, com efeito, que o sujeito pode penetrar conscientemente na zona do nº2 e que ele o faz em realidade constante por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação

³³ Versão em Português: A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. (GADET & HAK, 1990).

de seu efeito, e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de um outro.” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p.177). Em outras palavras, o sujeito pode penetrar na região do 2º esquecimento com o propósito de corrigir, reformular, aprofundar, etc. o seu discurso. É o que é comumente chamado de “mecanismos discursivos”. A ideologia incidiria no recalque, “pois é de natureza *inconsciente*, no sentido em que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma.” (*ibid.*) Ou seja, o sujeito, apesar de ser caracterizado pela dispersão e divisão, apresenta-se ilusoriamente como centrado, uno, no controle.

Em Maio de 1975 Pêcheux publica a sua obra de mais importância, *Les vérités de La Palice*³⁴, na qual vai aprofundar o conceito de Formação Discursiva (FD) e de interdiscurso³⁵ e a relação entre língua, discurso, sujeito e ideologia. Neste texto é extremamente marcante a presença de Althusser no pensamento pêcheutiano, e, concomitantemente, no aparato teórico da AD2.

A introdução da noção de FD permite operacionalizar teórica e analiticamente, no interior do discurso, elementos vindos do exterior e que o constituem. Tal noção é causa de muitas discussões, sendo que alguns autores afirmam que se trata de uma apropriação sem citação do conceito desenvolvido por Foucault. Acreditamos que se tratam de dois conceitos próximos, mas diferentes. Para Foucault (1969, p. 51)

No caso em que se pudesse descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se poderia definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e

³⁴ O título do livro pode ser interpretado como uma crítica bem humorada àqueles que defendem a transparência da língua. Segundo consta, um general francês chamado Jacques Chabannes La Palice foi morto na batalha de Pavia, em 1525. Pela sua bravura as suas tropas compuseram a música "Monsieur de La Palice", que reza assim: "Hélas, La Palice est mort, Il est mort devant Pavie. Hélas s'il n'était pas mort, Il ferait encore envie". Mais tarde o último verso foi mal transcrito, ficando "Il serait encore en vie". Assim sendo, surgiu a expressão "verdade de La Palice", ou "verdade lapaliciana", que se refere a uma evidência tão grande que se torna ridícula. No mesmo espírito de bom humor, a versão brasileira foi traduzida como "Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio".

³⁵ Ambos os conceitos já eram presentes na obra de Pêcheux. O primeiro aparece pela primeira vez no artigo *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours*, publicado na revista *Langages* 24 e escrito com a parceria de Claudine Haroche e Paul Henry. O segundo pode ser encontrado em Pêcheux & Fuchs, 1975.

funcionamentos, transformações), dir-se-á, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Tal noção é constituída por formulações um pouco desconcertantes: trata-se de analisar enunciados que obedecem a uma mesma regularidade e, paralelamente, a um sistema de dispersão – assinalado por Maingueneau (2006, p.11) como algo que se aproxime de um oxímoro. Esta noção questiona a tentativa de postulação de condições de produção homogêneas, deixando claro que a heterogeneidade está no centro de uma FD, instalando o postulado de que os discursos aí produzidos são heterogeneamente constituídos.

Pêcheux redefine o conceito de FD, colocando-o em correspondência com as formações ideológicas (FI). As FDs determinam o que pode e deve ser dito dentro de uma determinada conjuntura política/ideológica. Segundo Pêcheux (1975, p.160):

(...) as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* 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 discussão recai aqui em dois pontos: através de qual tipologia³⁶ pode-se “dizer” (sermão, arenga, panfleto, etc.) e a partir de qual “posição”, inscrita no espaço da luta de classes. Assim sendo, a “posição” é determinante, sendo a tipologia o local de sua manifestação. Nesta definição a FD está diretamente relacionada ao exterior, ao interdiscurso. Pêcheux (filiado ao pensamento de Marx e Althusser) apresenta neste ponto específico uma hierarquia de formações, que podem ser expostas do seguinte modo: Formação Econômica → Formação Social → Formações Ideológicas → Formações

³⁶ Não utilizamos aqui a expressão gênero pois acreditamos ser uma noção frágil. Orlandi (1999b) afirma que os tipos de discurso resultam de funcionamentos cristalizados, são etiquetas, sendo que ao analista interessam os modos de funcionamento do discurso.

Discursivas. Esta última é então constituída por vários “tipos” ou “gêneros” de discurso, podendo ser jurídico, científico, religioso, político, etc., sendo que em determinada sociedade um destes discursos será “dominante”.

É importante ressaltar que de acordo com Pêcheux (*ibid.*, p.162) “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo dominante’ das FDs, intrincado no complexo das FIs”, propondo chamar interdiscurso o “todo complexo dominante”, esclarecendo que este é submetido às desigualdades, contradições e subordinações características das FIs. Simplificando, Pêcheux introduz a noção de interdiscurso na cadeia hierárquica entre as FIs e as FDs, ou seja, a ideologia dominante incide no interdiscurso, sendo que todas as FDs são dependentes dele. Desta forma, é função da FD dissimular que algo fala antes e alhures, isto é, silenciar o interdiscurso, apagando os rastros deixados pela ideologia.

Muitos analistas do discurso franceses, incluindo Malidier (1990), afirmam que a noção de FD perde a sua força nos últimos escritos de Pêcheux, mantendo-se somente o conceito de interdiscurso. No entanto, essa leitura não é única, existindo diversos autores que estabelecem uma relação entre FD e interdiscurso. De acordo com Orlandi (1992, p.20):

As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes.

A autora continua (*ibid.*, p.89-90) afirmando que:

O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciador [...] Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso.

Partindo destas articulações, afirmamos que o que pode ser dito em cada FD depende daquilo que é formulável no espaço do interdiscurso. Reside aqui uma importante

diferença entre as noções de Foucault e Pêcheux. O objeto de estudo de Foucault é a *epistemologia dos campos de saber*, já Pêcheux pesquisa o *discurso político* dentro de determinada conjuntura histórica. Desta maneira, os conceitos de FD não podem nem devem ser interpretados de maneira igual. Estes foram cunhados de acordo com *corpora* diferentes. São filhos de pais diferentes, noções fronteiriças e heterogêneas, mas também distintas e nunca iguais. No entanto, não podemos terminar estas considerações sem mencionar que, no que diz respeito à FD e pela natureza de ambos conceitos, tanto em Foucault como em Pêcheux, o dizível é determinado pelo histórico.

3.1.5 A Falha, o Inconsciente: AD3

Resta-nos ainda fazer menção à terceira fase da AD, a AD3, a qual desconstrói definitivamente a noção de máquina discursiva estrutural proposta na AAD-69. Pêcheux aprofunda o conceito de interdiscurso, colocando em jogo a acentuação do primado da alteridade, questionando o objeto da AD e o conceito de sujeito da enunciação. Para tal, Pêcheux baseia-se em alguns postulados da Psicanálise.

O texto *Il n'a de cause de ce qui cloche*³⁷, datado de 1978 mas só acessível ao leitor francês em 1990, na forma de anexo à edição inglesa de *Les vérités de la Palice*, é um marco desta nova fase. Nele Pêcheux deixa claro que deseja retificar algumas de suas posições: “levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les vérités de La Palice*” (PÊCHEUX, 1978, p.300). Fica claro: não há sujeito pleno, assim como não há interpelação/assujeitamento sem falhas. Apesar de diferentes, Pêcheux (*ibid.*, p.301) afirma que “... a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro do inconsciente”. Existe aqui um movimento de ruptura. Surge a necessidade de pensar e investigar através de um novo prisma: a falha. Segundo Michel Plon (2005, p.39) “... é porque isso falha que há causas e que se pode

³⁷ A versão brasileira deste texto se encontra em “Semântica e Discurso”, sob o título “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação.”

incansavelmente pesquisá-las sabendo que isso não cessa nunca, que qualquer coisa sempre falha”. Isto porque, de acordo com Pêcheux (1978, p.300):

“o sentido” é produzido no “non-sens” pelo deslizamento do significante, de onde a instauração do primado da metáfora sobre o sentido, mas é indispensável acrescentar imediatamente que esse deslizamento não desaparece sem deixar traços no sujeito-ego da “forma-sujeito” ideológica, identificada com a evidência de um sentido.

Pêcheux é movido aqui pela crise que atravessava o Marxismo e o Partido Comunista Francês, a teoria e a política, e que afetava a AD. “Era naqueles longínquos tempos em que os marxistas pensavam poder construir tudo por si mesmos: a economia, a história, a filosofia, a psicologia, a lingüística, a literatura, a sociologia, a arte... e as bibliotecas”. (PÊCHEUX, 1983b, p.15). Sintoma de que algo não ia bem, “não há fumaça sem fogo.” (PÊCHEUX, 1978, p.293). Se em seu livro anterior ficava a idéia de que nada falhava, sendo que “a questão do ‘sujeito da enunciação’ não pode ser posta no nível da AD2 senão em termos da ilusão do ‘ego-eu’ [‘moi-je’] como resultado do assujeitamento” (PÊCHEUX, 1983a, p.314), agora há uma reversão no modo de se pensar a ideologia, mais especificamente em relação aos dominados, à sua inserção e resistência em um mundo semanticamente estável e lógico. Segundo Pêcheux (1983b, p.43)

Interrogar-se sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não-lógicamente-estável não seja considerado a priori como um defeito, um simples furo no real. É supor que – entendendo-se que o “real” em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber” ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.

Há algo que escapa, não permitindo a apreensão total do real. “Isto obriga a pesquisa lingüística a se construir procedimentos [...] capazes de abordar explicitamente o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”. (*ibid.*, p.51). Em outras palavras, “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos, nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente”.

(ORLANDI, 1999b, p.52). Assim sendo, Pêcheux olha para a Psicanálise como um campo que oferece algumas ferramentas necessárias para este novo tipo de investigação lingüística. A figura de Lacan aparece então com mais força.

Buscando ampliar o campo de atuação e de investigação da Psicanálise, Lacan se propôs a fazer uma releitura do conceito de signo saussuriano, permitindo-lhe conceber o postulado de que o inconsciente é estruturado como linguagem (LACAN, 1965), fundamentando assim o campo para a formulação de um novo conceito de sujeito. Lacan (1972, p. 68), diz então que,

(...) o sujeito não é outra coisa - quer ele tenha ou não consciência de que significante ele é efeito - senão o que desliza numa cadeia de significantes. Este efeito, o sujeito, é o efeito intermediário entre o que caracteriza um significante e outro significante.

Tal afirmação é representada na álgebra lacaniana pela seguinte fórmula:

$$S_1 \xrightarrow[\text{a}]{\mathcal{S}} S_2$$

S_1 = Significante Mestre
 S_2 = Significante Outro
 \mathcal{S} = Sujeito
 a = Objeto a

Logo o sujeito é concebido como efeito de linguagem, de significantes que remetem a outros significantes em uma operação contínua, sem cessar. O que sobra é o “objeto a ”, que não se inscreve na ordem do significante, da linguagem. É representante do estatuto da falta e age como suporte do desejo, colocando em movimento a cadeia de deslizamentos. Tal incompletude do significante, entendida como falta na palavra, se manifesta no discurso como lacuna, falta e falha da palavra. Podemos então afirmar que há algo que falha. Esta falha é condição constituinte do sujeito - incompleto, cindido, heterogêneo - e abre brechas no seu discurso, passíveis de serem analisadas e investigadas.

Pêcheux pensa as considerações de Lacan em relação ao discurso e à ideologia, formulando algumas questões (cf. PÊCHEUX, 1983a) e chegando a algumas conclusões:

Não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”. Ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo.” (PÊCHEUX, 1978, p.304)

Acentua-se o primado da alteridade, o papel do equívoco como constituinte da língua. Questiona-se o objeto da AD e funcionamento da ideologia. Constrói-se um aparato teórico capaz de lidar com a falha e a ruptura. O sujeito não assujeitado em termos da oposição “livre” X “preso”³⁸.

3.1.6 FD e Interdiscurso: Algumas Considerações

Courtine (1981, p.35) afirma que o processo de assujeitamento se dá no interior de uma FD. Deste modo,

C'est donc dans le rapport entre l'interdiscours d'une FD et l'intradiscours d'une sequence discursive produite par un sujet énonciateur à partir d'une place inscrite dans un rapport de places au sein de cette FD, qu'il faut situer les processus par lesquels le sujet parlant est interpellé-assujetti en sujet de son discours³⁹.

³⁸ É extremamente importante afirmar que para Pêcheux o sujeito nunca foi assujeitado. Já em “Observações para uma Teoria Geral das Ideologias”, ao introduzir o político no simbólico, no campo da Lingüística, e o simbólico no político, no campo das Ciências Sociais, tudo atravessado pelo inconsciente, Pêcheux aponta, em um lado, para a contradição na/da língua, e em outro, para a falha da e a resistência à ideologia. Algumas interpretações dos textos de Pêcheux (equivocadas em nosso ponto de vista) levaram alguns autores a criticar Pêcheux, dizendo que para ele o sujeito foi/é totalmente assujeitado. É também importante mencionar que, segundo Orlandi (2002, p.66), “o assujeitamento não é quantificável”, o que significa dizer que o indivíduo se submete à língua para dizer e ser dito. Orlandi (*ibid.*) afirma que este fato decorre do vínculo radical do sujeito ao simbólico. Simplificando, o ser humano e seu funcionamento são sujeitos à língua e à ideologia.

³⁹ É na relação entre o interdiscurso de um FD e o intradiscurso de uma seqüência discursiva produzida por um sujeito enunciatador a partir de um lugar inscrito numa relação de lugares nesta FD, que é necessário situar os processos pelos quais o sujeito falante é interpelado-assujeitado em sujeito de seu discurso.

O autor traça aqui um fio que atravessa interdiscurso e FD, sendo o primeiro, nas palavras de Courtine (*ibid.*, p.49), “*le domaine du savoir propre à cette FD*⁴⁰”, oferecendo a esta os objetos dizíveis. Tais objetos vão se materializar linguisticamente no intradiscurso, entendido aqui como o fio do discurso, a seqüência lingüística em si. O interdiscurso age como um princípio de exclusão de uma FD, delimitando o seu interior – o que pode e deve ser dito – e, paralelamente, o seu exterior – o conjunto de elementos que não fazem parte de uma FD – realizando assim o fechamento fundamentalmente instável desta. Segundo Courtine (*ibid.*)

Elle ne consiste pas en une limite tracée une fois pour toutes, mais s’inscrit entre diverses FD comme une *frontière qui se déplace*, en fonction des enjeux de la lutte idéologique, dans les transformations de la conjoncture historique d’une formation sociale donnée. L’interdiscours d’une FD doit ainsi être pensé, selon nous, comme un processus de *reconfiguration incessante* dans lequel le savoir d’une FD est conduit, en fonction des positions Idéologiques que cette FD représente dans une conjoncture déterminée, à incorporer des éléments préconstruits produits à l’extérieur de lui-même, à en produire la redéfinition ou le retournement; à susciter également le rappel de ses propres éléments, à en organiser la répétition, mais aussi à en provoquer éventuellement l’effacement, l’oubli ou même la dénégation. L’interdiscours d’une FD, comme instance de formation/répétition/transformation des éléments du savoir de cette FD, peut être saisi comme ce qui règle le déplacement de ses frontières⁴¹.

O dizível de uma FD é determinado historicamente, sendo incessantemente reconfigurável de acordo com as FIs que incidem sobre este, caracterizando assim as FDs como instáveis, com fronteiras fluidas e móveis. Este fato possibilita que novas FDs

⁴⁰ O domínio de saber próprio a essa FD.

⁴¹ Ela não consiste num limite traçado de uma vez por todas, mas inscreve-se entre diversas FD como uma fronteira que se desloca, em função dos desafios da luta ideológica, nas transformações da conjuntura histórica de uma formação social dada. O interdiscurso de uma FD deve assim ser pensado como um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma FD é conduzido, em função das posições ideológicas que esta FD representa numa conjuntura determinada, a incorporar elementos pré-construídos produzidos fora de ela mesma, a produzir a redefinição ou a reversão; a suscitar igualmente a memória de seus próprios elementos, a organizar a repetição, mas também provocar um eventual apagamento, esquecimento ou mesmo a recusa. O interdiscurso de uma FD, como instância de formação/repetição/transmissão dos elementos do saber desta FD, pode ser apreendido como o que regula a deslocação das suas fronteiras.

nasçam da contradição com outras FDs, que desapareçam e que outras surjam em seus lugares, que se desloquem para FDs vizinhas, etc. Ora, assim sendo, e de acordo com Maingueneau (2005, p.110) “a FD não define somente um universo de sentido próprio, ela define igualmente seu modo de coexistência com os outros discursos”, e, acrescentamos nós, com outras FDs.

Maingueneau (*ibid.*) contribui com esta discussão ao afirmar que, ao se definir uma FD, também se define o avesso dela, o seu Outro⁴², configurado como o que um discurso não pode dizer para ser ele. Este Outro é constituinte do interdiscurso, questionando assim o fechamento estrutural que se desenhou na década de 60 e 70 em algumas vertentes da AD, nas quais o interdiscurso aparecia como um conjunto de relações entre diversos intradiscursos. Subverte-se a relação de equivalência entre *exterior do discurso* e *interdiscurso*, para então se pensar o interdiscurso no próprio coração do intradiscurso, o que Courtine (cf. GADET, 1981, *apud* MAINGUENEAU, 2005, p.38) chama de “*inconsistência* de uma FD, entendida como efeito do interdiscurso enquanto exterior específico de uma FD no próprio interior dela”. Assim sendo, o Outro não pode ser pensado como um “envelope” do discurso, mas sim como “o que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite fechar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário que o discurso sacrificasse para constituir sua identidade.” (MAINGUENEAU, 2005, p.39). Se em um universo do gramaticalmente dizível uma FD define o que pode ser dito, ela define igualmente

(...) um território como sendo o de seu Outro, daquilo que, mais que qualquer coisa, não pode ser dito. O outro circunscreve, pois, justamente, o dizível insuportável sobre cujo interdito se constituiu o discurso; por conseguinte, não há necessidade de dizer, a cada enunciação, que ele não admite esse Outro, que ele exclui pelo simples fato de seu próprio dizer. (*ibid.*, p.40).

Observa-se tanto em Courtine (1981) como em Maingueneau (2005) uma releitura da Arqueologia do Saber, que permitiu a reformulação e adaptação de alguns conceitos provenientes do esforço teórico do grupo de Pêcheux. É nítido como a definição de FD

⁴² O conceito do Outro laciano não se aplica aqui, sendo que Maingueneau apenas usa a mesma nomenclatura.

foucaultiana – um conjunto de dispersões e regularidades – se encontra aqui presente, operacionalizada não mais no saber epistemológico, mas no campo da AD, destacando a heterogeneidade não só do exterior discursivo, mas também do interior, mostrando que a língua não é um sistema totalmente estabilizado e que este é, assim como a história, constituído por rupturas.

3.1.7 Memória e Acontecimento

As noções de CP, FD e interdiscurso descritas acima são de extrema importância na configuração da episteme da AD. Estas surgiram como uma forma de ruptura para com teorias que têm como base um sujeito que constitui os sentidos de um ponto de vista cognitivista e ahistórico. Intrínsecos a estas noções são os conceitos de memória e de acontecimento, sendo que o discurso encontra-se, necessariamente, ligado a ambos. Pêcheux (1983b) ilustra este fato através da análise do enunciado “On a gagné”, veiculado pela mídia quando François Mitterrand venceu as eleições na França. Pêcheux afirma que este enunciado se configura em um acontecimento discursivo que convoca e reorganiza uma memória, pondo em circulação outros possíveis sentidos.

Dentro do aparato da AD, o estatuto teórico da memória está diretamente relacionado à noção de interdiscurso. Segundo Orlandi (2003, p.18) o interdiscurso é

Efeito e constituidor da relação das materialidades da história e da língua, enfim ele é a memória da língua (...) é o espaço de efeitos da lembrança, do esquecimento, das repetições, das redefinições, das rupturas e das transformações de sentido em um dado processo discursivo.

Ou seja, o interdiscurso surge como memória⁴³, já dito, como uma espécie de “passado discursivo” irrepresentável e inacessível, do qual o sujeito não se dá conta devido ao esquecimento número 1. De acordo com Orlandi, (2003a, p.15) é nessa memória constitutiva que “os sentidos se estabilizam e se movimentam. Uma coisa ou outra – a

⁴³ De acordo com Pêcheux (1983c, p.50) “Memória deve ser 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”.

estabilização ou a transformação – vai depender da natureza do gesto de interpretação produzido, da posição do sujeito na relação com o interdiscurso”. Desta forma, é o interdiscurso que vai fornecer os objetos e delimitar o dizível das FDs nas quais o sujeito é inscrito, sendo que estas têm como função “acobertar”, neste processo, os traços da ideologia. Segundo Silva (1998, p.40)

Se as palavras recebem seu sentido na formação discursiva em que são produzidas, esta FD (pedagógica, por exemplo) dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência do processo sócio-histórico-discursivo, dissimula a objetividade material contraditória do interdiscurso, isto é, o fato de que “algo fala” sempre “antes, em outro lugar, independentemente”. O sujeito consciente e responsável – locutor do enunciado – não pode, contudo, reconhecer essa sua subordinação ao Outro, pois esse assujeitamento se realiza sob a forma de autonomia, através da estrutura discursiva da forma-sujeito: uma cegueira necessária para se ocupar a posição imaginária de aluno, de professor, de pesquisador em uma FD dada. O sujeito do discurso se constitui, assim, pelo esquecimento daquilo que o determina, entendendo-se esquecimento como “o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito” (Pêcheux, 1975, p.183).

Se pensarmos as CP no *contexto mais amplo*, no sentido de acontecimento histórico que pode ter múltiplas durações e origina a emergência de enunciados, veremos então que estas também integram o interdiscurso, fato ao que Pêcheux se refere como a inscrição do acontecimento, ou seja, “o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido” (1983c, p.50).

Conforme descrito a algumas páginas atrás, ao propor a noção de CP, Pêcheux tinha em mente romper com os estudos lingüísticos de natureza pragmática, e com o indivíduo dono de si, consciente da situação de enunciação e em controle do enunciado, substituindo-o por um sujeito determinado pelo histórico-social, pelas instituições, pela ideologia e pelo inconsciente. Deste modo, segundo Possenti (2004, p.369):

Para a AD, o conceito de condições de produção exclui definitivamente um caráter “psicossociológico”, mesmo na “situação concreta” (...) os contextos imediatos somente interessam na medida em que, mesmo neles, funcionam condições históricas de produção. Ou seja, os contextos fazem parte de uma história.

Com o conceito de CP a História, questão teórica central da AD, passa a ser, no campo das Ciências Humanas, “preferencialmente compreendida como a análise das transformações das quais as sociedades são efetivamente capazes. As duas noções fundamentais da história (...) não são mais o tempo e o passado, mas a mudança e o acontecimento” (FOUCAULT, 1972, p.287). Observa-se aqui o papel do movimento da Escola dos Annales⁴⁴, a qual foi causa de algumas rupturas entre Foucault e muitos analistas (marxistas) do discurso⁴⁵. No entanto, o mais importante aqui é o fato de este conceito lidar com a noção de acontecimento, a qual é crucial para a AD em dois planos: em sua relação à enunciação e com a História. Em primeiro lugar, a enunciação na AD é concebida como um fato que não se repete, ao contrário do enunciado. Este conceito pode ser observado em Foucault (1969, p.23), ao definir a sua relação com a enunciação:

A supressão sistemática das unidades permite restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento; não é mais considerado simplesmente como manifestação episódica de uma significação mais profunda que ele; é tratado na sua irrupção histórica; o que se tenta observar é a incisão que constitui a sua emergência.

O ato de enunciar é visto como acontecimento único que emerge para nunca mais aparecer. Este fato vai de encontro a Pêcheux (1983b), que afirma que o acontecimento foge à estrutura, não podendo se repetir em exatas condições sócio-históricas. Neste mesmo texto Pêcheux discorre sobre a relação entre acontecimento e memória, marcada pela tensão:

⁴⁴ A Escola dos Annales recebe essa designação por ter surgido em 1929, em torno do periódico acadêmico *Revue des Annales*. Este movimento tem como preocupação incorporar métodos das Ciências Sociais à História, sendo que a análise rejeita a ênfase predominante em política, diplomacia e guerras, abordando o estudo de eventos de longa duração, onde toda a atividade humana é considerada história.

⁴⁵ No Materialismo Histórico a história é concebida como estrutural, econômico-social e essencialmente política. O evento é ruptura, transformação profunda, mudança que renova a estrutura, que explora as suas potencialidades e a torna mais duradoura. A Escola dos Annales não possui uma percepção progressista continuista da história, recusando as idéias de progresso e em grande parte de revolução. Devido a isto, muitos marxistas criticam os historiadores ligados aos Annales pelo que consideram ser conservadorismo, uma vez que não existe entre eles uma teoria de mudança social e da luta de classes. Estas diferenças teórico metodológicas, que tiveram reflexo na constituição da AD como campo de saber, acabam, ao nosso ver, se tornando disputas ideológicas entre cientistas sociais.

A memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior. (*ibid.*, p.52).

Desta forma, sempre há um jogo de forças na memória, marcado pelo choque do acontecimento, que ora visa manter a regularização e estabilização do dito, de forma a integrar, absorver e dissolver o acontecimento, ora desregula e desestabiliza esse mesmo dito, o que significa dizer que de um mesmo acontecimento podem surgir diferentes enunciados, sintoma do histórico e do político, que mostram as falhas e rupturas do ideológico.

No que diz respeito à História, a noção de acontecimento é tomada de forma diferente em Foucault (1972). Neste texto Foucault afirma que a história é constituída de múltiplos acontecimentos, sendo estes paralelos e de diferentes durações⁴⁶, sendo que os acontecimentos de longa duração só podem ser observados se tomarmos a História como descontínua. Esta abordagem “... permite fazer emergir acontecimentos que, de outra forma, não teriam aparecido.” (*ibid.*, p. 290). Esta noção, se levada em consideração, tem fortes implicações em uma teoria do discurso. De acordo com Possenti (2004, p.380):

O acontecimento fundamental poderia deixar de ser aquele de que todos se dão conta (a publicação de uma obra, um manifesto, um editorial, um programa de governo, uma proposta de pacto, etc.). Para a AD, pelo menos em suas práticas de análise, tal acontecimento seria considerado relevante na medida em que ensejasse sua retomada ou sua *repetição*, ou se já fosse uma. No entanto, além desses casos, poderíamos considerar como acontecimentos discursivos – e não apenas reformulações ou novas enunciações do mesmo, isto é, como discursos – o estruturalismo, o

⁴⁶ Foucault afirma que podem existir: a) acontecimentos curtos, facilmente observáveis, como, por exemplo, uma manifestação pública; b) acontecimentos de médio prazo, que podem ser uma recente seqüência de escândalos políticos, podendo ou não originar a irrupção de uma manifestação pública; e c) acontecimentos de longa duração, como, por exemplo, uma longa tradição de governantes corruptos (seja na monarquia, república, ditadura, etc.) que em um regime democrático (teoricamente mais aberto a investigações e à opinião pública) pode emergir, possibilitando então o aparecimento de outros acontecimentos (escândalos, manifestações, etc.).

feminismo, o nacionalismo, etc. [...] Para tanto, considerar a história deveria ser mais do que inserir um acontecimento em uma série; teria que significar uma verdadeira ruptura com uma história linear.

Desta forma, as CP de um discurso, a partir deste prisma, são caracterizadas por sua historicidade, a qual é, por sua vez, constituída por “... durações múltiplas, e cada uma delas é portadora de um certo tipo de acontecimento...” (FOUCAULT, 1972, p. 294), de natureza diferente. É importante não confundir, no que diz respeito à análise, os acontecimentos de longa duração – que permitem observar outras discursividades – com o interdiscurso. Estamos cientes que os dois são próximos e, se não houver cuidado por parte do analista, podem se sobrepor. No entanto achamos de extrema relevância este conceito, pois pretendemos mostrar que a constituição do sujeito-de-direito é caracterizada por um longo e descontínuo processo, ou seja, por um acontecimento de múltiplas durações. Como nota final, e de forma a tornar mais explícito o conceito de CP aqui mobilizado, afirmamos que “podemos considerar as CP em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as CP incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. (ORLANDI, 1999b, p.30). Nomearemos assim *cp* o *contexto imediato* e *CP* o *contexto mais amplo*, não esquecendo que ambas estão ligadas ao interdiscurso, sendo a primeira é determinada por ele⁴⁷ e a segunda inscrita nele⁴⁸. Acreditamos que estas considerações possibilitam ao analista explicar a emergência de um determinado enunciado, e não outro em seu lugar (FOUCAULT, 1969).

Explicitados os mecanismos de análise lingüística, faz-se presente a necessidade de falar da relação entre a Análise do Discurso praticada no Brasil e o estudo do funcionamento da cidade.

⁴⁷ Sempre “dizemos” a partir de uma determinada formação discursiva, a qual tem por papel dissimular os traços deixados pelo interdiscurso.

⁴⁸ Acontecimentos de grande escala, como por exemplo, o 11 de Setembro, podem originar outro(s) acontecimento(s) cronologicamente mais longos, no caso a “guerra contra o terrorismo”. Neste sentido, o 11 de Setembro passa a significar “guerra contra o terrorismo”, ou seja, o acontecimento se inscreve na memória.

3.2 A ANÁLISE DE DISCURSO NO BRASIL: ESCUTANDO A CIDADE

A AD passou (e vem passando), no Brasil, por um processo de deslocamento, nunca tendo se limitado a um processo de redução de prática de leitura de textos políticos, e sim, se transformando em uma ferramenta que permite analisar a textualização do político (cf. ORLANDI, 2003a). Isto implica na reformulação de seu objeto. Segundo Orlandi (2001a, p.36)

A AD não acumula teoricamente, ela reinscreve as questões no âmbito mesmo da definição de seu objeto a cada movimento das diferentes práticas analíticas. Nessa possibilidade de movimento está previsto o desenvolvimento da teoria em função de uma prática que se historiciza com suas particularidades

Assim sendo, a AD, a partir do trabalho fundador de Eni Orlandi, encontrou no Brasil um solo fértil, alcançando o estatuto de ciência institucionalizada não só no campo da Lingüística, como também da Lingüística Aplicada, Educação, História, e outras Ciências Humanas. No que diz respeito à temática do projeto aqui em questão, é na UNICAMP, mais precisamente no Laboratório de Estudos Urbanos (LABEURB) que se concentra a maior parte das pesquisas que relacionam linguagem e cidade.

Estabelecemos aqui uma outra forma de compreender a cidade: pelo discurso. Aliamos assim em nossa reflexão o sujeito, a história e a língua em uma relação particular que é a relação de significação. Como significa a cidade? Que forma significante, de significação, é constituída na articulação que faz funcionarem os sujeitos e os sentidos em um espaço determinado que é o espaço urbano? Como os sentidos aí se constituem, se formulam e transitam? São essas as questões que nos ocupam. (ORLANDI, 2004, p.11).

Pensar o real da cidade, seus processos de significação, é pensar a sua relação com o indivíduo, com o social e com o urbano. Para tal é importante levar em consideração noções como as de espaço, Estado, instituição política e administrativa, público, privado, relações sociais, comunidade, coletividade, consenso, cidadania, cidadão, etc. A cidade é constituída pela tensão entre o coletivo e o individual, o diferente e o padronizado:

Heterogeneidade mas padronização, subordinação às exigências da comunidade maior na medida em que faz parte de movimentos coletivos, mas, ao mesmo tempo, dispersão, e, ainda, individualidade. Temos então a mobilidade do indivíduo no campo de um grande número de indivíduos diferentes concentrados em um mesmo espaço. Instabilidade. Insegurança. O indivíduo é membro de grupos bastante divergentes. Tangenciais. Do outro lado, o da produção em massa, nos encontramos com a padronização de processos e produtos. Individualidade e padronização são pólos constantes na caracterização da vida da cidade. Dos quais resulta uma enorme mobilidade de desenhos de relações, formas de vida, movimentos, iniciativas. (*ibid.*, p.12).

Liberdade e cidadania são de extrema importância para o funcionamento das formas de sociabilização cidadinas, funcionando de forma central nos discursos sobre a sociedade e “democracia”, os quais afirmam que todos são livres (se agirem dentro da lei) e todos têm os seus direitos garantidos. Dentro destes discursos, *liberdade e cidadania* são “etiquetas” que os caracterizam, ou seja, o discurso das sociedades ditas democráticas é o discurso das sociedades “livres”, construídas em torno de seus “cidadãos”. No entanto, uma leitura feita pelo prisma da AD permite afirmar que *liberdade e cidadania* são práticas ideológicas que correspondem a sentidos, têm efeitos particulares e uma relação estreita com a idéia de consenso. *Liberdade e cidadania* sempre estão juntas ao se pensar o consenso, mas isso não é natural nem evidente, é um efeito ideológico que opera no imaginário urbano, homogeneizando o indivíduo: todos são livres, todos são cidadãos, todos têm direitos.

A sociabilidade, assim sobredeterminada pelo urbano, não é pensada como parte social na história. Passa ao largo do polido (social) deslizando para o policiado, para o controle na manutenção do arranjo urbano, sendo este significado pelo administrativo no sentido diretivo da organização urbana. Relações sociais são relações de sentido e estas estão, nessas condições, já preenchidas pela sobredeterminação do urbano. Não restam espaços vazios na cidade, sua realidade estando toda ela preenchida pelo imaginário urbano. Os sentidos do ‘público’ já estão desde sempre suturados pelo urbano de tal modo que a cidade é impedida de significar-se em seus não-sentidos, os que estariam por vir, as novas formas de relações sociais, em nossos termos, novas relações de sentidos. Sem espaço vazio, não há possível, não há falha, não há equívoco. Tudo se dá previamente, definitivamente projetado. O apagamento do social pelo urbano desfaz o político livrando a cidade à violência. (*ibid.*, p.35).

O discurso do urbano opera no imaginário do indivíduo, visando a organização do social e da cidade, estabilizando sentidos, não abrindo espaços para novas significações. A cidade é apresentada já pronta como um espaço organizado de cidadania, do senso comum, ressoando na memória o enunciado “todos são iguais perante a lei”. No entanto, a materialidade da cidade permite outros efeitos de sentido, desorganizando o lugar comum, causando rupturas no olhar totalizador do urbano. Daí, então, “a necessidade de um método como o da análise de discurso para ir além desses efeitos de sentido e confrontar-se com o lugar que esses sentidos se constituem, fazem sentido, lugar em que o simbólico e o político se articulam na produção desses efeitos.” (*ibid*, p.29).

Pensar os sentidos de *liberdade* e *cidadania* no discurso político educacional brasileiro permite contribuir para com a reflexão sobre a relação cidade/cidadão/cidadania, atravessando o imaginário urbano, escutando outros possíveis sentidos. Para tal, é necessário mobilizar as noções de consenso e urbano, sempre atreladas à educação e à escola e o seu papel na constituição do sujeito jurídico.

3.3 O CONSENSO, O URBANO, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Iremos neste item discorrer sobre os mecanismos de produção do consenso nas sociedades ditas liberais, focando especialmente no discurso do urbano e no papel da educação e da escola como espaço material de interpelação e reprodução de valores sociais. Partimos do pressuposto que o regime de governo por parte do Estado reconhecido pela expressão *democracia*, existente na vasta maioria das sociedades a nível mundial, mas principalmente nos países ocidentais, é re-significado através do discurso do consenso. Segundo Rancière (1996), a democracia é a condução de um litígio, ou seja, o reconhecimento das diferenças e do desentendimento. O que se observa é que as políticas públicas ditas democráticas se baseiam na noção de consenso, pressupondo um acordo geral entre indivíduos que partilham de um mesmo pensamento e sentimento. A diferença não é respeitada, e sim, silenciada, interdita. O consensual re-organiza as relações sociais, homogeneizando e disciplinarizando o indivíduo e a cidade. Desta forma, a

expressão “democracia consensual” é contraditória em si mesma, sintoma de um choque de dois mundos, a saber, o da diferença e o do normatizado.

Face aos problemas que povoam o nosso cotidiano, especialmente nas grandes cidades, caracterizados por discursos de violência e exclusão, põe-se diante das políticas públicas a questão de criar e promover mecanismos que possibilitem fazer do espaço público uma instância mediadora, que busque agregar e inter-relacionar a população, reconhecendo e compreendendo as diferenças existentes e instituindo o bem estar comum. Desta forma, a pergunta que não se cala é a seguinte: Como construir um espaço público comum a todos, ou, melhor ainda, como construir um modo de sociabilidade que respeite e reconheça as diferenças e disparidades? Apesar de vários discursos contemporâneos afirmarem que este objetivo já foi/está sendo alcançado, acreditamos que estes estão inseridos dentro de uma lógica consensual. Abrem-se espaços para que o indivíduo possa significar, mas sempre em termos de igualdade e de comum. As diferenças são dissimuladas, recalçadas, mas como a AD nos ensina, o recalçado está sempre lá, rompendo, instaurando novos sentidos.

3.3.1 O Consenso

A noção de consenso foi introduzida nas ciências sociais por Augusto Comte, definido como o *elo que une as sociedades*, como o *cimento indispensável sobre o qual a estrutura humana deve repousar*. O autor defendia que se devia buscar o consenso de uma *comunidade moral* de indivíduos com *igual pensamento e igual sentimento*, de forma a que as sociedades não se transformassem em um simples amontoado de indivíduos (cf. OUTHWAITE *et al.* 1996, p.131). Fica claro que este é um posicionamento positivista, que visa resultados, e, concomitantemente, o “progresso”.

Os cientistas sociais de hoje reconhecem, por um lado, que a utopia descrita por Comte é impossível e que há que se lidar com as diferenças; por outro lado, seguem na esteira do pai do Positivismo, ao entenderem o consenso como um *acordo* ou *concordância geral* (não absoluto) entre indivíduos ou grupos, não apenas em pensamento mas também em

sentimento, que se traduz num *sensu de afinidade mútuo* quanto a que decisões são exigidas e que questões devem ser abordadas (cf. *ibid.*, p.131-132). Desta forma,

A produção do *consenso*, apoiada na prática da *opinião pública*, é considerada um ideal para solucionar satisfatoriamente os conflitos sociais, pela instituição de um “nós” coletivo sobre o qual desenhar políticas que atendam às *aspirações* e *sentimentos compartilhados* pelos indivíduos e grupos que integram a sociedade (...). Essa idéia pressupõe a existência de uma região homogênea de *afinidades* na sociedade que seria preciso distinguir para estabelecer políticas adequadas. As políticas urbanas atuais consideradas democráticas estão fundamentadas nessa lógica consensual: elas visam à constituição de uma “maioria” através do maior índice possível de “participação” dos “excluídos” e das “minorias sociais” nas diferentes instâncias da vida urbana, como as instituições jurídicas, culturais, tecnológicas, educativas, de lazer, etc. (ORLANDI; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2004, p.11).

O objetivo do consenso e, conseqüentemente, das políticas públicas fundamentadas na lógica consensual, é a tomada de decisões a partir da identificação de uma suposta instância de afinidades num determinado grupo. É em síntese normatização, não a condução de atritos ou litígios.

Esta visão do *social* encontra críticas dentro das Ciências Humanas, pelo fato de promover um apagamento do espaço público como possibilidade da diferença (*ibid.*). Logo, podemos nos referir ao termo *democracia consensual*, usado para se referir às sociedades democráticas ocidentais, como contraditório: busca a *inclusão* para o bem comum de todos através de mecanismos que silenciam as diferenças, virtualmente *excluindo-as* do processo. Um olhar mais atento para a etimologia da palavra *inclusão* nos mostra que ela deriva do latim *includere*, que significa *conter em, compreender ou participar de, enclausurar*. Vive-se uma ilusão, desestabilizada pelo silêncio dos enclausurados que não cessa de significar. O consenso se sobrepõe ao ideal de democracia, produzindo um apagamento do povo (*demos*) (cf. *ibid.*). Segundo Rancière (1996, p.116), o consenso é “a prática e o pensamento de uma adequação, sem resto, entre as formas de Estado e o estado das relações sociais, que faz desaparecer toda distância entre a parte de um litígio e a parte da sociedade.” Esta forma de consenso pressupõe a inclusão de todas as partes e de seus

problemas, dificultando a subjetivação política dos excluídos. Rancière (*ibid.*, p.117) afirma que “todo mundo está incluído de antemão, cada indivíduo é a célula e imagem da comunidade, das opiniões iguais às partes, dos problemas redutíveis às carências e dos direitos idênticos às energias”. Neutraliza-se a alteridade. O estranho, o estrangeiro, o diferente, são percebidos como perigosos, o sujeito volta-se para si mesmo de forma a se proteger, significando o contato social como *violência* (ORLANDI, 1999a).

A cidade, lugar dos espaços fragmentados, saturados, da pluralidade e multiplicidade, do convívio na/da diferença, é “domesticada” através do discurso urbanístico. O urbano “consensualiza” a cidade, criando espaços que promovem a vida em comum (comunidade) apagando a diferença. Silenciam-se grupos, culturas, costumes, línguas, etc. A disciplinarização da diferença tem como produto, levado a extremos, a segregação, metáfora do avesso do consenso: a separação das diferenças, o ápice da insociabilidade e da incivilidade (cf. ORLANDI; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2004). No entanto, por operarem no nível ideológico, tanto o consenso como o urbano são passíveis de falha. Esta é o lugar do possível, o lugar da diferença.

3.3.2 O Urbano

Partimos do pressuposto que o real da cidade é sobreposto pelo imaginário do urbano, ou seja, abordamos a cidade como espaço simbólico de significação, dando forma a um conjunto de interpretações que constituem o urbano (ORLANDI, 2003). Assim sendo o cidadão – do latim *Civitanus*, significando pessoa que goza dos direitos da cidade, políticos e civis – “acessa” o imaginário do urbano – do latim *Urbs*, que significa cidade em oposição a *Rus*, campo – silenciando neste processo o real da cidade – do latim *Civitas*, entendida como o direito do cidadão, sede de um Estado, de um Governo ou de uma Pátria. (ORLANDI, 1999a). Há aqui um efeito de sobreposição e de deslocamentos de sentidos, no qual o cidadão – nomenclatura hoje usada para se referir aos indivíduos de uma sociedade democrática – é “confundido”, política e administrativamente, com cidadania, cidade e urbano, formando uma malha discursiva que age no sentido de apagar as diferenças. Neste sentido, “a cidade é um espaço simbólico com *sujeitos* vivendo dentro” (*ibid.*,p.21). Os

discursos sobre o urbano agem no sentido de apagar a sobreposição de sentidos, sendo então que o *urbanizado* é o *normatizado*. Assim sendo,

(...) o consenso vai tomando corpo nas políticas urbanas de modo que conceitos como memória, história, tradição, comunidade, lugar, qualidade ambiental, vão perdendo seus valores, passando a não significar na diferença, mas no lugar-comum das políticas públicas, o que significa seu esvaziamento enquanto força motriz de deslocamentos. [...] se sujeito, língua, cidade, não são homogêneos, não há como falar em saúde, escola, memória, qualidade de vida, como se fossem categorias fechadas e transparentes. (PFEIFFER, 2001, p.32).

Essa normatização se relaciona com a própria história do urbanismo. Na França, na segunda metade do século XVIII, o movimento urbanista surgiu como consequência do desenvolvimento da medicina social e da busca pela higienização (cf. FOUCAULT, 1979a; PFEIFFER, 1997). Entre 1750 e 1780, as grandes cidades francesas não eram caracterizadas por uma unidade territorial, mas sim por territórios heterogêneos controlados por poderes rivais. Coloca-se então o problema da unificação do poder urbano. Sente-se a necessidade de constituir a cidade como unidade organizada de modo coerente, homogêneo, sob a dependência de um poder único e bem regulamentado. Abordar a função homogeneizadora do urbanismo, ao se tratar de *liberdade e cidadania*, é de extrema importância, pois permite-nos pensar se o imaginário urbano promove estas práticas ideológicas, em redor dos quais a noção de democracia é constituída.

Dentre as razões que demandaram funções disciplinares do urbanismo, iremos aqui focar somente duas: em primeiro lugar, por razões econômicas. De acordo com Foucault (1979a, p.86)

Na medida em que a cidade se torna um importante lugar de mercado que unifica as relações comerciais, não simplesmente a nível de uma região, mas a nível da nação e mesmo internacional, a multiplicidade de jurisdição e de poder torna-se intolerável. A indústria nascente, o fato de que a cidade não é somente um lugar de mercado, mas um lugar de produção, faz com que se recorra a mecanismos de regulação homogêneos e coerentes.

Em segundo lugar, por razões políticas. O desenvolvimento das cidades e o aparecimento de uma população operária pobre que no século XIX vai-se tornar o proletariado causa um aumento das tensões políticas no interior das cidades.

As relações entre diferentes grupos – corporações, ofícios, etc. –, que se opunham uns aos outros, mas se equilibravam e se neutralizavam, começam a se simplificar em uma espécie de afrontamento entre rico e pobre, plebe e burguês, que se manifesta através de agitações e sublevações urbanas cada vez mais numerosas e freqüentes. As chamadas revoltas de subsistência, o fato de que, em um momento de alta de preços ou baixa de salários, os mais pobres, não podendo se alimentar, saqueiam celeiros, mercados, docas e entrepostos, são fenômenos que, mesmo não sendo inteiramente novos, no século XVIII, ganham intensidade cada vez maior e conduzirão às grandes revoltas contemporâneas da Revolução Francesa. De maneira esquemática pode-se dizer que até o século XVII, na Europa, o grande perigo social vinha do campo. Os camponeses paupérrimos, no momento de más colheitas ou dos impostos, empunhavam a foice e iam atacar os castelos ou as cidades. As revoltas do século XVII foram revoltas camponesas. [...] No final do século XVIII, ao contrário, as revoltas camponesas entram em regressão, acalmam-se em consequência da elevação do nível de vida dos camponeses e a revolta urbana torna-se cada vez mais freqüente com a formação de uma plebe em vias de se proletarizar. Daí a necessidade de um poder político capaz de esquadrihar essa população urbana. (*ibid*).

Esta conjuntura de fatores – crescimento da população, querelas entre grupos sociais que resultavam em violência, etc. – levou a um medo e a uma angústia diante da cidade, caracterizada por vários elementos: medo das oficinas e fábricas que estão sendo construídas, ocupando vastos espaços, do amontoamento da população, das epidemias urbanas, dos cemitérios que invadem aos poucos as cidades⁴⁹, dos esgotos sobre os quais são construídas as casas que estão sempre em risco de desmoronar, etc. Surge então, a partir deste período, uma espécie de pânico urbano, característico do desenvolvimento das cidades. De modo a dominar os problemas em caso de urgência, a burguesia reivindicou o uso do modelo político-médico da quarentena, que consistia em cinco pontos: a) todas as

⁴⁹ Têm-se como exemplo o “Cemitério dos Inocentes” que existia no centro de Paris, no qual eram jogados os corpos daqueles que não eram ricos ou suficientemente notáveis para ter um túmulo individual. O amontoamento de cadáveres no interior do cemitério era tão grande que os corpos eram empilhados acima do muro do claustro e caíam para o lado de fora. Em torno do claustro, onde haviam sido construídas casas, a pressão devido ao amontoamento era tão grande que as casas desmoronaram e esqueletos invadiram as caves, o que provocou pânico e doenças. (cf. FOUCAULT, 1979a).

peessoas deviam permanecer em sua casa e, se possível, cada pessoa em seu próprio compartimento; b) a cidade devia ser dividida em bairros, sob a supervisão de uma autoridade designada, que tinha como função coordenar inspetores que percorriam as ruas de forma a verificar se alguém saía ou entrava no local. Havia um sistema de vigilância que esquadrinhava o espaço urbano; c) os vigias produziam todos os dias um relatório que deveria ser entregue às autoridades competentes. Sistema não só de vigilância, mas também de registro centralizado; d) os inspetores tinham que passar em revista diariamente todos os habitantes da cidade. As ruas eram percorridas, e quem não se apresentasse na porta ou janela de seu lar era dado como doente ou morto, sendo então preciso buscá-lo e colocá-lo fora dos limites da cidade, em uma enfermaria especial; e) casa por casa se praticava a desinfecção, com a ajuda de perfumes que eram queimados (*ibid*).

A medicina urbana se desenvolve na França como um aperfeiçoamento do mecanismo de quarentena desenvolvido na Idade Média, e consistia em três grandes objetivos: a) analisar os lugares de acúmulo e amontoamento de tudo que, no espaço urbano, pode provocar e difundir fenômenos epidêmicos ou endêmicos. Este fato levou à individualização do cadáver, dos caixões e dos túmulos, assim como fez com que os matadouros fossem deslocados do centro para os arredores das cidades, ou seja, o primeiro objetivo da medicina urbana é a análise das regiões de amontoamento, de confusão e de perigo no espaço urbano; b) controlar a circulação dos indivíduos, mas principalmente da água e do ar. Isto levou à abertura de grandes avenidas, à destruição de casas que “impediam” a circulação do ar, e à organização de corredores de água, que deveriam levar, através da correnteza, todas as impurezas para fora da cidade; c) organizar e distribuir pontos de acesso aos elementos necessários à vida comum. Estudava-se o melhor local para colocar fontes, esgotos, mercados, etc.

Este movimento de urbanização tocou, no final do século XVIII, em um ponto importante, a saber, a propriedade privada. Até o momento só havia legislação no que dizia respeito às caves das casas. Estas pertenciam ao proprietário da casa, mas eram regulamentadas quanto ao seu uso e às galerias que nelas poderiam ser construídas. Com o avanço das tecnologias mineiras, que permitiam construir minas em profundidade, colocou-

se a questão da privatização do subsolo. A partir deste momento, o subsolo deixa de pertencer ao proprietário e passa a pertencer ao Estado e ao Rei.

Acreditamos serem relevantes estas informações pois, apesar de o processo de urbanização aqui descrito datar de mais de dois séculos, ele se aproxima muito dos processos hoje existentes (analisar, controlar, observar, em suma, criar espaços homogêneos de visibilidade), instaurando sentidos que atuam em direção à construção do consenso em relação ao urbano, ou seja, instauram sentidos de uma cidade consensualizada. Em outras palavras, a questão pertinente é pensar, do ponto de vista simbólico, o funcionamento do consenso e das relações sociais no urbano. De acordo com Orlandi (1998, p.3),

Como o consenso é imaginário, o discurso social não é homogêneo dando lugar a diferentes movimentos de discurso que se cruzam na 'incompreensão'. À espera dos sentidos, o sujeito se desorganiza. O discurso social, nessa perspectiva, apresenta-se como metáfora da divisão social. Nesse cenário, o urbano aparece como "catalisador" do social. Em consequência, o urbanismo se apresenta como complemento do imaginário que "interpreta" o que é urbano, sobrepondo-se à cidade, delimitando-a, desenhando seus sentidos (significando-a), assim como ao social.

O discurso do consenso (urbano) disciplina a cidade. A cidade urbanizada/consensualizada é o local do "mesmo", instaurando, simultaneamente, o não-lugar da diferença. Dentro deste cenário, existe a necessidade de reflexão sobre o papel da educação e, principalmente, da escola, pensada como espaço material onde o imaginário urbano incide sobre e disciplina os alunos e onde, na maioria das vezes, crenças e caráter são constituídos. A escola escamoteia a diferença, levando-nos a perguntar quais os efeitos deste quadro em relação à *liberdade* e à *cidadania* do indivíduo, e destas em relação à constituição do sujeito jurídico?

3.3.3 Educação e Escola

Buscando trazer esta reflexão para o campo da educação, podemos dizer que nosso interesse nesta pesquisa é compreender de que modo os discursos aqui analisados promovem mecanismos ideológicos de identificação dos sujeitos, tendo em vista os ideais democráticos de *liberdade e cidadania*, que atuam como práticas ideológicas no imaginário urbano. Partimos de quatro pressupostos: a) que as políticas públicas educacionais estão fundamentadas numa lógica consensual, tal como definida acima, a partir da qual são (re)significadas *liberdade e cidadania*; b) que esse fato impede que a diferença e a alteridade se manifestem efetivamente, o que contraria a própria idéia de liberdade, de cidadania, de democracia; c) que isso têm como um de seus subprodutos processos de segregação social e d) que o processo de escolarização e urbanização são instrumentos de Estado no sentido de construírem uma capacidade de sociabilidade do indivíduo a partir de um processo que homogeneiza e normatiza.

A escola ocupa então um lugar de destaque nesta máquina burocrática. De acordo com Silva (2002b, p.6):

A escola é uma instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais das diferentes classes na reprodução-transformação das relações de produção.

A escola é o aparelho responsável, dentro do imaginário urbano, por criar uma unidade cívica a partir da pluralidade cultural, embasada nas políticas públicas que funcionam a partir de uma noção disciplinarizada de indivíduo. É lá que, de forma não evidente, novas significações são constituídas e atribuídas, incidindo diretamente na massa de sujeitos (professores, alunos, etc.) que fazem parte de seu funcionamento cotidiano. Althusser comenta que “o AIE que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, foi o escolar” – (1970, p. 84). Assim como o urbanismo

tem uma função homogeneizadora e disciplinar, dizendo aos habitantes de uma cidade o que podem e devem fazer, a maneira como agir, etc. a escola também o tem, ao apresentar/determinar, ao sujeito escolarizado, uma língua única, uma cultura e um passado nacional.

É impossível falar da história da instituição escolar no Brasil sem tocar no processo de constituição da “Língua Nacional”. Segundo Silva (1998), a primeira escola no Brasil, em São Vicente, nasce para ensinar a fé em língua portuguesa. O objetivo não era educar para o conhecimento, mas sim para a fé cristã. Para tal, um dos primeiros passos dados pelos Jesuítas foi a descrição da língua “brasílica”, o que resultou na primeira gramática da língua falada em território nacional, intitulada *Arte de Gramatica da Lingoa mais usada na costa do Brasil Feyta pelo padre Ioseph de Anchieta da Cõpanhia de IESU*. Esta era uma gramática que servia de instrumento para ensinar o tupi aos Jesuítas que chegavam ao Brasil, facilitando as relações com os índios no trabalho de catequese. Este acontecimento reflete um trabalho lingüístico de colonização. Fixa-se e didatiza-se a língua através de um processo de exogramatização⁵⁰, processo que desloca historicamente o estatuto do tupi: além de ser uma língua de “selvagens”, passa a ser também a língua para a educação de “selvagens” e o professar da fé. As escolas de escrever, ler e contar, assim como no velho continente, multiplicam-se, porém, por razões diferentes. Na Europa surge um novo tipo de sociedade, sustentado pelo Direito e pela escrita (cf. HAROCHE, 1983). De acordo com Silva,

Com a sociedade moderna, capitalista, dos séculos XV e XVI, os novos modos de produção, o advento da burguesia, a constituição dos Estados nacionais, a invenção da imprensa, trazem uma exigência quantitativa de instrução útil, necessária ao desenvolvimento da capacidade produtiva, à participação do cidadão (trabalhador livre das cidades) na vida política,

⁵⁰ Auroux (1992) afirma que há duas formas de gramatização e de transferência. A primeira é a endogramatização, na qual os autores das gramáticas têm um conhecimento epilingüístico da língua em questão, sendo o problema “transformar este em conhecimento metalingüístico e fazer de sua língua um objeto.” (p. 76). A segunda é a exogramatização, onde “o conhecimento epilingüístico faz falta e é preciso necessariamente constituir técnicas de observação.” (*ibid.*). No caso do Brasil o tupi foi gramatizado a partir do português, língua distante e de origem latina. Em relação aos dois tipos de transferência, a primeira se dá quando os falantes fazem a gramática de sua língua materna (endotransferência), sendo que a segunda acontece quando o sujeito faz uma gramática de outra língua (exotransferência). Este foi o caso no Brasil, sendo que o processo de gramatização do Tupi se deu via exogramatização e exotransferência.

na nova organização social, cujo eixo se desloca do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, do saber para o conhecimento e a tecnologia (1998, p.198)

Enquanto na Europa as novas formas de sociabilidade demandam uma melhor capacitação do trabalhador e a participação política do indivíduo, sendo então a escola o local onde irá se educar e escolarizar o cidadão, no Brasil o panorama é diferente.

No Brasil do século XVI, no entanto, não havia economia mercantil, não havia burguesia, não havia cidades, não havia trabalhador livre, não havia língua nacional, não havia imprensa, não havia livros, mas... havia escola de ler, escrever e contar, a administrar para possibilitar a expansão e o fortalecimento da economia mercantil. Aqui, a passagem da oralidade para a escrita foi de uma outra natureza e teve outras funções sociais, políticas e culturais. [...] Aqui, a escola elementar não foi produto de um processo econômico, social e cultural, mas, sim, uma das condições básicas para a instalação de um processo econômico-social fundado na escravidão e na propriedade da terra. [...] Era preciso pacificar o espaço social, controlar as pulsões, as emoções e os afetos, para se obter uma colonização eficaz em termos de riquezas para o reino de Portugal e de almas convertidas para o reino de Deus. Era preciso im-plantar e difundir na nova terra, as proibições, as censuras e os mecanismos de controle, em lugar e tempo próprios, a maneira de ser e de agir dos homens de um outro mundo: o europeu-branco-cristão/católico. (*ibid.*, p.199)

A função da escola e, conseqüentemente, do saber ler e escrever, é pacificar e civilizar, não no sentido de tornar cidadão, mas no sentido de deixar de ser selvagem:

Enquanto no Ocidente, historicamente, a leitura e a escrita sempre foram instrumentos para a formação do homem político, do cidadão do Estado Moderno, no Brasil, ocorre um deslizamento inicial em que o domínio da escrita, ou melhor, de uma língua escrita estrangeira, significa, primeiro, a possibilidade de ser homem, isto é, civilizado. Este pressuposto inicial – uma concepção de natureza humana – irá afetar sempre, penso, o sentido e o sujeito, na formação das elites brasileiras – escolarizadas – e de sua contraparte, o povo – ignorante. (*ibid.*, p.200)

O surgimento da escola no Brasil está intimamente relacionado com o processo de gramatização que aqui se deu, sendo que ambos tiveram como objetivo principal a estabilização dos dizeres, através do apagamento de outras (muitas) línguas e da

legitimação de uma única⁵¹. Na escola é construído o imaginário de uma unidade lingüística, uma única língua é apresentada ao aluno, um único dizer é legitimado. Segundo Pfeiffer (2000, p.93) “toda legitimação implica em um apagamento. Porque a completude, o todo alcançável/alcançado, só funciona no efeito imaginário.”

A cidade, assim como a língua, é estabilizada na escola. O imaginário urbano permeia, perpassa e constitui os discursos educacionais e escolares, tendo como uma de suas conseqüências que o aluno, através da escola, “aprende” a se adequar à cidade, ou, em outras palavras, a escola constrói uma cidade pronta para os alunos. Desta forma, a escola, em si mesma, produz o silenciamento de formas que escapam ao discurso do urbano. Nela, todos usam o mesmo uniforme, comem a mesma merenda, participam das mesmas atividades, seguem as mesmas regras, etc., ou seja, todos integram/são um só corpo. O espaço escolar é a metáfora do espaço urbano. Os sentidos são estabilizados, o heterogêneo é (quase) silenciado (pois há resistência), o estranho é excluído, a diferença se constitui como um não-lugar. Conforme lembra Foucault (1975, p.125-126)

(...) o espaço escolar desdobra-se; a classe torna-se homogênea [...], só se compõe de elementos individuais que vêm colocar-se uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. [...] Determinando lugares individuais tornou [-se] possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Numa palavra, assiste-se a todo um poder que individualiza justamente na medida em que obriga à homogeneidade. A individualização “objetiva-se pela dimensão da distância em relação ao padrão médio da escola. É esta a regra sobre a qual se estabelecem

⁵¹ O processo de legitimação de uma língua brasileira é muito complexo, sendo que aqui o expusemos de forma breve. É importante mencionar que, além do apagamento das línguas indígenas, principalmente através da demanda da escrita pelas novas formas de governo (língua oral x registro escrito), houve também o apagamento da língua geral, também sob o rótulo da oralidade. Pfeiffer (2000) chama a atenção para o fato de que muitas outras línguas foram apagadas no Brasil por não terem espaços de legitimação, os quais são balizados pelo sentido dado à oralidade. Somente no final do século XIX que “sentidos se conformaram no processo de identificação do brasileiro na direção de autorizar, de inscrever historicamente, uma língua nacional no gesto de escrituralizar esta língua. O que estou dizendo, em outras palavras, é que neste momento há o acontecimento da legitimação de uma escrita brasileira. O brasileiro podia se dizer no brasileiro. Isso implica, necessariamente, em um movimento de apagamento do outro, de brasileiros outros que não são ditos nesta língua legitimada.” (*ibid.*, p.93).

todas as diferenças individuais.” (RAMOS DO Ó, 2003, p.49). A escola individualiza os sujeitos, heterogeniza, para depois homogeneizar. Os discursos que se referem ao “respeito às diferenças”, “multiculturalismo”, “plurilingüísmo”, e outros “pluri” e “multi” não funcionam, pois as políticas públicas “pressupõem um mesmo sujeito e uma mesma cidade homogeneizados pelos processos de escolarização e de urbanização, enquanto instrumentos de estabilização do Estado.” (PFEIFFER, 2001, p.32). Segundo Pfeiffer (2004), o multicultural não é multicultural em si, mas se dá em relação a *um* cultural, apagando, em seus entremeios, os sujeitos e as diferenças.

Todo este processo se dá através de um conjunto de discursos de cunho institucional, cultural, tecnológico, de língua, de mídia e publicidade, esportes, ensino, entre outros, todos voltados para a educação. Assim são produzidas discursivamente “zonas cinza”, “espaços saturados” que têm como função ocultar a diferença constitutiva da cidade, dissimulando, paralelamente, este processo. Deste ponto de vista é possível afirmar que o aparelho de Estado bloqueia o acesso a si mesmo através de mecanismos discursivos. Bauman (1999, p.40), a partir de Crozier, afirma que:

(...) em qualquer coletividade estruturada (organizada), a posição dominante pertence àquelas unidades que tornam sua própria situação opaca e suas ações impenetráveis aos forasteiros – ao mesmo tempo que as mantêm claras para si mesmas, livres de pontos enevoados e seguras contra surpresas.

As diferenças são silenciadas, mas não deixam de significar. A falha e o equívoco que constituem os discursos do consenso e do urbano são o lugar do possível, do *non-sens*, do que *pode vir a ser sentido*, causando, assim, um efeito de estranhamento. A AD nos ensina que o esquecimento é constituinte da memória. Neste sentido, o insucesso e a diferença são recalcadas, institucionalmente apagadas. Nada se concebe a partir de um “não-lugar” sem raízes e sem história, sendo que a escola, e, conseqüentemente, os discursos sobre mudança educacional contém, em si mesmo, a sua própria (recalcada) negação (Popkewitz, 1998). Trata-se, em poucas palavras, de pesquisas que discutam o estatuto da escola, de traçar uma história do presente, a partir do passado, como que se o hoje fosse um futuro inatingível. Para demonstrar a importância desta afirmação, trazemos

as palavras de Nóvoa (1995, p.27), tratando de uma escola que pode ser de hoje, de ontem ou de amanhã, parecendo não haver a possibilidade de encontrar um cenário diferente deste:

Alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogênea e um número de efetivos pouco variável; professores atuando sempre a título individual, com perfil de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controle social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.

É importante questionar o *status quo*, presente na citação acima, que caracteriza o discurso pedagógico. Discursos que inscrevem os alunos em um determinado modelo de língua e de civilidade, que retratam uma escola que sofre dos mesmos problemas ontem, hoje e amanhã, que a constituem como espaço da (in)diferença, espaço ahistórico. A AD nos mostra que o histórico se inscreve na língua, possibilitando novos dizeres (mesmo que estes sejam silenciados) e sentidos. A história não é estática, o presente não é o mesmo que o passado, os sentidos são sempre outros. A escola de hoje não é a de ontem, ela está inscrita na história, e, com ela, os seus discursos e funcionamento.

Apresentados estes pressupostos teóricos, resta-nos então investigar a constituição e os deslocamentos dos sentidos de *liberdade* e *cidadania*, voltando o nosso foco para seus efeitos e formulações no discurso educacional e os seus funcionamentos discursivos no interior da escola – entendida como espaço material de subjetivação dos indivíduos que está inserida no espaço urbano – em direção à criação de *cidadãos livres para pensar*.

3.4 O PERCURSO HISTÓRICO DE LIBERDADE E CIDADANIA

Liberdade e *cidadania* são hoje consideradas pilares de sustentação das políticas públicas consideradas democráticas. No campo das políticas educacionais, estas são centrais para a reflexão e elaboração dos currículos e políticas que regem a educação a todos os níveis. Elas são apresentadas como “instrumento de emancipação” do sujeito, permitindo a este

constituir-se em cidadão livre, exercendo o governo de si e responsável pelos seus atos. Assim sendo, podemos afirmar que *liberdade* e *cidadania* são centrais para a forma sujeito característica das sociedades ocidentais contemporâneas, a saber, o sujeito-de-direito, também conhecido por sujeito jurídico. Assim sendo, Por esta ser uma pesquisa que visa, em parte, compreender a historicidade da forma atual do sujeito, iremos recorrer a um panorama histórico, pois acreditamos que para se realizar uma pesquisa que toque no cerne de qualquer problema é esclarecedor recorrer à História. Segundo Buffa (1990, p.13):

Diante dos problemas atuais, a única coisa que se pode dizer é a sua história. Ou seja, a única coisa que se pode saber é a história dos homens diante destes ou de problemas semelhantes, de como eles os enfrentaram, a que ponto chegaram e quais os resultados obtidos.

Esta perspectiva visa desnaturalizar as evidências e os sentidos através das noções em questão e situar a forma do sujeito ocidental moderno e da instituição escolar atual no processo histórico em que se constituíram. Tomamos como contraponto, para tanto, quatro momentos históricos importantes, a saber, Grécia Antiga, Idade Média, Revolução Francesa e Industrialização⁵². Voltamo-nos então, em um primeiro momento, à Grécia antiga. É lá que, entre o século VIII a.C. e o século IV a.C., filósofos começaram a desenvolver uma linha de pensamento que tinha como base inicial a discussão de *liberdade* e *cidadania*.

3.4.1 Grécia Antiga

O nascimento da pólis no século VIII a.C. é um momento decisivo por provocar grandes alterações na vida social e nas relações humanas no mundo “ocidental”. Segundo Foucault (1973) a partir deste período houve uma preocupação com a discussão de ética e moral (entendidas como conduta e lei), que resultaram na produção de textos que buscavam discutir o estatuto da verdade dentro das práticas judiciárias gregas. Tal discussão possibilitou o desenvolvimento das artes, literatura e filosofia, levando a civilização grega,

⁵² É importante mencionar que não é nosso propósito apresentar uma “história da humanidade” a partir de um tempo histórico, mas sim mostrar as redes de filiações através das quais o sujeito jurídico foi sendo constituído dentro do espaço histórico.

no século V a.C., ao seu apogeu na política, expressão da democracia ateniense. A justiça, até então fortemente ligada à vontade divina, é codificada numa legislação escrita. Regra comum a todos e racional, a lei escrita é deslocada para uma dimensão propriamente humana. Surge uma nova base: desvalorizam-se as relações consangüíneas. A tragédia de Édipo retrata este deslocamento:

Podemos dizer, portanto, que toda a peça de Édipo é uma maneira de deslocar a enunciação da verdade de um discurso de tipo profético e prescritivo a um outro discurso, de ordem retrospectiva, não mais da ordem da profecia, mas do testemunho. [...] Édipo é aquele que não dá importância às leis e que as substitui por suas vontades e suas ordens. (*ibid.*, p. 40-45).

Esta modificação abole a hierarquia fundada no poder aristocrático e nas formas de submissão e domínio, expressando o ideal igualitário de uma democracia nascente. Vernant (1977, p.65) comenta este assunto, afirmando que “os que compõem a cidade, por mais diferentes que sejam por sua origem, sua classe, sua função, aparecem de certa maneira semelhantes uns aos outros.” A legislação ateniense normatiza, disciplina e apaga a diferença. A *polis* legislada é constituída como espaço público neutro.

A característica principal da pólis reside na separação entre o domínio público e privado. Isto significa que o ideal da justa distribuição de direitos se sobrepõe aos interesses de grupos privilegiados em função do nascimento ou fortuna. Elabora-se um novo ideal de justiça, pelo qual todo cidadão tem direito ao poder. De acordo com Aranha (2004, p.82) “A noção de justiça assume caráter político, e não apenas moral, ou seja, não diz respeito apenas ao indivíduo e aos interesses da tradição familiar, mas à sua atuação na comunidade.” O cidadão, na democracia ateniense, tem o direito à liberdade e à autonomia da palavra. É verdade que apenas 10% dos habitantes de Atenas eram considerados propriamente cidadãos, deste modo, ao falar de democracia ateniense é bom lembrar que grande parte da população era excluída do processo político. É assim que foi constituída a noção de cidadania (do latim, *civitas*, cidade), entendida *como o conjunto dos direitos políticos de que goza um indivíduo e que lhe permitem intervir na direção dos negócios*

públicos do Estado, participando de modo direto ou indireto na formação do governo e na sua administração.

Paralelo e intrínseco ao conceito de cidadania, a sociedade Helenista se esforçou também em pensar e propagar o “ideal” de liberdade como um problema ético e uma questão política. É o que Foucault (1984a, 1984b, 1984c) denomina de o *governo de si*. Um bom cidadão era aquele que, através de *técnicas de si* – práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu valor singular, fazendo de sua vida uma obra portadora de certos valores estéticos – é capaz de exercer a temperança, o domínio de si, de seus desejos. Para os gregos, esta prática ascética não significa o exercício da ascese entendida como uma moral baseada na renúncia do prazer, mas sim o exercício de adestramento de si por si mesmo. Desta forma, a liberdade é problematizada e pensada não como o rompimento de interdições (desejo, pulsão, repressão), mas sim como sabendo-se conduzir eticamente nas relações de prazer com os outros.

Os gregos problematizavam efetivamente sua liberdade e a liberdade do indivíduo, como um problema ético. Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o *ethos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O *ethos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc. Esta é para eles a forma concreta da liberdade; assim eles problematizavam sua liberdade. O homem que tem um belo *ethos*, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de uma certa maneira. [...] para que essa prática da liberdade tome forma em um *ethos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo. (FOUCAULT, 1984c, p.270)

O conceito de liberdade está fortemente baseado num *cuidado de si* e também *conhecimento de si*, provenientes de Sócrates e Platão: *conhece-te a ti mesmo; ocupa-te de ti mesmo; constitui-te livremente, pelo domínio de ti mesmo*. Na Grécia antiga, o indivíduo que é capaz de se governar é, também, capaz de governar os outros.

Para os gregos, não é por ser cuidado dos outros que ele é ético. O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *ethos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; por isso é importante, para um homem livre que se conduz adequadamente, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa. Nisso também reside a arte de governar. O *ethos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais, o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade (*ibid.*, p.271).

Esta auto-regulamentação é entendida como uma prática libertadora, sendo então que o cidadão livre é o que está em melhor posição para governar. A problemática da liberdade é intrinsecamente política⁵³. “Quem deve comandar os outros é aquele que deve ser capaz de exercer uma autoridade perfeita sobre si mesmo (...) o exercício do poder político exigirá como seu próprio princípio de regulação interna o poder sobre si.” (FOUCAULT, 1984a, p.75). Há na sociedade Helenística “... uma intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos.” (FOUCAULT, 1984b, p.47). Estas reflexões permitem-nos afirmar que os gregos desenvolveram o cidadão e a noção de cidadania, mas com um grande diferencial, não o pensando em termos de instituição política⁵⁴ com relação ao capitalismo, mas em termos de uma noção de *governabilidade*, que visa

ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias de que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para

⁵³ Segundo Haroche (1993, p.53), o governo de si é “... une question fondamentalement politique, l’ordre dans les conduites y apparaît au fondement du gouvernement des autres. Le gouvernement de soi y est une composante essentielle du pouvoir, la plus sûre entrave au désordre politique, le complément nécessaire à la loi.” (uma questão fundamentalmente política, na ordem das condutas há o fundamento do governo dos outros. O governo de si é uma componente essencial do poder, o mais certo obstáculo à desordem política, o complemento necessário para a lei.)

⁵⁴ De acordo com Foucault (1984c, p.286), para os gregos, ao analisar o poder e os indivíduos “não a partir da liberdade, das estratégias e da governabilidade, mas a partir da instituição política, só poderá encarar o sujeito como sujeito de direito. Temos um sujeito que era dotado de direitos ou que não o era e que, pela instituição da sociedade política, recebeu ou perdeu direitos: através disso, somos remetidos a uma concepção jurídica do sujeito. Em contrapartida, a noção de governabilidade permite (...) fazer valer a liberdade do sujeito e a relação com os outros, ou seja, o que constitui a própria matéria da ética.”

fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro. (FOUCAULT, 1984c, p.286).

Em suma, na Grécia Antiga a liberdade era pensada como uma técnica, através da qual o indivíduo exercia o controle de si, o que o capacitava para funções de governo. A temperança e o auto-controle eram práticas de pessoas livres, características dos que eram considerados os bons cidadãos. Estas técnicas se configuravam como modos de subjetivação para se atuar na Pólis. Os textos produzidos nesta época buscaram discutir as noções de democracia, justiça, liberdade e cidadania, e futuramente iriam ser retomadas pelos pensadores do século X em diante, no que diz respeito à concepção e ao estatuto do sujeito. É isto que veremos a seguir.

3.4.2 Idade Média

A queda do Império Romano em 476 d.C. coincidiu com o fortalecimento do Cristianismo e causou uma revolução social, econômica e geográfica no mundo ocidental. Um dos fatores mais importantes neste período foi a ascensão, em termos de poder, do Clero. Do século V ao XI, observa-se em geral um enfraquecimento do Rei, autoridade soberana, devido a um sistema político e econômico que demandava a constituição de Feudos (cf. FOUCAULT, 1975). Assim sendo, territórios foram divididos e a alta e pequena nobreza alcançaram uma autonomia sem precedentes. Com isto, a Igreja surge com uma grande influência espiritual e política. Um reflexo disto é a conversão ao Cristianismo de muitos Reis e Imperadores⁵⁵.

A subida da dinastia dos Carolíngios ao poder, ocupando o lugar dos Merovíngios, trouxe fortes modificações ao nível da economia e da educação. Pepino, o Breve, fortificou em seu reinado o conceito de trocas monetárias, consolidando o papel da moeda na economia local. Com a sua morte, seu filho Carlos Magno sobe ao poder, e, através de diversas expedições, amplia o território Carolíngio. No século IX os Carolíngios controlam o que hoje é a França, norte e centro da Itália, Suíça, Alemanha, Bélgica, Holanda e parte

⁵⁵ Por exemplo, a coroação do Imperador Carlos Magno, em 800 d.C., concedida pelo Papa Leão III.

dos países do leste europeu. O Imperador Carlos Magno procedeu à conversão forçada ao cristianismo dos povos conquistados, massacrando os que se recusavam a converter-se.

Mantendo as reformas monetárias iniciadas pelo seu pai, Carlos Magno decidiu executar uma reforma na educação, procurando recuperar o saber clássico, estabelecendo os programas de estudo a partir das sete artes liberais: o *trivium*, ou ensino literário (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium*, ou ensino científico (aritmética, geometria, astronomia e música). Foram emitidos decretos que recomendavam, em todo o império, a restauração de antigas escolas e a fundação de novas. Institucionalmente, essas novas escolas podiam ser *monacais*, sob a responsabilidade dos mosteiros; *catedrais*, junto à sede dos bispados; e *palatinas*, junto às cortes. De acordo com Aranha (1996), esta reforma ajudou a preparar o caminho para o pensamento Renascentista do século XIV. O ensino da dialética e da lógica, provenientes de traduções dos escritos aristotélicos e platônicos, permitiu o renascer do interesse pela indagação, possibilitando o surgimento da escolástica.

Nos séculos XII e XIII, muitas das escolas que haviam sido fundadas nesse período, especialmente as escolas catedrais, ganharam a forma de universidades medievais. A leitura tinha o caráter religioso, e a igreja passou a monopolizar e a censurar as obras que seriam transcritas. A escrita tornou-se um símbolo sagrado, levando a igreja a veicular a idéia de que os indivíduos laicos tinham que respeitar sem contestar os ensinamentos sagrados, devendo apenas escutá-los e memorizá-los. Durante muito tempo, a leitura ficou atrelada à esfera clerical, tendo o latim como língua legitimada pelo clero. Segundo Pêcheux, este “método” de leitura de arquivo se configura como um “enorme trabalho anônimo, fastidioso mas necessário, através do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva.” (1994, p.57). Esta vertente de leitura, que impõe o apagamento de si ao leitor, ressoa ainda hoje. O sujeito-leitor é vítima de uma leitura, “consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa.” (*ibid.*)

Apesar de todo um jogo de relações de poder no que diz respeito à regulamentação da leitura, vários vernáculos circulavam entre a população iletrada. Auroux (1992, p.46) afirma que durante toda a Idade Média “vai subsistir um equilíbrio entre um latim – cada vez mais abstrato, objeto de uma gramática teórica [...] -, língua conceptualmente sofisticada do saber letrado, do poder e da religião, e vernáculos que se aprendem na prática

da vida. Não há oposição mas circulação entre os dois.” No final da Idade Média e durante a Renascença, com a constituição dos primeiros Estados, surgem vários interesses práticos que leva à gramatização dos vernáculos. Segundo Auroux (*ibid.*, p.47) estes são: a) acesso a uma língua de administração, b) a um *corpus* de textos sagrados, c) a uma língua de cultura, d) relações comerciais e políticas, e) expedições militares e explorações, f) implantação/exportação de uma doutrina religiosa, g) colonização, h) organização e regulação de uma língua literária e i) desenvolvimento de uma política de expansão lingüística de uso interno ou externo. Desta forma, com o aumento das atividades comerciais e manufatureiras, que provocou o crescimento das zonas urbanas, o surgimento da imprensa e as razões expostas acima, a igreja começou a perder, pouco a pouco, o poder sobre o ensino. A escrita avançou então além dos muros da igreja, chegando também ao alcance dos leigos. O ensino, antes nas mãos do clero, entra em uma crise filosófica. O saber, tido como sagrado, começa a ser discutido e questionado. Mais pessoas sentem o interesse pela leitura, de forma a acessar o conhecimento e se posicionarem perante a discussão.

Uma segunda razão atrelada à perda do poder pelo clero está na tradução dos escritos aristotélicos. Durante a Idade Média os escolares eram submissos à ordem religiosa, não havendo espaço para a reflexão, pois tal prática poderia causar um conflito entre concepções de verdade: Fé *versus* Razão. O sujeito nada mais era do que um mecanismo integrante de uma estrutura altamente hierarquizada, não lhe sendo permitido ter incertezas. O saber era hermético, velado, posse de poucos. Em suma, a sujeição era explícita. Os novos escritos de Aristóteles, em especial *A Ética a Nicômaco*, valorizavam a independência do indivíduo como uma virtude a ser seguida, causando desde modo uma crise na pedagogia cristã. Os pupilos eram, através destes escritos, incitados à reflexão, abrindo espaços de resistência à opressão ideológica da ordem religiosa, escapando de sua dominação. Haroche (1983, p.60) afirma que

A concepção de mundo atuante nos escritos aristotélicos é com efeito abertamente contraditória em relação ao ensino da Igreja, e a coexistência de uma verdade baseada na fé com uma outra baseada na razão corre o

risco de colocar em perigo, muito rapidamente, a autoridade da igreja⁵⁶. A igreja apóia-se com efeito na doutrina de uma verdade unívoca e universal, da qual o sujeito religioso não poderia ter senão um conhecimento parcial. A existência de várias doutrinas concorrentes, até mesmo contraditórias, de um pluralismo logo percebido como ambigüidade doutrinal, arrisca enfraquecer a ordem religiosa e, conseqüentemente, as formas de dominação que ela exerce sobre o indivíduo. A verdade é até então imposta ao indivíduo no quadro de uma ordem de estruturas fortemente hierarquizadas. A incerteza nascida, para o sujeito, da possibilidade de relativizar uma verdade, aí vindo efetivamente como fonte seja a fé, seja o exercício da razão e o reconhecimento, mesmo tácito, de um sujeito que reflete e critica diminuiria, em conseqüência, consideravelmente a autoridade da ordem religiosa.

Há uma ruptura ideológica, causada por um deslocamento do virtuosismo, que antes derivava da dependência e fé absoluta no Deus cristão, e que agora passa a ser visto como uma característica da razão (*ibid.*).

Este mesmo período abriga um segundo fenômeno social, baseado na mudança da estrutura econômica, que veio a deslocar o estatuto do sujeito. Até então, a economia era baseada em um sistema rural de trocas, no qual a noção de lucro era quase que ausente. A partir do século XI observa-se uma transformação, dentro do sistema feudal, na maneira de se “fazer” economia. O crescimento demográfico, a melhora na produção agrícola e o deslocamento de camponeses para os centros urbanos fazem com que as dimensões do mercado e comércio se modifiquem e passem por transformações em sua estrutura. Surgem assim as trocas e a concepção de lucro. Paralelamente surge a necessidade do registro das trocas, compras e vendas efetuadas, assim como a de elaboração de cartas com valor monetário, de forma a agilizar a movimentação de capital. O fortalecimento de artesãos, comerciantes e camponeses, base da pirâmide feudal, faz com que estes, agrupados em

⁵⁶ O âmbito do direito serve para exemplificar o alcance do Clero. Foucault afirma que havia, em alguns julgamentos, uma espécie de prova chamada ordálio. “... na época do Império Carolíngio, havia uma prova célebre imposta a quem fosse acusado de assassinato, em certas regiões do norte da França. O acusado devia andar sobre ferro em brasa e, dois dias depois, se ainda tivesse cicatrizes, perdia o processo. Havia ainda outras provas como o ordálio da água, que consistia em amarrar a mão direita ao pé esquerdo de uma pessoa e atirá-la na água. Se ela não afogasse, perdia o processo, porque a própria água não a recebia bem e, se ela se afogasse, teria ganho o processo visto que a água não a teria rejeitado.” (FOUCAULT, 1973, p.60). Observa-se uma transposição simbólica do poder do julgamento divino aos elementos naturais e corporais. Em outros termos, observa-se um campo de saber (religioso) penetrando na esfera de outro campo de saber (o judiciário).

corporativas chamadas ofícios, comecem a exercer pressão perante os senhores, lutando pelo reconhecimento de seus direitos e liberdade como indivíduos.

O senhor feudal soberano, de forma a atender à escalada das reivindicações, agora revestidas de um caráter propriamente jurídico, dá a seus servos o direito de compra da sua liberdade. As relações senhor-vassalo mudam consideravelmente, não se constituindo mais em relações homem-a-homem, onde o soberano tinha poder sobre a vida do servo. Estas sofrem um deslocamento, da sujeição pessoal à sujeição econômica. Os servos, através de empréstimos concedidos pelo seu senhor, se endividam de forma a se tornarem “livres”.

Esta valorização da busca da liberdade, da vida, leva a uma desqualificação da morte, e, por sua vez, à desqualificação do poder soberano. Pode-se então “dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte”. (FOUCAULT, 1976, p.130). Troca-se a potência da morte pelo cuidado de si e dos outros, pela administração dos corpos e da vida. “Já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade”. (*ibid.*, p.135).

Configura-se neste momento um novo mecanismo bio-político, não de dominação plena e violenta, mas de assujeitamento insidioso, sedutor. Paralelamente à liberdade jurídica existe a obrigação econômica. O indivíduo é assujeitado economicamente graças ao Direito. Consolida-se a forma de sujeito-de-direito, ou sujeito jurídico. Esta forma é característica dos sujeitos nas sociedades ocidentais contemporâneas, a qual é definida pela sujeição do sujeito ao Estado através das leis. Segundo Rodríguez-Alcalá (2000, p.198), retomando Pêcheux (1975), uma “característica fundamental do sujeito jurídico é que ele funciona sob a forma da autonomia. Isto é, ele funciona na ambigüidade, ou tensão, entre ser um *sujeito livre* e, ao mesmo tempo, *sujeito ao Estado* (às leis).”

Todo este processo de deslocamento na concepção de sujeito confere um novo papel à “Letra”. Tudo passa sob o seu crivo. A Letra enquanto signo hermético (ordem religiosa) desliza para a idéia de Letra como signo aberto, confiável e combinável entre as diversas partes, através de contratos, missivas, etc. Segundo Haroche (1983, p.70):

As formas de assujeitamento e de fechamento do sujeito na ordem religiosa e depois na jurídica podem se descrever por uma passagem da “letra” às “letras”, do signo fechado à letra combinável, das práticas rituais mnemônicas às práticas discursivas, em uma palavra, pela preponderância da língua.

A ordem religiosa é enfraquecida devido aos avanços do Direito. A ilusão de autonomia e de liberdade é então construída discursivamente, sendo efeito de uma estrutura sócio-política determinada e constituindo-se na passagem do modo de produção feudal para o modo de produção característico das sociedades liberais (cf. HAROCHE 1983; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2000). É de se notar que o estatuto histórico da forma sujeito sofreu um deslocamento na passagem da Idade Média para o Renascimento, de religioso a jurídico. Este fato está relacionado principalmente a movimentos como a reforma de Lutero, o crescimento do capitalismo mercantil, a urbanização, a extensão das relações comerciais, a invenção da imprensa, a formação dos Estados nacionais, etc., que deram à população uma maior mobilidade intelectual e social e, conseqüentemente, fortaleceram a burguesia. Como resultado,

(...) a partir do século XVI até o final do século XVIII, vê-se desenvolver uma série considerável de tratados que se apresentam (...) como arte de governar. [...] O problema do governo aparece no século XVI com relação a questões bastantes diferentes [...]: problema do governo de si mesmo [...] do governo das almas e das condutas [...] do governo das crianças [...] enfim, problema do governo dos Estados pelos príncipes. Todos estes problemas [...] se situam na convergência de dois processos: processo que, superando a estrutura feudal, começa a instaurar os grandes Estados territoriais, administrativos, coloniais; processo inteiramente diverso, mas que se relaciona com o primeiro, que, com a Reforma e em seguida com a Contra-Reforma, questiona a salvação. Por um lado, movimento de concentração estatal, por outro de dispersão e dissidência religiosa: é no encontro destes dois movimentos que se coloca, com intensidade particular no século XVI, o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método, etc. Problemática geral do governo em geral. (FOUCAULT, 1979b, p.277-278)

De um lado, enfraquecimento e desaparecimento dos feudos, enfraquecimento do Rei e do Clero. Do outro, fortalecimento da burguesia, surgimento de Estados e de

sentimentos nacionalistas (cf. HOBBSAWN, 1990). É no meio deste turbilhão que explode a Revolução Francesa.

3.4.3 Revolução Francesa

A Revolução Francesa foi, de fato, um movimento burguês, que se deu entre 5 de Maio de 1789 e 9 de Novembro de 1799, e que tinha como objetivo desbancar o *Ancien Régime*, caracterizado por monarquia absolutista, e instaurar a República, baseado nos ideais de *Liberté, Egalité, Fraternité*, presentes na *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, inspirada na Declaração da Independência dos EUA e que sintetizava o pensamento iluminista e liberal burguês. A sociedade francesa do século XVIII mantinha a divisão em três Ordens – Clero ou Primeiro Estado, Nobreza ou Segundo Estado, e Povo ou Terceiro Estado – cada qual regido por leis próprias, com um Rei absoluto (ou seja, um Rei que detinha um poder supremo independente) no topo da hierarquia dos Estados. Com a exceção da nobreza rural, a riqueza das restantes classes sociais em França tinha crescido imensamente nas últimas décadas. O crescimento da indústria era notável. Os impostos e contribuições para o Estado incidiam sobre o Terceiro Estado, uma vez que o Clero e a Nobreza não só tinham isenção tributária como ainda usufruíam do tesouro real por meio de pensões e cargos públicos. Segundo Holstein “Os impostos que incidiram exclusivamente sobre o povo, reduziram-no à pobreza sem esperança. Um jurista francês (...) chamava (...) ao terceiro estado, *a gente sujeita ao trabalho obrigatório e ao tributo como bem aprouvesse ao senhor.*” (1818, p.118, *apud.* SCHAFF, 1981, p.23). É em meio a estas condições que o povo vai se levantar e promover uma revolução, que mais adiante iria ter o apoio de alguns burgueses, que viam na revolução a oportunidade de desbancar o Rei e o Clero do poder. Schaff (1981, p.17) afirma que “o crescimento do poder econômico da burguesia teve por consequência uma consolidação da sua consciência ideológica”. Consciência esta proveniente do conflito de classes que tinha como expressão ideológica a filosofia das Luzes. Esta “virada” ideológica/filosófica, aliada à desordem financeira do Estado, à arbitrariedade do poder real, e à miséria do povo levou à queda da Bastilha, no dia 14 de julho de 1789, acontecimento que marcou o início do movimento revolucionário pelo qual a burguesia

francesa, consciente de seu papel preponderante na vida econômica, tirou do poder a aristocracia e a monarquia absolutista (*ibid.*). O novo modelo de sociedade e de Estado criado pelos revolucionários franceses se espalhou por grande parte do mundo e, por isso, a Revolução Francesa constitui um importante marco histórico da transição do mundo ocidental para a idade contemporânea e para a sociedade capitalista baseada na economia de mercado. De acordo com Schaff

Não só a Revolução não teve nada de um acontecimento fortuito; ela foi além disso o fim de um longo processo que se desenvolveu numa escala ultrapassando a França, na escala mundial, e devia conduzir à abolição do feudalismo. (...) A revolução veio apenas acelerar um processo há muito tempo em curso. O senhor feudal tinha perdido as suas prerrogativas administrativas a favor do poder real; conservava apenas os seus direitos de justiça que, de resto, eram cada vez mais limitados pelo rei. (*ibid.*, p.29-30).

Passa-se de um sistema feudal onde os poderes se encontravam fortemente enraizados nos senhores e no clero para o sistema mercantil capitalista. Nesta conjuntura histórica, o fortalecimento e a cristalização do sujeito jurídico estão ligados à necessidade, por parte da nova República, de criar uma unidade, um vínculo e um sentimento nacional através da propagação de uma única língua. No *Ancien Régime* o Francês era a língua da corte e das leis. Devido ao modelo de governo, não havia a necessidade de impor a língua às massas. Isto acarretou em uma restrição à leitura, o indivíduo não tinha acesso às leis, pois não as entendia. A revolução trouxe a instauração de novas formas sociais, exigindo a adesão das massas, que deviam conhecer as leis escritas (CERTEAU, JULIA e REVEL, 1975). Esta é uma questão central para o funcionamento da República⁵⁷. O indivíduo é determinado em sujeito jurídico, pois se demanda a ele o entendimento e cumprimento das leis. Assim sendo, vai haver na República um esforço no sentido de ampliar o uso do francês no território nacional. Isto vem causar um embate com os *patois*, muito falados nas zonas rurais, associado à dicotomia Campo X Cidade. O campo, para os revolucionários, é o reduto da igreja, superstição, irracionalidade, atraso e despotismo, enquanto que a cidade é o lugar da República, do civismo, do patriotismo,

⁵⁷ Para ilustrar essa importância, basta mencionar que durante a Revolução foram elaboradas as 1ª, 2ª e 3ª constituições da França, as assembleias constituinte e legislativa foram criadas e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi promulgada.

das Luzes, da razão, do progresso e do centralismo (*ibid.*). Todo este ideário dá origem a um processo de colonização interna, via língua, do território francês. Há que se lutar contra os *patois*. Segundo Barère, os idiomas ditos bárbaros

Ont perpétué le règne du fanatisme et de la superstition, assuré la domination des prêtres, des nobles et des praticiens, empêché la révolution de pénétrer dans neuf départements importants, et peuvent favoriser les ennemis de la France [...] empêchent les citoyens de connaître les lois et d'aimer la République [...] L'éducation publique ne peut s'y établir, la régénération nationale y est impossible⁵⁸. (*ibid.*, p.323)

É assim que a unificação da França, sob a bandeira de uma língua, esteve acompanhada de uma cruzada contra os *patois*. Legitima-se uma língua, a de Estado, sendo que todos cidadãos estão-lhe sujeitos através do conhecimento das *leis escritas*. O indivíduo, caracterizado pela forma histórica de sujeito jurídico, é, em última instância, responsável por conhecer as leis que regem o seu comportamento diante da sociedade.

A potencialização destes efeitos, característicos do mundo capitalista, se deu alguns anos depois em território britânico, dentro do movimento conhecido como a Revolução Industrial. Este foi o momento onde, devido em grande parte ao êxodo rural e o crescimento das cidades, foram desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas técnicas de disciplinarização e normatização dos indivíduos. Para tal, muitas instituições foram criadas, às quais os cidadãos passaram também a responder. Este fato colaborou para com o fortalecimento do Estado, passando agora o seu funcionamento a se dar, definitivamente, de forma mais indireta, via aparelhos estatais. A cidade industrializada é caracterizada pelo espaço quadriculado das fábricas, dos regimes de controle quantitativos e qualitativos do tempo (quanto tempo se levou para produzir x?), das escolas dos filhos “abandonados” pelos pais que trabalham⁵⁹, escolas que além de instruir, devem educar.

⁵⁸ Perpetuaram o reino do fanatismo e superstição, assegurando a dominação dos padres, dos nobres e dos que praticam, impediu a revolução de penetrar nos nove departamentos importantes, e pode favorecer os inimigos da França [...] impedem os cidadãos conhecer de as leis e de amar a República [...] a educação pública não pode estabelecer-se, a regeneração é impossível.

⁵⁹ Devido às jornadas de trabalho que muitas vezes ultrapassavam 15 horas diárias, a educação das crianças era, muitas vezes, delegada à escola, devido ao curto período de tempo que os pais passavam em presença de seus filhos.

3.4.4 Revolução Industrial

A Revolução Industrial teve o seu início na Inglaterra, em meados do século XVIII, se expandindo pelo mundo a partir do século XIX. Foi caracterizada pela substituição das ferramentas pelas máquinas, da energia humana pela energia motriz e do modo de produção doméstico pelo sistema fabril, tendo um enorme impacto sobre a estrutura da sociedade, num processo de transformação acompanhado por notável evolução tecnológica. Outra mudança que ocorreu graças à industrialização foi o crescimento das cidades – sendo Londres e Manchester as pioneiras – e a sua conseqüente urbanização⁶⁰. Segundo Hobsbawn (2003), antes da Revolução Industrial, a atividade produtiva era artesanal e manual, no máximo com o emprego de algumas máquinas simples. Dependendo da escala, grupos de artesãos podiam se organizar e dividir algumas etapas do processo, mas muitas vezes um mesmo artesão cuidava de toda a manufatura, desde a obtenção da matéria-prima até a comercialização do produto final. Esses trabalhos eram realizados em oficinas nas casas dos próprios artesãos e os profissionais da época controlavam muitas vezes todas as etapas do processo. Com a Revolução Industrial os trabalhadores perderam o controle da produção, uma vez que passaram a trabalhar para um patrão, na qualidade de empregados ou operários, perdendo a posse da matéria-prima, do produto final e de maior parte do lucro. Este novo sistema industrial transforma as relações sociais e cria duas novas classes sociais, fundamentais para a sua operação. Os empresários, proprietários dos capitais, prédios, máquinas, matérias-primas e bens produzidos pelo trabalho; e os operários, proletários ou trabalhadores assalariados, que possuem apenas sua força de trabalho e a vendem aos empresários para produzir mercadorias em troca de salários.

A disciplina é rigorosa dentro das fábricas e as condições de trabalho nem sempre oferecem segurança. Em muitos locais a jornada ultrapassa 15 horas, os descansos e férias não são cumpridos, os salários não são aumentados e mulheres e crianças não têm tratamento diferenciado. Busca-se o crescimento da margem de lucro. Isto leva ao surgimento de conflitos entre operários, revoltados com as péssimas condições de trabalho, e empresários. As primeiras manifestações são de depredação de máquinas e instalações

⁶⁰ Nos referimos aqui a urbanização no sentido de *organização* da cidade, permitindo uma maior visibilidade e, conseqüentemente, controle do espaço urbano.

fabris. Com o tempo os trabalhadores ingleses organizam os sindicatos como associações locais ou por ofício, para obter melhores condições de trabalho e de vida, e criam os primeiros centros de ajuda mútua e de formação profissional.

Com o aumento do fluxo de mão de obra que vinha do campo para a cidade, a urbanização é intensificada, de forma a permitir uma maior visibilidade da população em geral. Deste modo, o hospital, o exército, a prisão, a fábrica, o sindicato, a escola e outras instituições passam a ser espaços físicos inseridos no corpo social, que, entre as suas várias funções, servem para “manipular conscientemente e rearrumar intencionalmente a transparência do espaço como relação social.” (BAUMAN, 1999, p.41). O indivíduo determinado em sujeito jurídico deve agora responder ao Estado via estatutos que regulam estas instituições, que ganham uma posição de destaque dentro deste sistema. Isto significa, entre outras coisas, “tornar o mundo habitado receptivo à administração supra-comunitária, estatal; e essa tarefa requeria, como condição necessária, tornar o mundo transparente e legível para os poderes administrativos.” (*ibid.*, p.40). A urbanização citadina é metaforizada nas instituições. É lá que o tempo, o espaço e o corpo são minuciosamente regulados. Para tal, trazemos alguns textos datados do final do século XVIII e início do século XIX, de forma a mostrar o papel disciplinador das instituições. Primeiramente, a escolar:

Feita a oração, o mestre dará uma pancada de sinal, olhando a criança que quer mandar ler, lhe fará sinal de começar. Para fazer parar o que está lendo, dará uma pancada de sinal... Para fazer sinal ao que está lendo de se corrigir, quando pronunciou mal uma letra, uma sílaba ou uma palavra, dará duas pancadas sucessivamente e seguidas. Se após se ter corrigido, ele não começa na palavra que pronunciou mal, porque leu várias depois dela, o mestre dará três pancadas sucessivamente uma em seguida da outra para lhe fazer sinal de recuar de algumas palavras e continuará a fazer esse sinal, até o escolar chegar à sílaba ou à palavra que pronunciou mal. (LA SALLE, 1828, p.137-138, *apud* FOUCAULT, 1975, p.141).

Entrem em seus bancos. À palavra “entrem”, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras “em seus bancos”, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas... Pegar-lousas, à palavra “pegar”, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a lousa

pelo meio; à palavra “lousas”, eles a soltam e a colocam sobre a mesa. (Journal pour l’instruction élémentaire, 1816, *apud* FOUCAULT, 1975, p.141)

A mesma técnica disciplinar é encontrada na fábrica:

Ao entrar os companheiros deverão saudar-se reciprocamente... ao sair deverão guardar as mercadorias e ferramentas que utilizaram e em época de serão apagar a lâmpada; é expressamente proibido divertir os companheiros com gestos ou de outra maneira; [eles deverão] se comportar honesta e decentemente; [quem se ausentar por mais de cinco minutos sem avisar o Sr. Oppenheim será] anotado por meio-dia; [e para que fique certo que nada será esquecido nessa justiça criminal miúda, é proibido fazer] qualquer coisa que puder prejudicar o Sr. Oppenheim e seus companheiros. (Regulamento da fábrica de M. Oppenheim, 29 de Setembro de 1809, *apud* FOUCAULT, 1975, p.149).

No exército:

Quando está sob as armas, ocupa dois pés em seu maior diâmetro, ou seja, tomando-o de um extremo ao outro, e cerca de um pé em sua maior espessura, tomada do peito aos ombros, a que se deve acrescentar um pé de intervalo real entre ele e o homem seguinte; o que dá dois pés em todos os sentidos por soldado e indica que uma tropa de infantaria em batalha ocupa, seja numa frente seja em profundidade, tantos passos quantas filas tem. (GUIBERT, 1772, p.27 *apud* FOUCAULT, 1975, p.139).

Um a uma, depois dois a dois, depois em maior número... Será observado para o manejo das armas, quando os soldados tiverem sido instruídos separadamente, fazê-los executá-los dois a dois, e fazê-los trocar de lugar alternadamente para que o da esquerda aprenda a se regular pela da direita. (Ordenação sobre o exercício da infantaria, 6 de Maio de 1755, *apud* FOUCAULT, 1075, p.139).

A cidade, as instituições e o corpo são pontos de ancoragem do poder. Aqui, a disciplinarização (do tempo, do espaço, dos atos) significa a instituição de novas formas de sociabilidade. O espaço urbano e escolar se confundem, ambos são regidos por relações de poder similares.

A Industrialização levou a uma crise no seio das famílias, no que diz respeito à educação e formação de caráter das crianças. Com ambos os pais muitas vezes ausentes devido às longas jornadas de trabalho, a responsabilidade pela formação dos “filhos da pátria” passa a ser atribuída à escola. Segundo Nóvoa (1991), como consequência e

resposta a esta crise, o pedagogo americano John Dewey idealiza a Nova Escola, vista como a luz no fim do túnel, que tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, sendo que o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo. A escola, tanto ideologicamente, mas também teoricamente, ganha contornos éticos e morais.

Em suma, a Revolução Industrial possibilitou três mudanças importantes para o funcionamento da escola e do sujeito na sociedade contemporânea: a) solidificou instituições estatais, que podem ser referidas como AIE; b) deslocou o papel tradicional da escola, dando a esta um novo funcionamento, que se mantém até hoje; c) potencializou no sujeito jurídico a sua forma atual capitalista.

3.5 A LEITURA DO ARQUIVO

Após a exposição teórica iremos nos voltar para a análise. Estamos cientes de que a escolha de “narrar” a constituição do sujeito jurídico percorrendo uma grande extensão cronológica é marcada pela impossibilidade de mencionar todos os fatos e acontecimentos, que, de uma forma ou outra, contribuíram para com o surgimento da forma-sujeito capitalista. No entanto, um estudo de tal natureza permite pesquisar de onde vêm as idéias, as formações sociais e institucionais que aceitamos como naturais, contribuindo para com a desnaturalização destas. Mencionamos aqui o conceito de genealogia desenvolvido por Foucault através de Nietzsche. Para o genealogista não há essências fixas nem leis incontornáveis; seu objetivo não é ir às origens, mas sim tentar interceptar a proveniência e a linhagem de um problema. Segundo Foucault (1979c, p.171)

Não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são

portanto retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reivindicuem o direito lírico à ignorância ou ao não-saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição a ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa.

Ainda de acordo com Ramos do Ó (2003, p.13):

A genealogia pretende mostrar que os nossos objetos foram sendo historicamente construídos, peça por peça, compactando tradições muito diferentes e que não imaginamos de modo algum estarem associadas e ainda fundidas. São pois narrativas muito específicas, particulares, algumas mesmo descontínuas, todavia com implicações gerais.

O método genealógico permite penetrar na história, efetuando grandes recortes de tempo e espaço, não necessitando de uma linearidade e continuidade cronológica do *corpus* para que se constitua como uma importante ferramenta de análise. Neste sentido, apesar de diferente, por trabalhar com a opacidade da História este método tem alguma afinidade com o discursivo (que vai além, trabalhando também com a opacidade da língua). Desde modo, a leitura que faremos do arquivo⁶¹ que constitui o *corpus* em questão não será estritamente lingüística ou histórica, mas sim discursiva. De acordo com Pêcheux (1994, p.63) “É esta relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo.” Este tipo de leitura permite explorar o caráter material da língua, o fato de que os sentidos são históricos, nunca fixos, podendo

⁶¹ O arquivo é a “memória institucionalizada, estabilização de sentidos (...) No arquivo, o dizer é documento, atestação de sentidos, efeito de relações de forças. Se no interdiscurso há o que se deve dizer mas também o que se pode dizer e mesmo a possibilidade de se dizer o irrealizado, o arquivo repousa sobre o realizado, menos sobre o que pode e muito mais sobre o que deve ser dito. No arquivo há assim um efeito de fechamento. Se o interdiscurso se estrutura pelo esquecimento, o arquivo é o que não se esquece (ou o que não se deve esquecer). Se no interdiscurso fala uma voz sem nome (cf. Courtine), no arquivo fala a voz comum, a de todos (embora dividida).” (Orlandi, 2003a, p.15).

sempre virem a ser outros. Em suma, é parte do trabalho do analista observar as redes de filiações que constituem os sentidos, sendo que o nosso esforço nesta pesquisa se concentra neste ponto, a saber, o de desvelar as redes de filiações históricas dos sentidos de *liberdade* e *cidadania* que perpassam a memória institucionalizada constituinte dos PCNs, das LDBs e das Constituições aqui em questão.

4. ANÁLISE

A análise aqui proposta caracteriza-se como discursiva, o que significa efetuar uma leitura que parte do pressuposto que a língua é tomada pela história, sendo os significados sempre ancorados aos acontecimentos que permitem a produção de enunciados. Desta forma, apresentadas as bases teóricas que sustentam a nossa discussão, iremos de seguida focalizar o processo de análise, retomando alguns elementos importantes, buscando paralelamente explicitar brevemente os parâmetros de constituição do *corpus*. Note-se que a relação entre teoria e *corpus* não é estável. O trabalho de análise leva muitas vezes o analista a voltar-se para a teoria, seja no sentido de refutar, acrescentar ou reformular conceitos (COURTINE, 1981). Desta forma, pedimos ao leitor que não interprete os parágrafos relacionados a este assunto como algo “verdadeiro” e “único”, mas sim como passível de mudança.

As LDBs são os documentos que definem e regularizam o sistema educacional brasileiro. De acordo com Arruda e Caldeira (1986), o texto da Constituição de 1934 fala pela primeira vez da importância da criação de uma LDB, sendo que esta se deu em 1961. Seguiram-se mais duas (re)escritas, em 1971 e 1996. Desta forma, ao se falar de discurso político educacional (DPE) há que se levar em conta a importância destes três documentos na constituição de uma memória institucionalizada no que se refere às políticas educacionais brasileiras. Ao se ter como objeto as LDBs, e se tratando de um trabalho preocupado em analisar a construção dos sentidos veiculados a *liberdade e cidadania*, surgiu a necessidade de nos voltarmos para as Constituições vigentes nos momentos de redação e promulgação destas leis. Isto devido a dois fatos, sendo o primeiro relacionado ao papel fundador das Constituições em relação às LDBs, ou seja, em outras palavras, as Constituições são o pano de fundo ou os alicerces sob os quais as LDBs serão formuladas. Discursivamente, as Constituições funcionam como o texto matriz para as LDBs, havendo então uma relação de intertextualidade. O segundo diz respeito ao funcionamento das noções *liberdade e cidadania*, no sentido de comparar como são (re)significadas nas Constituições e nas LDBs, o que, acreditamos, irá atestar a heterogeneidade e contradição que caracteriza a complexa rede de filiações de sentidos que constitui os documentos aqui propostos para análise. Além das LDBs e Constituições, foram também analisados alguns

recortes dos PCNs do Ensino Fundamental e as Bases Legais dos PCNs do Ensino Médio, de forma a verificar, principalmente, o papel do ensino de língua portuguesa na constituição do cidadão brasileiro.

Desta forma, partindo das considerações feitas por Courtine (1981, p.26) em relação à constituição do *corpus*, e tendo em conta que a escolha deste é um gesto teórico-analítico por parte do pesquisador, tomamos como ponto de partida alguns pontos importantes para a nossa análise:

- O *corpus* é constituído por várias seqüências discursivas, produzidas por vários locutores que ocupam posições ideológicas heterogêneas.
- O *corpus* é constituído por seqüências discursivas produzidas em sincronia e em diacronia.
- O *corpus* é de dimensões simples.

Tendo em consideração estes pontos, dividimos o *corpus* em três partes. A primeira são as LDBs de 1961, 71 e 96, sendo efetuado um recorte de alguns artigos e parágrafos que sejam relevantes à temática da pesquisa⁶² (que tratem de cidadania, liberdade, direitos, nacionalidade, língua, etc.). Isto permitirá dar um panorama histórico ao *corpus*, devido aos anos que separam as leis. Acreditamos ser este um fato interessante, pois nos permitirá observar a extensão do impacto das mudanças sociais e históricas pelas quais o Brasil passou na materialidade lingüística das leis. Nos permitirá também verificar se o fato de os locutores ocuparem uma mesma posição enunciativa – Estado – significa que também ocupem uma mesma posição ideológica nas diferentes décadas. A segunda parte do *corpus* é constituída por recortes das constituições brasileiras de 1946, 67 e 88, que também sejam relevantes à temática do projeto. O objetivo aqui será verificar se os sentidos de *liberdade* e *cidadania* presentes nas constituições são os mesmos nas LDBs, ou se houve uma re-significação. Por último, o *corpus* é constituído por recortes dos PCNs do Ensino Fundamental, datados de 1997, e as Bases Legais dos PCNs do Ensino Médio, de 2000, buscando mais uma vez atentar para os efeitos de sentido de *liberdade* e *cidadania*, assim

⁶² O panorama histórico do aparecimento das Leis será apresentado na análise em si.

como também verificar o papel do ensino de língua portuguesa em relação a estas práticas ideológicas. Desta forma, o *corpus* adquire características heterogêneas, buscando satisfazer os critérios expostos acima. Em suma, nos baseamos nas palavras de Dubois (1978, p.3 *apud* COURTINE, 1981, p.9).

L'analyse du discours, pour pouvoir opérer, suppose des énoncés finis, des espaces discursifs limités: cela signifie soit que l'on a affaire à des textes naturellement clos, soit que, par divers artifices, on procède explicitement (par échantillonnage) ou implicitement (par généralisation à partir de fragments) à une clôture du texte⁶³.

Expostos os pontos principais sobre os quais nos iremos basear, resta-nos então dar início à análise, lembrando que nesta serão mobilizados de forma mais enfática os conceitos de CP e FD, sendo que interdiscurso (esquecimento) e pré-construído serão também utilizados.

4.1 A LDB61

Integra as CP da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB61) o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁶⁴, que defende, pela primeira vez no Brasil, o preceito de que “a educação é direito de todos”. As transformações econômicas, políticas e sociais que se deram com mais intensidade no Brasil a partir do final do século XIX, o advento da República e a Semana da Arte Moderna foram acontecimentos históricos importantes que, segundo Paschoal Lemme⁶⁵ (1984, p.259) refletia “essa ânsia de transformações que agitava o país [sendo que esta] não podia deixar de repercutir intensamente nos setores de educação e do ensino, ou seja, da transmissão de cultura.” Abre-se então o ciclo das reformas de ensino:

⁶³ A análise do discurso, para poder operar, supõe enunciados finitos, espaços discursivos limitados: isto significa que se lida com textos naturalmente fechados, ou que, por diversos artifices, procede-se explicitamente (por amostragem) ou implicitamente (por generalização a partir de fragmentos) a um encerramento do texto.

⁶⁴ Retirado de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

⁶⁵ Paschoal Lemme foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

As idéias e diretrizes que procuravam concretizar-se nas realizações dessas reformas, evidentemente, não surgiram por geração espontânea na cabeça dos educadores. Elas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais (...) De outro lado, começaram a chegar até nós, da Europa de após-guerra, um conjunto de idéias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica. Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “escola nova” ou “escola ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de aprendizagem (...) Havia, além disso, após a catástrofe de 1914-1918, uma aspiração generalizada de que, através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos, em termos de entendimento fraternal, que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura, em que os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelos debates e resoluções de assembleias em que estivessem representados todos os povos. (*ibid.*)

O discurso político educacional se encontrava imerso em uma ideologia de cunho humanista e progressista. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pressupunha a existência de uma sociedade consensual, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos.” (*ibid.*, p.267). A educação era, hipoteticamente, um meio de aproximar as nações, de tornar as sociedades mais justas e honestas⁶⁶. Este ideal foi inserido na nova Constituição de 1946, a qual também determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e deu competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Em 1948 o governo, através do Ministro Clemente Mariani, encaminha ao Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Este projeto foi discutido e reformulado por 13 anos. Isto se deu devido a dois fatores: primeiramente, devido às diversas interpretações das propostas constitucionais, e posteriormente, relacionado à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação e à participação das instituições privadas de ensino. Durante este período, destacamos como

⁶⁶ O próprio Paschoal Lemme reconhece em duas afirmações emblemáticas, o fracasso das reformas propostas, relacionando-o, mesmo que indiretamente, a um consenso que opera ao nível do imaginário: “E se essas aspirações não se concretizaram, não se deve debitar aos educadores o fracasso...” (1984., p.259); “Entretanto, esta não é, infelizmente, a realidade [consensual] no tocante à sociedade brasileira, desde seus primórdios até os dias atuais.” (*ibid.*, p.267).

acontecimentos mais relevantes a criação do Ministério da Educação e Cultura (1953), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA (1958) e o início da campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, sob a coordenação de Paulo Freire, contando com o apoio da Prefeitura de Natal/RN (1961). Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, já sob a presidência de João Goulart, prevalecendo nesta as reivindicações dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros, conforme podemos verificar abaixo (BRASIL, 1961, grifos nossos):

TÍTULO V

Dos Sistemas de Ensino

Art. 21. O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

§ 1º **Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades**, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e a aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

Busca-se assim perpetuar um sistema de ensino instituído na era imperial, que favorece os mais afortunados, sendo que para o cidadão brasileiro “comum” apenas a instrução primária era acessível, devido à sua gratuidade. A cobrança de anuidades foi um acontecimento que causou grandes discussões e que repercutiu a nível nacional. Em última instância, as anuidades impediam o acesso de muitos brasileiros aos níveis mais superiores de ensino, aumentando assim o “espaçamento” social, o que poderá ter contribuído para com a luta de classes.

A cobrança de anuidades contradiz o primeiro, segundo e terceiro artigos da LBD61 (*ibid.*, grifos nossos), transcritos abaixo:

TÍTULO I Dos Fins da Educação

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos **princípios de liberdade** e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) **a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;**

b) o respeito à dignidade e às **liberdades fundamentais** do homem;

c) o fortalecimento da **unidade nacional** e da solidariedade internacional;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e **a sua participação na obra do bem comum;**

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

f) a preservação e expansão **do patrimônio cultural;**

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Observamos primeiramente que *liberdade* é referida como um /princípio/, sendo que, no entanto, não se mencionam os parâmetros desta. *Liberdade* é tratado de forma genérica, sendo dado *a priori* como algo que é compreendido por e é posse de todos. Assim sendo, todos os indivíduos são livres para a compreensão de seus /direitos/ e para exercerem os seus /deveres/. Em outras palavras, temos presente aqui a forma sujeito jurídico que, do ponto de vista do Estado, é livre na medida em que obedece aos seus /direitos/ e /deveres/.

No que diz respeito a *cidadania*, a noção também não fica clara no primeiro artigo. Na alínea a) o termo /cidadão/ é apresentado com uma série de outras expressões: /pessoa humana/, /Estado/, /família/ e /demais grupos/, o que causa uma repartição e nos leva a questionar o que permite distinguir e classificar o indivíduo como /pessoa humana/, e não

como ser humano.

Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004) a palavra *ser*, configurada como substantivo masculino, significa “o que existe ou o que supomos existir; todo ente vivo e animado” Desta forma, o *ser* em *ser humano* coloca todas as pessoas existentes e vivas dentro de uma categoria, a de humano, não fazendo distinções políticas e ideológicas. Segundo o mesmo dicionário, o substantivo feminino *pessoa* significa “homem ou mulher; personagem; individualidade”, tendo como locuções “pessoa coletiva, pessoa complexa, pessoa fictícia, pessoa física, pessoa interposta, pessoa jurídica, pessoa moral, pessoa natural”, todas tendo como remissiva o verbete *pessoa jurídica*. Chamamos especial atenção para a remissiva de *pessoa natural*: “O ser humano considerado singularmente, como sujeito de direitos”. Se *ser humano* abrange a todos, o significado de /pessoa humana/ está circunscrito à esfera do individual, dos direitos e deveres, em última instância, do jurídico. Assim sendo, a /pessoa humana/ é o *ser humano* individualizado e responsável pelos seus atos. Porém, se isto é uma característica do /cidadão/, não significa que este o seja.

O /cidadão/ não é somente uma /pessoa humana/ juridicamente responsável ou um integrante dos /demais grupos/ que constituem a sociedade. O “enquadramento” do indivíduo em diversas categorias instaura sentidos que apontam para o *não-lugar*, onde se encontram as *não-pessoas* (o indigente, o mendigo, o analfabeto, que vivem às margens da sociedade e se encontram excluídos). Ou seja, o fato de alguém ser humano e ser caracterizado como integrante de um grupo não garante os /direitos/ de *cidadania*. O /cidadão/ é aquele que, através da prática de seus /direitos/ e /deveres/, exercita a sua *liberdade*, contribuindo com a sua /participação/ para com a /unidade/ da nação, preservando, /partilhando/ e expandindo um mesmo /patrimônio cultural/. Ser livre para o /cidadão/ é, em suma, submeter-se às leis do Estado que sustentam o consenso imaginário, é ser um sujeito conformado por “uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas” (HAROCHE, 1983).

O segundo título irá tratar do direito à educação, conforme podemos verificar abaixo (BRASIL, 1961, grifos nossos):

TÍTULO II

Do Direito à Educação

Art. 2º A educação é **direito de todos** e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o **gênero de educação** que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela **liberdade** de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de **fornecer recursos indispensáveis para que a família** e, na falta desta, os demais membros da sociedade **se desobriguem dos encargos da educação**, quando provada a insuficiência de meios, de modo que **sejam asseguradas iguais oportunidades a todos**.

A não consideração da materialidade da língua permite efetuar uma leitura que tome o sentido de /educação/ de forma genérica, associando-o a *ensino* ou *instrução*. Porém, se considerarmos que a língua significa devido ao histórico, novas redes de filiações de sentido surgem, possibilitando outras significações. Assim sendo, iremos retomar uma citação de Paschoal Lemme (1984, p.259) feita a algumas páginas atrás, de forma a mostrar outros sentidos de /educação/:

Havia, além disso, após a catástrofe de 1914-1918, uma aspiração generalizada de que, através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos, em termos de entendimento fraternal, que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura, em que os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelos debates e resoluções de assembléias em que estivessem representados todos os povos.

A /educação/ para Paschoal Lemme é vista como um veículo de reforma da moral e da conduta ética, ou seja, a oportunidade da convivência e do entendimento comum, do consenso. Este sentido também está presente no artigo número 2 da LDB61, o qual afirma que “À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos”. Esta

reforma moral deve se desenrolar “no lar e na escola”. A AD nos ensina que um discurso sempre remete a outros discursos, e, sendo este o caso, somos remetidos à tese de Silva (1998), que traz um trecho de “História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889) para retratar a divisão entre educação e instrução:

A instrução deve ser precedida e acompanhada de uma boa educação. Sem educação prévia e continua, a instrução é mais perigosa que útil para os indivíduos, família e sociedade. O saber é, seguramente, coisa muito proveitosa, muito preciosa, mas a instrução não é tudo, nem mesmo o principal. (ALMEIDA, 1889, p.304 *apud.* SILVA, 1998, p.60).

Segundo Silva (1998, p.60), esta é “uma divisão que afeta a função e a natureza da escola, bem como a posição do sujeito da escolarização.” A educação está relacionada à moral, a instrução ou ensino ao saber. O papel da escola é então a constituir um sujeito “normal” e homogêneo, um sujeito escolarizado que integra a massa, o /todos/. Sobre este sujeito, Pfeiffer (2000, p.11) afirma que

O processo de escolarização é conformado por sentidos que apontam para um sujeito “em vias de ter condição de poder saber” (sujeito embrionário sempre): um vir a ser aprendiz, negando ao sujeito, pois, sentidos que lhe coloquem na “posição de”. Posição de quem sempre sabe para poder saber. O caráter facilitador com que a escola tem sido recoberta (a didatização banalizadora) coloca o sujeito escolar como aquele que tem problemas, tem dificuldades, para quem é muito difícil aprender

O sujeito é significado como incapaz de apre(e)nder o que lhe é ensinado, a instrução não está ao alcance de /todos/. Deste modo, a sobreposição de sentidos de /educação/ e /ensino/ presentes na LDB61, permite, ao se afirmar que a /educação/ é um /direito/ de /todos/ e que este é assegurado pelo /Estado/, que haja um nivelamento que opera no nível do imaginário, entre o /cidadão/ e /todos/. Porém, a análise mostra que existe uma clara diferença entre o /cidadão/ e os restantes grupos sociais. A *cidadania* não é para /todos/. Este dado é confirmado no artigo 38 da lei⁶⁷ (Brasil, 1961, grifos nossos).

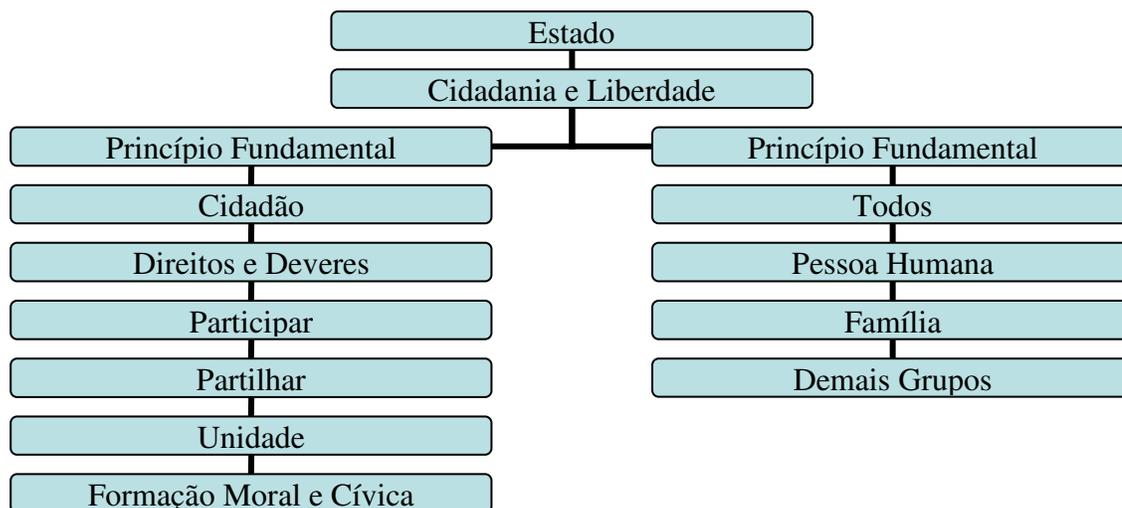
⁶⁷ A LDB61, na capítulo que diz respeito ao Ensino Primário, não menciona objetivos específicos relacionados à formação do indivíduo em cidadão. O artigo 25 afirma que (*ibid.*) “O ensino primário tem por

TÍTULO VII
Da Educação de Grau Médio
CAPÍTULO I
Do Ensino Médio

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

III - **formação moral e cívica do educando**, através de processo educativo que a desenvolva;

Note-se que, no que diz respeito à /formação moral e cívica/ do aluno, esta só é obrigatória, por lei, no Ensino Médio. Isto leva a que pessoas de classe mais baixa, sem condições de pagar pela educação após os níveis primários (os únicos com a gratuidade garantida pelo Estado), não tenham acesso aos instrumentos de /formação moral e cívica/ do indivíduo e aos níveis mais avançados de ensino. Isto permite interpretar que parte importante da constituição do /cidadão/ passa por um nível de ensino não acessível a /todos/. Formamos assim o seguinte quadro:



fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.”

A ilustração acima permite ver com mais clareza que para o Estado *liberdade* e *cidadania* assumem formas diferentes. Para o /cidadão/ são um /princípio fundamental/, que têm a sua origem na /formação moral e cívica/ do sujeito enquanto aluno; são noções caracterizadas pela /participação/ e /partilha/ dos /direitos e deveres/, contribuindo assim com a /unidade/ e o /patrimônio cultural/ da nação. As mesmas noções são também um /princípio fundamental/ para /todos/ (pessoa humana, família, demais grupos), que sofre um deslocamento, passando a significar aqueles que não têm acesso a uma /formação moral e cívica/ na escola, que não /participam/ ou /partilham/ dos mesmos /direitos e deveres/ ou seja, *aqueles impossibilitados de serem cidadãos*.

Tais contrastes e contradições, dentro de um gênero de documento – lei – que se apresenta como “semanticamente homogêneo”, atesta a heterogeneidade e a fluidez das FDs. Por um lado, no campo das CP, está bem presente a tentativa de se erradicar o analfabetismo, na pessoa da obrigatoriedade do ensino primário, custeado pelo Estado. Isto reflete o trabalho e a obra de educadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Paschoal Leme, entre outros, que buscaram popularizar a educação. De outro lado temos um Brasil que ainda carrega as marcas do Império, no qual a educação era o direito dos nobres e dos mais ricos. Esta luta ideológica de classes transparece na materialidade lingüística da LDB61, permitindo-nos resumi-la no seguinte enunciado: *Ensino básico para todos, ensino de alto nível para os cidadãos*. É também interessante observar como que *liberdade* é relacionada à prática dos /direitos e deveres/ por parte do /cidadão/, ou seja, em última instância, a *liberdade* é o exercício da *cidadania*. Esta noção nos faz lembrar da que existia na Grécia Antiga. Porém, o funcionamento político do Brasil da década de 60 é extremamente diferente do observado na velha sociedade helenista. Para o bom funcionamento do Estado Brasileiro, na forma da Nova República, é necessário que o /cidadão/ e /todos/ obedeçam às leis e cumpram os seus /deveres/, logo, estão sob uma mesma lei, devendo responder juridicamente pelos seus atos. Ao colocar /cidadão/ e /todos/ sob um mesmo patamar jurídico, o Estado, através da forma sujeito jurídico, busca camuflar/silenciar as diferenças. A análise mostra que na LDB61 as noções de *cidadania* e, principalmente, a de *liberdade* criam um efeito de sentido de *a priori*⁶⁸, causado pelo

⁶⁸ Devido a um efeito de pré-construído, que será tratado mais adiante.

funcionamento do interdiscurso, o dito antes e alhures. Estas nunca são postas em causa, não são definidas nem discutidas. Existe um efeito de sentido que significa estas noções como homogêneas e sabidas de todos. O cruzamento com as CP as desloca e re-significa, pois passam a serem lidas dentro de um contexto sócio-histórico, fato que é atestado pela análise da materialidade lingüística.

4.2 A LDB71

Consideramos o período de ditadura militar CP que têm o seu reflexo na LDB71⁶⁹. Foi em 31 de Março de 1964 que o general Olímpio Mourão Filho marchou para a cidade do Rio de Janeiro, deflagrando o Golpe Militar. Como consequência, o presidente Goulart se refugia no Rio Grande do Sul, partindo mais tarde para o Uruguai. No mesmo ano, o Congresso Nacional elege o General Castello Branco Presidente da República, dando início a uma série de cassações de mandatos e suspensões de direitos políticos. Paralelamente, o Plano Nacional de Alfabetização é extinto, a União Nacional dos Estudantes é considerada ilegal, sendo substituída pelos Diretórios Acadêmicos restritos aos cursos, e o Diretório Central dos Estudantes, no âmbito da universidade. Assim é eliminada a representação a nível nacional dos estudantes, bem como qualquer tentativa de ação política. O lema da ditadura é *estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar*. No ano seguinte, Castello Branco assina o Ato Institucional número 2, extinguindo os partidos políticos e instituindo a eleição indireta para Presidente da República, Governadores e Prefeitos. Paralelamente, são criados os partidos Aliança Renovadora Nacional - ARENA, da situação, e o Movimento Democrático Nacional - MDB, de oposição. Exilado no Chile, Paulo Freire escreve o livro *Educação como Prática da Liberdade*. Em 1966 é promulgada uma nova Constituição para o país, e em 1967 começa a circular a Revista Veja, que a partir da décima quinta edição passa a ser censurada. No mesmo ano o Presidente Costa e Silva, que subiu ao poder após a morte de Castello Branco, decreta o Ato Institucional número 5, que vigorou até 1978, fechando o Congresso, cassando mandatos e censurando a imprensa. No mesmo ano a lei 5.370 cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, com um

⁶⁹ Informações retiradas de [HTTP://www.pedagogiaemfogo.pro.br](http://www.pedagogiaemfogo.pro.br)

cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então nos programas de alfabetização, apagando o componente de formação social e humana, centrando-se apenas no ensino da leitura e escrita, metodologicamente (não filosoficamente) influenciado por Paulo Freire. Dados estatísticos mostram que o índice de analfabetismo ronda na casa dos 30%. Em 1969, após o General Emílio Garrastazu Médici ser escolhido pelo Alto Comando do Exército para assumir a Presidência da República, é outorgada uma nova Constituição para o país. Neste período a censura à expressão se solidifica, fazendo com que vários artistas e intelectuais busquem o exílio por conta própria. Entra em vigor o Decreto-Lei 477, aplicado aos professores, alunos e funcionários das escolas, proibindo qualquer manifestação de caráter político, com o objetivo de banir o protesto estudantil. No ano de 1970, aproveitando o sucesso do tricampeonato mundial de futebol da seleção brasileira, os setores de propaganda da ditadura lançam os slogans *Pra frente Brasil, Brasil: Ame-o ou Deixe-o, Brasil Grande e Milagre Econômico*. O percentual do Produto Interno Bruto crescia 10%, as Bolsas de Valores dispararam e começam as obras da estrada Transamazônica. No âmbito educacional, o decreto 68.908 resolve a crise dos chamados "excedentes"⁷⁰ com a criação do vestibular classificatório. No mesmo ano Paulo Freire publica *Pedagogia do Oprimido*.

Chegamos então ao ano de 1971, no qual em 11 de Agosto é promulgada a lei 5692, comumente conhecida como LDB71, que regulamenta o ensino de primeiro e segundo graus. Entre outras determinações, a lei amplia a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutina o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão, fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e cria a escola única profissionalizante. A LDB71 tem como um de seus objetivos principais solucionar a crise da educação⁷¹, causada em parte pelo elitismo escolar proposto na antiga

⁷⁰ Esta crise foi gerada pelo grande número de alunos que obtiam nota mínima para ingressar no Ensino Superior mas não conseguiam devido à falta de vagas.

⁷¹ Segundo as pesquisas da Secretaria de Educação e Cultura, entre os anos de 1964 e 1971 houve uma baixa significativa em relação à progressão escolar. Os números são os seguintes: de cada 1000 alunos que entraram na 1ª série no ano de 1963, 449 passam para a 2ª série, 313 passam para a 3ª série, 245 cursam a 4ª série, 165 passam para a 5ª série, 133 vão para a 6ª série, 115 passam para a 7ª série, 101 passam para a 8ª série e 100 cursam a 1ª série do 2o grau. Segundo estes dados apenas 10% dos alunos que cursam o primeiro ano de

LDB. Porém a característica mais marcante desta lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante, o que pode ser observado no 1º, 4º e 5º artigos (BRASIL, 1971, grifos nossos):

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral **proporcionar** ao educando a **formação necessária** ao **desenvolvimento** de suas **potencialidades** como elemento de **auto-realização**, **qualificação** para o **trabalho** e preparo para o **exercício** consciente da **cidadania**.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na **língua nacional**.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às **diferenças individuais dos alunos**.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da **língua nacional**, como **instrumento de comunicação** e como **expressão** da **cultura brasileira**.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada **habilitação profissional** ou conjunto de habilitações afins.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu

escolaridade dão continuidade até o primeiro ano do 2º grau. Dados retirados de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm>

relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de **formação especial**.

§ 2º A parte de **formação especial** de currículo:

a) terá o objetivo de **sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho**, no ensino de 1º grau, e de **habilitação profissional**, no ensino de 2º grau;

No primeiro artigo chamam a nossa atenção os recortes /proporcionar/, /formação necessária/, /desenvolvimento/, /potencialidades/, /auto-realização/, /trabalho/ e /exercício/, derivados dos verbos de ação-processo proporcionar, formar, desenvolver, potencializar, realizar, trabalhar e exercer, que criam um efeito de sentido de movimento para frente, de progresso, da busca de ideais e de completude. Estes verbos indicam um sujeito agente/causativo, consciente, capaz de agir e causar mudanças (BORBA, 1996). É o sujeito positivista. A materialidade lingüística que constitui o primeiro artigo demonstra a ideologia dominante na Brasil ditatorial da década de 60 e início da década de 70, um país que buscava o “crescimento”, a “emancipação” e “independência” em vários campos, principalmente no econômico. Daí o enfoque profissionalizante da lei⁷², que pode também ser observado nos recortes /habilitação profissional/, /formação especial/, /sondagem de aptidões/ e /iniciação para o trabalho/, presentes no quarto e quinto artigos. É muito relevante o papel que se dá à /língua nacional/ como instrumento de comunicação e /expressão/ da /cultura brasileira/, além de meio de instrução. Esta noção se aproxima da definição etnocultural de sociedade e nação para a qual contribuíram Herder e Humboldt, na qual a língua é um traço não só genético, mas também cultural. Esta concepção, muito

⁷² É importante mencionar que o enfoque no ensino profissionalizante procurava também minimizar a formação de cunho humanista, evitando assim a formação de um espírito crítico.

difundida no século XIX, permitiu que crenças tais como *língua melhor, língua pura, etc.*, surgissem. Era só uma questão de tempo para que estas questões se deslocassem da *categorização de uma língua para a categorização de um povo*. Em outras palavras, *povos superiores eram portadores de línguas superiores*. Surgem então, graças a vários fatores, dentre os quais o vínculo entre povo, língua e nação, movimentos racistas e xenofobistas que pregam uma identidade/entidade única e suprema. A língua é um constructo ideológico (HOBSBAWN, 1990).

Este não foi *ipsis litteris* o caso do Brasil. Mas através da análise histórica é fácil entender como que, em um Estado com um modelo de governo ditatorial, que exercia o seu poder em grande parte através de mecanismos de repressão e medo, havia a necessidade de se criar um vínculo com o povo. De acordo com Rodríguez-Alcalá (2004)

É precisamente aí que a cultura intervém: é através da cultura nacional, enquanto fenómeno de carácter particular e diferenciado, que os sujeitos são interpelados para identificarem-se com *um* Estado, através de *suas* leis, e não com outro. As leis devem mostrar-se adequadas à cultura da nação com a qual os sujeitos se identificam, sendo essa adequação aquilo que justifica a subordinação a elas. É nessa confluência da identificação dos sujeitos e das políticas instituídas em torno da nação, através da cultura, que o Estado constrói sua legitimidade. Os processos de identificação nacional estão desse modo articulados a processos de identificação cultural, o que configura o atual funcionamento político do apelo à cultura, enquanto elemento que está na base de um modo particular de legitimação do poder do(s) Estado(s) sobre seus cidadãos.

Se em 61 o /cidadão/ era parte da /unidade/ da nação, /partilhando/ um mesmo patrimônio cultural, em 71 é o povo que, através da /língua nacional/, preserva e expande a /cultura brasileira/. Segundo Pfeiffer (2000, p.71)

O trabalho ideológico dos sentidos está aí. A língua do Estado, a língua nacional, que deve se dar uma para a unidade geo-política passa a ser a língua do povo, povo e língua são homogeneizados em um novo processo de apagamento: já não são mais as línguas dos índios, as línguas dos negros, a língua geral, que são apagadas, mas as línguas dos brasileiros, diversos e, por isso, diversas.

Parafrazeando Pfeiffer (*ibid.*), no que diz respeito à denominação da língua falada no Brasil, esta não se dá pela adjetivação “língua brasileira”, e sim, “língua nacional”. A língua é circunscrita geograficamente. Ela é da nação, legitimada dentro das fronteiras que constituem o Brasil.

É também importante notar que das 5718 palavras que constituem a LDB71, a palavra *liberdade* é inexistente, ao contrário das 5 vezes na qual aparece na LDB61. O silêncio também significa, e neste caso abre as portas para uma sociedade na qual *liberdade* não fazia parte do que podia e deveria ser dito e exercido. *Liberdade* é o Outro (MAINGUENEAU, 2005) desta FD. Um fenômeno semelhante acontece com a palavra *cidadania*. Aqui ela figura somente uma vez, sendo que na LDB61 ela não existe. Em seu lugar há a derivação /cidadão/ que aparece também uma vez. Isto se dá por razões diferentes. Conforme visto acima, na lei de 1961 *liberdade* e *cidadania* são apresentados *a priori* como noções ou ideais de conhecimento geral do /cidadão/ e de /todos/, o que ocasiona pouca ou quase nenhuma discussão destes conceitos. Já na LDB71 o silenciamento se dá devido às CP nas quais o documento foi produzido. Se, no percurso percorrido até agora o /cidadão/ é, a grosso modo, o indivíduo que teve acesso à instrução e que é juridicamente responsável pelos seus atos perante o Estado, buscando obedecer às leis e tendo em troca a sua liberdade (de expressão, física, etc.), no Brasil de 1971 a relação não é de troca, mas sim de obediência. Todos devem obedecer às leis, sendo que o obedecer nunca é garantia de liberdade. Observa-se aqui uma faceta do funcionamento do sujeito-de-direito, a saber, a de sua identificação ao Estado sem questionamentos, o que constitui uma das contradições (levadas ao extremo em uma ditadura) desta forma sujeito, “livre”, mas sujeito ao Estado.

Diante destes fatos, e levando em conta que toda FD é intrincada no complexo das FI, é possível afirmar que a FD a partir da qual a LDB71 foi produzida é caracterizada por uma regulamentação de dizeres mais “explícita”, consequência de um Estado ditatorial. Este fato é materializado lingüisticamente, sendo que a LDB71 é um documento construído tendo em vista a regulação de interpretações⁷³ e o apagamento da *liberdade*.

⁷³ Os dizeres e as interpretações sempre são regulamentados. No caso da LDB71, devido ao regime ditatorial, este fato se dá de maneira mais “visível”.

4.3 A LDB96

É em 1982, no contexto da mudança do panorama econômico no país (a inflação alcançou um patamar de 200% ao ano), que a lei 7044 entra em vigor, alterando alguns dispositivos da LDB71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, o que implicou em algumas mudanças na proposta curricular, dispensando as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, voltando a ênfase à formação geral. Seguem-se quatro pareceres que buscam esclarecer e definir o novo sentido “humanista” da preparação para o trabalho, que deve ser menos técnica e mais ampla. Em 1984 surge o movimento *diretas já*, que consistia em comícios que eram realizados em todo país em favor das eleições diretas. No ano seguinte, após vinte e um anos de ditadura militar, é eleito, ainda sem o voto popular, um presidente civil, o Deputado Federal Tancredo Neves, o qual veio a falecer antes mesmo de tomar posse. A sua vaga foi ocupada pelo vice-presidente José Sarney.

A queda da ditadura levou à legalização de todos os partidos políticos (inclusive os comunistas). Paralelamente, no âmbito educacional, o Programa MOBREAL é extinto, surgindo em seu lugar o projeto Educar. Com a abertura política, a discussão sobre as questões educacionais passaram a assumir declaradamente um caráter político. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas que, impedidos de atuarem em suas funções durante o regime militar, passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática e à dinâmica escolar em si mesma.

Segundo os dados estatísticos, em 1988 a educação brasileira está em “colapso total”. Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) constam que somente 32,21% dos alunos completam o 1º grau, sendo que apenas 10,6% do total dos gastos da União são destinados à Educação⁷⁴. É em meio a esta situação que é encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elisio, um projeto de lei que propõe fixar as diretrizes e bases para a educação nacional. No ano seguinte, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) divulga uma pesquisa com “dados alarmantes”: 68% dos eleitores são analfabetos,

⁷⁴ Dados retirados de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl1.htm>

semi-analfabetos ou não completaram o 1o grau. Neste ano, apenas 4,6% do total dos gastos da União são destinados à Educação. Em vista à multitude de problemas, o Deputado Jorge Hage envia à Câmara um substitutivo ao projeto da LDB. O governo Collor, inicialmente tido como a solução para os problemas (por grande parte da população), não trouxe mudanças positivas, e o clima de recessão fez com que, em 1990, apenas uns envergonháveis 2,4% dos gastos da União fossem destinados à educação.

Tendo em vista este panorama e com a renúncia do presidente Collor, em 1992 o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo projeto que acaba por ser aprovado em Dezembro de 1996. É a partir deste período que a educação brasileira começa a passar por grandes alterações. Em 1995 o Ministro Paulo Renato de Souza é posto à frente do Ministério da Educação (MEC). Logo no início de sua gestão, através de uma medida provisória, extingue o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao MEC. Este visava acelerar o processo de implantação de programas educacionais. Observa-se a execução de vários projetos na área da Educação, todos provenientes de uma mesma administração. Dentre estes mencionamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Observa-se uma tentativa de mudar os discursos que afirmavam que a educação se encontrava em uma “situação convulsional”. Isto foi possibilitado, em grande parte, pela “abertura” que a LDB96 permitiu, baseada, assim como a sua contraparte de 61, no princípio do “direito universal à educação para todos”. Os primeiro, segundo e terceiro artigos da lei afirmam que (BRASIL, 1996, grifos nossos):

TÍTULO I

DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os **processos formativos** que se desenvolvem na **vida familiar, na convivência humana, no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos **movimentos sociais e organizações da sociedade civil** e nas **manifestações culturais**.

§ 1º Esta Lei disciplina a **educação escolar**, que se desenvolve, predominantemente, **por meio do ensino**, em instituições próprias.

§ 2º A **educação escolar** deverá vincular-se ao **mundo do trabalho e a prática social**.

TÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação, **dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de **liberdade** e nos ideais de **solidariedade** humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação** para o **trabalho**.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - **pluralismo** de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à **liberdade** e apreço à **tolerância**;
- V - **coexistência** de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - **valorização** do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão **democrática** do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de **padrão de qualidade**;
- X - **valorização** da experiência extra-escolar;
- XI - **vinculação** entre a **educação escolar**, o **trabalho** e as **práticas sociais**.

No primeiro artigo a educação é apresentada como algo que deve abranger os /processos formativos/ que ocorrem na /vida familiar/, /convivência humana/, no /trabalho/, nos /movimentos sociais/, nas /organizações da sociedade civil/ e /manifestações culturais/, vinculada ao /mundo do trabalho/ e à /prática social/. É interessante notar que não há mais uma forte distinção entre todos e cidadão presente na LDB61. Este efeito de sentido se dá pelo uso dos recortes acima transcritos, que são semanticamente mais abrangentes e de difícil definição, contendo fronteiras móveis e fluídas. /Convivência humana/, /movimentos sociais/, /organizações da sociedade civil/, /manifestações culturais/ e /prática social/ não têm, a grosso modo, um sentido estabilizado, fazendo com que qualquer indivíduo possa se

identificar ou ser incluído em alguns destes itens. Deste modo, a LDB96 cria um efeito de sentido que relaciona a /educação escolar/ a algo *universal, acessível a todos*.

No segundo artigo surge o seguinte enunciado: *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade...* Trata-se de um pré-construído⁷⁵, marcado por uma intertextualidade, com o primeiro artigo da LDB61. Desta forma, após 35 anos, a educação apresenta-se novamente como um dever da /família/ e do /Estado/, baseada nos princípios de /liberdade/ e /solidariedade/. É também dever da educação o *preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Este enunciado consiste em um segundo pré-construído, que remete à LDB71. Desta forma, é possível afirmar que a LDB96 busca manter os elementos principais das leis anteriores, a saber, *o princípio da liberdade, o exercício da cidadania, e a qualificação para o trabalho*. Isto aponta para as CP deste documento: Uma nação, no caso o Brasil, que se apresenta como um país com uma democracia relativamente nova, e também como um país emergente economicamente. O sócio histórico caracteriza a FD sob a qual a LDB96 foi produzida, que tem como elementos recorrentes /liberdade/, /cidadania/ e /trabalho/.

Assim como na LDB61, *liberdade e cidadania* não são definidas ou discutidas e simplesmente apresentadas, dadas como algo que, *a priori*, é do conhecimento de todos. A não definição de ambas as noções cria um espaço saturado de sentidos, que neutraliza a alteridade e apaga as diferenças. *Liberdade e cidadania* são disciplinadas, seus sentidos são regulados, desvinculados da noção de democracia como condução de um litígio e atrelados à noção de consenso. Todo e qualquer indivíduo, apesar de suas diferenças, partilha de um mesmo sentimento, de querer/ser cidadão e de querer/ser livre. Desta forma a escola se

⁷⁵ De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004, p.401), “a noção de pré-construído – elaborada por Henry (1975) e depois por Pêcheux (1975) (...) pode ser entendid[a] como a marca, no enunciado, de um discurso anterior; portanto, ele se opõe àquilo que é construído no momento da enunciação. Um sentimento de evidência se associa ao pré-construído, porque ele foi “já dito” e porque esquecemos quem foi seu enunciador. Os fenômenos que desencadeiam esse efeito discursivo estão ligados às operações de encaixamento sintático (relativo, nominalização, adjetivo deslocado etc.) A noção de pré-construído está intimamente ligada à de interdiscurso: ele contribui para desestabilizar a oposição entre o exterior e o interior de uma formação discursiva, em benefício da noção de imbricação entre discursos e de relações com outras formações discursivas exteriores e anteriores – que entram no discurso de um sujeito.”

apresenta como um espaço físico no qual os indivíduos são interpelados e no qual a idéia contraditória de democracia consensual tem um de seus pilares.

De acordo com o terceiro artigo, a educação deve se basear na e respeitar a /liberdade/, /igualdade/, o /pluralismo/, a /tolerância/, /coexistência/, /valorização/. Deve também ser gerida /democraticamente/, tendo um /padrão de qualidade/, /vinculando/ /educação escolar/, /trabalho/ e /práticas sociais/. Há aqui um duplo movimento, no qual os alunos são vistos como indivíduos plurais, livres e diferentes, mas que integram um conjunto maior como futuros cidadãos e que como tal devem, a partir da tolerância, coexistir em igualdade. De acordo com Pfeiffer (2004, p.37)

Neste duplo movimento percebemos que o multiculturalismo e a ética individualizante são lugares de produção de consenso que apagam os sujeitos. Em que sentido? No sentido de trabalharem sempre com um referencial implícito sustentado por uma relação com a natureza (do indivíduo, do grupo), produzindo aí o lugar da diversidade. Isto é, a premissa parte de um consenso de indivíduo ideal (natural), para abrir espaço para os indivíduos “diversos”, para então em um segundo momento alcançar novamente o ideal-indivíduo: heterogeneiza-se para homogeneizar.

Segundo estes discursos, a escola é, através da homogeneização, o lugar de construção do consenso no qual se apóia o vínculo social, vistos como essenciais para o “bom funcionamento” de um Estado “democrático”. Assim sendo, todo indivíduo deve estar ciente das leis (que se apresentam como não fazendo distinção de cor, raça, credo, nível econômico, etc.) que regem a sociedade, buscando respeitá-las. Para o Estado, /cidadão/ é aquele que se enquadra dentro das leis, tendo em contrapartida os seus /direitos/ e /deveres/, o que é atestado pelo quinto artigo da LDB96 (BRASIL, 1996, grifos nossos).

TÍTULO III

DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é **direito** público subjetivo, podendo qualquer **cidadão, grupo de cidadãos**, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Observa-se na LDB96 um funcionamento não similar ao da LDB61 no que diz respeito ao tratamento da *diferença*. Na LDB61 há uma distinção, mesmo que “camuflada” entre /cidadão/ e /todos/, /família/, /pessoa humana/ e /demais grupos/. A LDB96, apesar de mencionar /pluralidade/, /tolerância/ e /coexistência/, silencia as diferenças, incluindo o indivíduo sob uma mesma categoria, a de /cidadão/. Não existem outras “categorias”, todos estão incluídos, de antemão, na forma /cidadão/, o que não significa que o sejam. O fato de não ser preciso mais seriar quem são /todos/ atesta para a eficácia ideológica da noção de /cidadão/.

Em relação à educação básica, a LDB96 afirma que (*ibid.*, grifos nossos):

CAPÍTULO II
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Seção I
Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades **desenvolver** o educando, assegurar-lhe a **formação comum** indispensável para o **exercício** da **cidadania** e fornecer-lhe meios para **progredir** no **trabalho** e em estudos posteriores.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de **valores fundamentais** ao **interesse social**, aos **direitos e deveres** dos **cidadãos**, de respeito ao **bem comum** e à **ordem democrática**;

III - orientação para o **trabalho**

No artigo 22 chamamos primeiramente a atenção para o recorte /formação comum/, que reflete o caráter mais abrangente da educação, contra o caráter restrito e profissionalizante da LDB71, materializado no recorte /formação especial/ presente no quinto artigo desta última. Na lei de 1996, este tipo de formação não é somente importante para a preparação para o mercado de trabalho, mas também é tida como indispensável para o /exercício/ da /cidadania/. O adjetivo /comum/, de acordo com o dicionário Aurélio

(FERREIRA, 2004), “pertencente a todos ou a muitos; feito em sociedade ou em comunidade”, permite interpretar que a educação deve sustentar/propagar o sentido de comunidade, que se encontra no cerne da noção de *cidadania*. Ser cidadão é, em última instância, /exercer/ os /direitos/ e /deveres/ em prol da comunidade⁷⁶. Ainda no 22º artigo encontramos os verbos de ação-processo /desenvolver/ e /progredir/, que designam *caminhar para a frente, progresso e crescimento (ibid.)*. Estes últimos estão diretamente relacionados ao /trabalho/. Assim sendo, apesar das diferenças de tratamento do tema, tanto na LDB71 como na LDB96 o /trabalho/ é visto como um /dever/ do cidadão que, ao trabalhar, estará contribuindo para com o seu /crescimento/ e, mais importante, para com o /crescimento/ e /desenvolvimento/ da nação, representada pela figura do /Estado/.

No artigo 27 estão presentes os recortes /valores fundamentais/, /interesse social/, /direitos/, /deveres/, /bem comum/ e /ordem democrática/, os quais devem ser difundidos na escola de maneira a se constituírem indivíduos em /cidadãos/. A análise tem nos mostrado que vários conceitos e noções são constantemente apresentados sem serem definidos, e aqui o caso não é diferente. O que são os /valores fundamentais/, os /direitos/ e /deveres/ do /cidadão/? O que é o /bem comum/? A não estabilização dos sentidos funciona na direção de permitir inúmeras interpretações, silenciando os questionamentos aqui levantados, fazendo com que, pela falta de parâmetros, os leitores se identifiquem com a lei. Na seção transcrita abaixo (BRASIL, 1996, grifos nossos) o mesmo mecanismo é utilizado.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a **formação básica do cidadão**, mediante:

⁷⁶ Ao comentar o verbete cidadania, que a define como “qualidade de cidadão” ou “qualidade de uma pessoa que possui, em uma determinada comunidade política, o conjunto de direitos civis e políticos”, Orlandi (2003b, p.32) afirma que “é interessante ver que neste verbete se encontra a indistinção, fortemente determinada no entanto, de pessoa, conjunto de, e a relação de duas palavras que só foram definidas para um conjunto menor: comunidade *política*. Aparece junto como se a definição de comunidade fosse suficiente e política fosse só um adjetivo (...) Este procedimento ao invés de abrir, dá o efeito de fechamento.”

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos **valores** em que se **fundamenta a sociedade**;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a **formação de atitudes e valores**;

IV - o fortalecimento dos **vínculos de família**, dos **laços de solidariedade humana** e de **tolerância recíproca** em que se assenta a **vida social**.

Aqui surgem novamente os recortes /formação básica/, /valores/, /atitudes/, /família/, /vínculos/, /laços de solidariedade humana/, /tolerância recíproca/, /vida social/, todos relacionados ao aluno, “futuro cidadão”, e todos, da mesma maneira, sem serem discutidos. A análise tem mostrado que a LDB96 tem, no seu cerne, uma carga semântica específica e que cria um efeito de sentido de *vida em consenso e em comunidade*. No entanto trata-se aqui de uma FD que, assim como todas as outras, é heterogênea. O Estado afirma, via LDB96, a *necessidade de se educar para reconhecer e respeitar as diferenças*, mas se contradiz, ao apresentar/desenhar discursivamente uma sociedade consensual, que deve reconhecer, respeitar e seguir os mesmos padrões de /atitudes/ e /valores/, na qual todos são /cidadãos/, tendo os mesmos /direitos/ e /deveres/. Este movimento exclui, ou simplesmente nega, a existência de um país caracterizado pela pluralidade social, econômica, cultural, religiosa, etc. Apagam-se as diferenças, todos estão sob um mesmo “guarda-chuva”. Mas conforme a AD nos mostra, a ideologia, produção de um imaginário para dar conta do real a partir da ordem significativa (cf. SILVA, 1998), falha: o sujeito não é totalmente assujeitado e o exercício do poder falha.

Em relação ao Ensino Médio, a LDB96 (*ibid.*, grifos nossos) afirma:

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a **preparação básica** para o **trabalho** e a **cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como **pessoa humana**, incluindo a **formação ética** e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; **a língua portuguesa como instrumento de comunicação**, acesso ao conhecimento e **exercício da cidadania**;

Os objetivos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são similares. O primeiro tem como objetivo a *formação básica do cidadão*, e o segundo a *preparação básica para o trabalho e a cidadania*. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), /*formação*/ significa: “Ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter.” Já /*preparação*/ significa “Ato, arte, efeito ou modo de preparar(-se); preparo, preparativo”. A partir destes verbetes, podemos concluir dois pontos importantes na LDB96: no Ensino Básico deve-se focar mais na *constituição* do cidadão, enquanto que no Ensino Médio o enfoque deve ser a *preparação para o mercado de trabalho e para o exercer da cidadania*. Ambos os pontos são importantes para a interpelação do indivíduo na forma sujeito jurídico capitalista. Podemos efetuar uma paráfrase e afirmar que, perante o Estado, *todos são constituídos juridicamente em cidadãos, o que não equivale à prática da cidadania*. É indispensável para o /*exercer*/ da /*cidadania*/ a /*formação ética*/ da pessoa humana. A cidadania é entendida não como um direito garantido pela Constituição, mas sim como algo a ser adquirido, procurado, exercido. Em outras palavras, a prática da cidadania é, em grande parte, obedecer a um conjunto de normas e princípios que norteiam e permitem a convivência aparentemente consensual. Relação contraditória: aquele que não atende às normas do Estado e da sociedade continua sendo reconhecido como /*cidadão*/, responsável jurídico pelos seus atos, mas é excluído da /*cidadania*/.

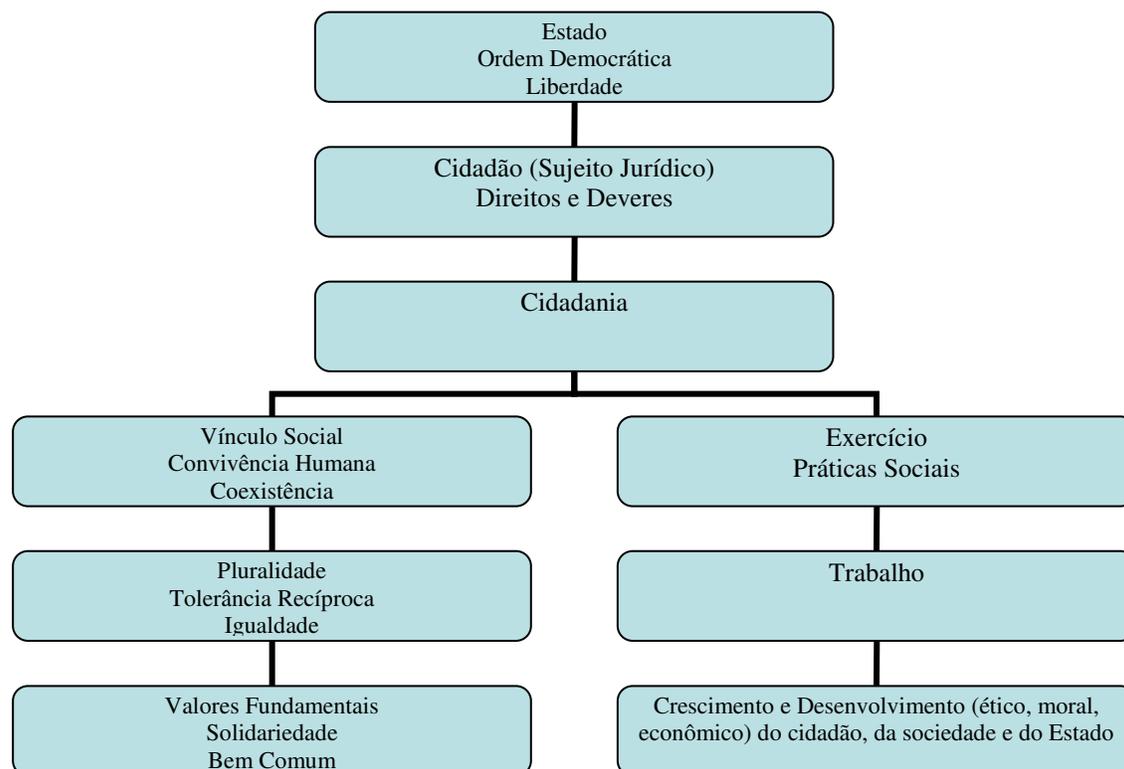
Por último, queremos destacar mais uma vez a importância do papel da língua portuguesa como instrumento de /exercício da cidadania/. Coloca-se em questão a modalidade de língua portuguesa a que a lei se refere. O Brasil é imenso, lugar de inúmeras variedades e variações lingüísticas, sendo terra de mais de 200 línguas. Logo, a forma genérica como /língua portuguesa/ é aqui tratada cria um efeito de sentido de que esta não corresponda somente à norma padrão, pois fazer isso seria excluir automaticamente milhões de /cidadãos/ do /exercício da cidadania/. A /língua portuguesa/ é aqui, como na LDB71, um meio de se criar um vínculo social, cultural e jurídico. No entanto, se atentarmos para o histórico, veremos que a construção de um vínculo via constituição de uma língua nacional vai muito além disso, tendo que passar por um processo de normatização que cria uma igualdade “tirânica”. Segundo Pfeiffer (2000, p.28):

A questão da norma nos coloca diante da reflexão do modo de funcionamento da língua, instrumentalizada, domesticada, administrada pela sua gramatização. A língua normatizada não é da ordem do “ser”, mas do “deve ser”. Este *dever ser* vai ganhando sentidos, a partir do século das luzes, filiados a uma idéia de igualdade não só nacional, que permite construir a idéia de nação, mas também de igualdade cidadã. Com a prática da escolarização ultrapassando limites antes muito claros vinculados oficialmente a uma elite, em outras palavras, com a prática da dita democratização do ensino, a normatização da língua ganha sentidos ligados à idéia de igualdade lingüística: todos *devem poder* adquirir a língua culta (aquela que está normatizada). *Dever poder* passa a funcionar como dever, dívida, falta. As pessoas têm acesso mas não aprendem. Retomo: a igualdade é tirânica. Pois ela apaga a diversidade, cobrando o aceite e adaptação a uma igualdade imposta. Ao produzir este efeito de igualdade ela também produz o efeito de incapacidade. Mais do que isso ela reproduz o sistema de mera substituição nas relações de poder: ser capaz de adquirir eficazmente esta língua exterior ao sujeito permitirá ao mesmo ocupar o lugar de autorização sobre o dizer dos “outros”, os incapazes.

A materialidade da língua permite “escutar” outros efeitos de sentido. O enunciado /língua portuguesa/ é re-significado. Além de esta ser um *bem comum a todos* (legitimando-nos como comunidade, sociedade, nação) é também um *dever comum a todos* (tocante à norma padrão). Aquele incapaz de dizer em /língua portuguesa/ ocupa o lugar de *não-*

cidadão. A /língua portuguesa/ é a língua de Estado, de instrução, do poder vir a ser cidadão. A unidade lingüística é um efeito ideológico

Após a análise da LDB96, apresentamos o seguinte quadro:



Perante o Estado, caracterizado pela Ordem Democrática e pela liberdade, todos os indivíduos são interpelados pela forma sujeito jurídico e constituídos, de acordo com a lei, cidadãos, com direitos e deveres. Este processo apresenta-se como algo que se opera na e pela escola, durante o Ensino Fundamental, onde o educando “aprende” as normas que regem a sociedade na qual habita. Ocorre em seguida um deslocamento, no qual o sentido de /cidadania/ é re-significado, passando a ser entendida como o exercício de práticas sociais que geram um vínculo social de convivência humana caracterizada pela coexistência, que por sua vez tem como base o respeito à pluralidade, que leva a uma tolerância recíproca e a uma vida em igualdade, solidificada em valores fundamentais como a solidariedade e o bem comum. Praticar a cidadania é também trabalhar para si e para os outros, visando o crescimento e desenvolvimento econômico e social do cidadão e do

Estado. A *cidadania* consensual, descrita aqui, é contraditória em si mesma. O consenso recalca as diferenças constituintes da vida em sociedade. O indivíduo é “formatado” em cidadão, o molde é o mesmo para todos.

Desta forma, a LDB de 1996, assim como a de 61 e 71, é atravessada por discursos contrários, de respeito à heterogeneidade e de convivência consensual e homogênea, de pluralidade cultural e social e igualdade jurídica. Através da análise discursiva foi possível desvendar os fios que tecem os discursos sólidos, mas intrinsecamente contraditórios.

Outro ponto importante a mencionar é o funcionamento do interdiscurso, na forma do *a priori* relacionado a *liberdade* e *cidadania* que, quando presentes nos documentos, nunca são definidas, o que não impede que o leitor/sujeito se relacione com estas, mesmo não sabendo o que são e qual o seu significado⁷⁷. A filiação do sujeito a *liberdade* e *cidadania*, atesta o fato de que estes chamados “ideais” se configuram como práticas ideológicas, caracterizadas pela opacidade de sentidos.

Voltamo-nos agora para as Constituições de 1946, 1967 (e a sua emenda de 1969) e 1988, que eram vigentes na época de escrita e promulgação das LDBs acima analisadas e que, concomitantemente, serviram de base para estas. O foco principal aqui será contrapor a noção de *cidadania* entre LDBs e Constituições.

4.4 A CONSTITUIÇÃO DE 1946

A promulgação da Constituição em Outubro de 1946 deu-se durante o governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra, em um período da história brasileira conhecido como República Nova, quase um ano após a renúncia de Getúlio Vargas. A nova Constituição tinha como alguns de seus dispositivos básicos a declaração da igualdade de todos perante a lei; a liberdade de manifestação de pensamento, sem censura, a não ser em espetáculos e diversões públicas; a liberdade de consciência, de crença e de exercício de cultos religiosos; a prisão só em flagrante delito ou por ordem escrita por parte da autoridade competente e a garantia de defesa do acusado. Desta forma, a Constituição de 1946 buscava consagrar

⁷⁷ Apesar de ideologicamente haver um sentido cristalizado para *liberdade* e *cidadania*, que opera através da memória, a análise do funcionamento discursivo mostra que estas são re-significadas de acordo com o contexto sócio-histórico, desestabilizando este mesmo imaginário.

algumas das liberdades que tinham sido retiradas do texto da Constituição de 1937, de cunho fascista⁷⁸.

No que diz respeito à nacionalidade e à cidadania, estas têm um capítulo próprio, fato que atesta a importância destas noções. O artigo 129 deste capítulo (BRASIL, 1946, grifos nossos) afirma que:

TÍTULO IV

Da Declaração de Direitos

CAPÍTULO I

Da Nacionalidade e da Cidadania

Art 129 - **São brasileiros:**

I - **os nascidos no Brasil**, ainda que de pais estrangeiros, não residindo estes a serviço do seu país;

II - **os filhos de brasileiro ou brasileira**, nascidos no estrangeiro, se os pais estiverem a serviço do Brasil, ou, não o estando, se vierem residir no País. Neste caso, atingida a maioridade, deverão, para conservar a nacionalidade brasileira, optar por ela, dentro em quatro anos;

III - os que adquiriram a nacionalidade brasileira nos termos do art. 69, n^{os} IV e V, da Constituição de 24 de fevereiro de 1891;

IV - os naturalizados pela forma que a lei estabelecer, exigidas aos portugueses apenas residência no País por um ano ininterrupto, idoneidade moral e sanidade física.

Observa-se no título do capítulo I que /nacionalidade/ e /cidadania/ são postas em um mesmo patamar. Há uma relação tautológica de subordinação, sendo que para ser /cidadão/ brasileiro é necessário ser /brasileiro/. Este fato é atestado pelos dois primeiros parágrafos, nos quais o primeiro critério para a /nacionalidade/ e a /cidadania/ são os laços

⁷⁸ Basta afirmar que esta extinguiu os partidos políticos e deu ao Presidente controle sobre o Legislativo e o Judiciário.

sangüíneos. Nascer no Brasil ou ser filho de pais brasileiros garante, hipoteticamente, a nacionalidade e os direitos de cidadania brasileira ao indivíduo. O segundo critério, exposto no terceiro parágrafo, diz respeito àqueles que não declararem a opção de conservar a sua nacionalidade⁷⁹. O terceiro critério, presente no quarto parágrafo, se refere àqueles que, de acordo com a lei, decidirem adquirir a nacionalidade brasileira. Estes três “grupos” de indivíduos, de acordo com o artigo 130, só perdem a sua nacionalidade e os seus direitos se voluntariamente adquirirem outra nacionalidade; aceitarem sem a autorização do governo comissão, emprego ou pensão de um governo estrangeiro; ou se, por sentença judiciária, forem culpados de exercer atividade nociva aos interesses do Estado. Desta forma, todos os que não se enquadram no artigo 130, são considerados cidadãos brasileiros⁸⁰, com o direito de voto, conforme atesta o artigo 131 (*ibid.*)

Art 131 - São eleitores os brasileiros maiores de dezoito anos que se alistarem na forma da lei.

Assim sendo, a /cidadania/ é, para alguns, um direito adquirido via naturalização e, para a grande maioria, um direito de consangüinidade, que não tem que ser “alcançada”, “aprendida” ou “exercida”. Porém, não podemos nos esquecer que de acordo com as bases teórico-metodológicas da AD, este documento, ou qualquer outro, é produzido dentro de uma FD intrinsecamente heterogênea, fato do qual atestam os artigos seguintes (*ibid.*, grifos nossos):

Art 132 - Não podem alistar-se eleitores:

I - os analfabetos;

⁷⁹ O quarto e o quinto parágrafo da Constituição de 1891 (BRASIL, 1891) afirmam o seguinte: “4º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem; 5º) os estrangeiros que possuírem bens imóveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade”.

⁸⁰ O estatuto de cidadania aqui apresentado permite questionar quais os sentidos de /cidadania/ em relação a estrangeiros que moram no Brasil, mas optaram por não obter a nacionalidade brasileira.

II - os que **não saibam exprimir-se na língua nacional**;

III - **os que estejam privados, temporária ou definitivamente, dos direitos políticos.**

Art 133 - O alistamento e o voto são obrigatórios para os brasileiros de ambos os sexos, salvo as exceções previstas em lei.

Art 134 - **O sufrágio é universal** e, direto; o voto é secreto; e fica assegurada a representação proporcional dos Partidos Políticos nacionais, na forma que a lei estabelecer.

Art 135 - Só se suspendem ou perdem os direitos políticos nos casos deste artigo.

§ 1º - Suspendem-se:

I - por **incapacidade civil absoluta**;

II - por condenação criminal, enquanto durarem os seus efeitos.

A leitura destes artigos permite destacar um deslocamento na significação de /cidadão/. Os /analfabetos/ e os que não sabem se exprimir na /língua nacional/ são, por lei, excluídos do processo de voto e, conseqüentemente, do direito de exercerem a sua /cidadania/. Existe então uma parcela da população constituída por indivíduos /brasileiros/, mas não /cidadãos/, fato que contraria o artigo 129. É na Constituição de 1891 que o indivíduo analfabeto vai aparecer pela primeira vez na condição de inalistável, contradizendo o enunciado “todos são iguais perante a lei” que também aparece pela primeira vez na mesma Constituição. Silva (1998, p.22) afirma que este acontecimento instaura uma igualdade jurídica que as práticas sociais desmentem:

Todos são iguais perante a lei. Estamos diante de um enunciado, de um acontecimento discursivo, me ensina Pêcheux (1990), não tanto pelo que possa representar de ruptura formal de ordem econômica e social, mas pela natureza e especificidade do discurso que produz e reproduz o próprio acontecimento, em lugar e momento históricos determinados, bem como pelo lugar de leitura e de interpretação que se instala e pelo espaço de memória que se convoca e constrói. E é neste espaço que o cidadão-analfabeto é instalado pela República: um lugar enunciativo de

negação da própria cidadania. Todos são iguais perante a lei, diz o texto, porém... nem todos, dizem as práticas sociais.

Pfeiffer (2000, p.63), comentando a citação acima, afirma que a escrita age “como divisor de águas de quem tem direito a ser cidadão e de quem não tem direito, sem que a lei seja violada em termos do que propõe como igualdade de direitos”. De acordo com Silva (2001, p.142), é necessário questionar os critérios que sustentam tal categorização.

Classe econômica, social, cor, raça, língua? A escrita, com a República, passa a ser critério de seleção e de exclusão dos indivíduos em sua cidadania, adquirindo estatuto jurídico. O analfabeto adquire visibilidade também no espaço da cidadania. O espaço social abre-se para alguns e, no mesmo ato, fecha-se para a maioria da população. Sou cidadão mas não possuo as “qualidades” necessárias para o exercício da cidadania.

Esta categorização, presente na Constituição de 1946, contraria o caráter /universal/ do /sufrágio/ que, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), significa “comum a todos os homens”. O direito de voto, e, portanto, de /exercer/ /cidadania/ só pertence aos /alfabetizados/, capazes de se “comunicarem” em /língua nacional/. O contraste deste fato com o artigo 135, no qual está escrito que os indivíduos que estejam /privados/ dos direitos políticos e os portadores de uma /incapacidade civil absoluta/ perdem os seus direitos políticos, permite-nos afirmar que os /analfabetos/, os criminosos e os incapazes de falar a /língua nacional/⁸¹, são proibidos por lei de votarem, considerados incapacitados de exercerem os seus direitos políticos⁸². Silva (2001, p.145) afirma que os discursos da alfabetização e da língua nacional produziram

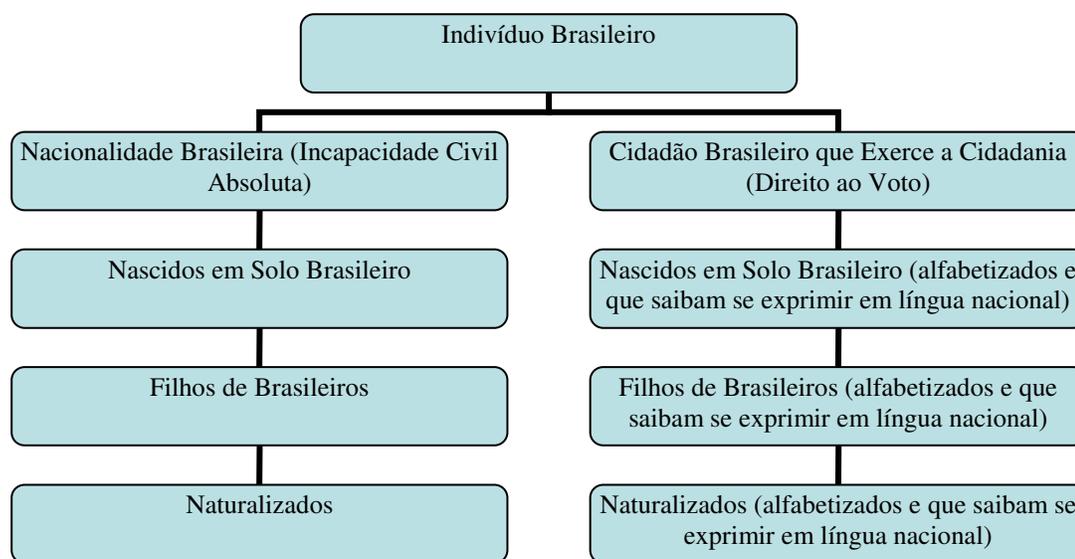
Com e na escrita alfabética uma posição enunciativa em que o indivíduo é nomeado e se nomeia em relação a uma outra ordem econômico-social e a uma ordem significante. Este pressuposto inicial, o de forjar uma natureza humana pela linguagem, com a linguagem e na linguagem, será

⁸¹ Este processo retira os direitos políticos a uma imensidão de povos e comunidades indígenas, nascidos em solo brasileiro, mas que não têm o conhecimento da língua portuguesa, considerada /língua nacional/. Estes povos, no período aqui em análise, tinham o estatuto político de “menores”.

⁸² Os índios, até a Constituição de 1988, tinham o mesmo estatuto jurídico dos menores, ou seja, em determinadas condições não tinham direito ao voto, mas eram considerados cidadãos sob tutela. Neste caso, a relação entre votar e ser cidadão não é direta.

determinante na construção de uma posição sujeito sempre-já-dividida e de sentidos, que vão se sedimentando e cristalizando, afetando a formação das elites brasileiras – escolarizadas – e a exclusão de sua contraparte – o povo não escolarizado. Uma posição que permitiu, inicialmente, determinar-marcas-dividir dois mundos distintos e, posteriormente, atravessar a sociedade, separando brasileiro de brasileiro.

Produzem-se novos sentidos que vão re-significar e diferenciar nacionalidade e cidadania, contradizendo o afirmado no artigo 129, conforme podemos verificar no quadro abaixo:



A análise da Constituição de 1946 permite afirmar que esta divide o brasileiro em dois grupos. No primeiro se encontram os nascidos em solo nacional, filhos de brasileiros ou naturalizados, mas que são considerados incapazes de exercerem a cidadania, pois são analfabetos e/ou não sabem se “comunicar” em português. O segundo grupo é constituído pelos pela parcela da população que atende às mesmas condições do primeiro grupo, com a diferença no fato de serem alfabetizados e dominarem a /língua nacional/. Devido a isto, estes têm o direito ao voto, participando politicamente na tomada de decisões do país e, portanto, exercendo a sua /cidadania/.

Se na Constituição de 1946 /cidadão/ é aquele que aprendeu a ler e a escrever, que aprendeu a /língua nacional/ e que, devido a isto, tem os seu direito de voto garantido, ao

contrário daqueles que não tiveram a oportunidade de aprendizado e que são considerados /incapacitados/ de exercerem a /cidadania/; na LDB61 o panorama é o mesmo, sendo /cidadão/ o indivíduo que teve condições de avançar os seus estudos para além do ensino básico, ou seja, que através da instrução e de uma /formação moral e cívica/ entrou em contato com os /princípios fundamentais/ da /cidadania/, *aprendendo a ser cidadão*. Tudo isto contraria o princípio fundamental, e certamente mais democrático, expresso no artigo 129 analisado acima, que, dizendo respeito à nacionalidade e cidadania, afirma que *todos os nascidos em território nacional são considerados cidadãos brasileiros*. Observa-se uma relação intrínseca entre a escola e /cidadania/. Se tivermos como pressuposto que a maioria das escolas e instituições de nível médio e superior se encontram nos centros urbanos ou próximos a estes, e que grande parcela da população brasileira, no período em discussão (e hoje também), morava no campo, o que acarretava em dificuldades de locomoção (devido à distância, ao tempo disponível e também a fatores financeiros), podemos então afirmar, de forma genérica, que somente aqueles que viviam nas cidades, ou próximos a elas, reuniam as condições de /exercerem/ a /cidadania/ e de serem considerados /cidadãos/. Ao comentar sobre a relação instrução (língua) e cidadania, Pfeiffer (2000, p.110) afirma que

A escola, parece-me, produz uma língua já pronta para seus alunos assim como uma cidade já pronta. A escola se coloca na responsabilidade de produzir a consciência da língua e da cidadania no aluno que ainda se encontra como 'cidadão e autor em embrião', entretanto, a meu ver, produz um simulacro de ambos, trabalhando no nível da organização administrativa do aluno-morador ou aluno-habitante que se inscrevem na tensão dos sentidos do que estou chamando de um sujeito urbano escolarizado. Simulacro que interdita ao sujeito estar na ordem do político. (...) Tal sobreposição apaga um lugar para a cidade dos cidadãos, isto é, seu lugar político. Fica apenas o espaço da urbe, para os moradores e o não lugar para os habitantes. Somos urbanos, não cidadãos! Apagar o cidadão da cidade é negar o espaço político do sujeito, construindo um espaço em que somente o morador pode ocupar: o sujeito urbano constitui-se, pois, em um ocupante ou inocupante deste espaço.

No que diz respeito à análise discursiva, nota-se que Constituição de 1946 é parte integrante das CP da LDB61, fator atestado pelo mesmo tom⁸³ (MAINGUENEAU, 2005) que as duas têm, ou seja, de que a /cidadania/ é um ideal a ser alcançado e conseguido via instrução, e não um estatuto garantido e reconhecido pelo direito de nascença, sangue, etc.

4.5 NOTAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE 1967

Surge após o golpe militar de 1964 a necessidade da elaboração de nova Constituição com todos os atos institucionais e complementares incorporados, possibilitando a reforma administrativa brasileira e a formalização legislativa, pois a Constituição de 1946 estava conflitando desde 1964 com a nova forma de governo (ARRUDA e CALDEIRA, 1986). A nova Constituição tinha como objetivo institucionalizar e legalizar o regime militar, aumentando o poder do Executivo sobre o Legislativo e Judiciário, criando uma hierarquia constitucional centralizadora. As emendas constitucionais passaram a ser iniciativas únicas e exclusivas do Poder Executivo, ficando o Poder Legislativo e Judiciário relegados a meros espectadores das aprovações dos pacotes, como seriam posteriormente nominadas as emendas e legislações baixadas pelo Presidente da República (*ibid.*). Entre as principais medidas desta nova Constituição, destacamos a concentração de poderes no Executivo, o estabelecimento de eleições indiretas para Presidente, a militarização da Presidência da República, fato que deu às forças armadas uma enorme força, e a restrição do direito à greve por parte do trabalhador.

Esta Constituição em seu formato “original” perdurou por pouco tempo, recebendo uma nova redação em Outubro de 1969. O Brasil entrava definitivamente nos “anos de chumbo”, marcados pelo elevado grau de repressão política. Dois atos institucionais, o número 5 (AI5) e o número 12 (AI12), que precederam a reescrita da Constituição, davam

⁸³ Segundo Maingueneau (2005, p.95) o tom “é uma dimensão que suscita muito interesse, através da reflexão sobre a “voz”, a “oralidade”, o “ritmo”, e, para além disso, sobre o próprio corpo (...) Através de seus enunciados, o discurso produz um espaço onde se desdobra uma “voz” que lhe é própria. Não se trata de fazer falar um texto mudo, mas de identificar as particularidades da voz que sua semântica impõe. *A fé em um discurso supõe a percepção de uma voz fictícia, garantia da presença de um corpo.* Uma voz que, entretanto, só pode ter uma existência paradoxal, já que ela é deslocada em relação ao texto a que dá suporte, sem remeter à plenitude de um corpo atestado. O discurso, por mais escrito que seja, tem uma voz própria, mesmo quando ela a nega.”

pistas sobre a nova forma de regime que viria a ser imposta, caracterizada por sua “linha dura”. O AI5, decretado em Dezembro de 1968, tinha como objetivo restringir o poder de movimentos que se opunham ao governo. A sua primeira consequência foi o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano, seguindo-se a cassação de mandatos de senadores, deputados, prefeitos e governadores, a demissão de juizes do Supremo Tribunal Federal, a suspensão de *habeas corpus* para os chamados crimes políticos e a decretação de estado de sítio. O AI5 também tornou legal legislar por decretos e determinou a censura prévia, que se estendia à música, ao teatro e ao cinema. Como resultado, os brasileiros ficaram proibidos de se reunir nas ruas, as conversas de esquinas eram reprimidas com violência, as manifestações de qualquer ordem foram banidas e nas escolas começaram as *patrulhas ideológicas (ibid)*. O AI12 foi baixado pela Junta militar brasileira composta pelos ministros da Marinha, do Exército, e da Aeronáutica em 1 de Setembro de 1969. Este ato institucional informava à nação brasileira o afastamento do Presidente Costa e Silva, devido à sua enfermidade, e a consequente tomada do poder pelos Ministros militares. Desta forma, estavam presentes as condições para que em 17 de Outubro de 1969 os Ministros acima mencionados promulgassem uma emenda à Constituição de 1967, considerada hoje por vários especialistas como uma nova Constituição (*ibid.*), marcada pela intensa coibição às manifestações populares e por uma centralização do poder nas mãos dos militares.

No que diz respeito às noções de nacionalidade e cidadania, a escrita da emenda de 1969 não muda em nada os parágrafos analisados da Constituição de 1946, sendo a única diferença a disposição destes, que se encontram em uma ordem diferente. Isto permite verificar que, apesar das escritas semelhantes, a noção de /cidadão/ é re-significada perante as novas CP, ou seja, se de acordo com a Constituição de 1946 a /cidadania/, que tem como ponto principal o direito ao voto e a participação política, só podia ser exercida pelos indivíduos brasileiros (natos ou naturalizados) alfabetizados na /língua nacional/, em 1969 a /cidadania/ não é /exercida/. Isto se dá devido ao modelo de governo, não mais caracterizado pela democracia, mas por uma ditadura, centrada na censura, e na violência (ideológica ou física), repressiva. Este fato evidencia a FD na qual foi produzida a emenda da Constituição de 1967 como heterogênea e contraditória, se levarmos em conta os três primeiros parágrafos do artigo 153 da mesma (BRASIL, 1969, grifos nossos):

CAPÍTULO IV

DOS DIREITOS E GARANTIAS INDIVIDUAIS

Art. 153. A Constituição **assegura** aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a **inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade**, nos termos seguintes:

§ 1º **Todos são iguais perante a lei**, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça.

§ 2º Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.

§ 3º A lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada.

5º É plena a **liberdade de consciência** e fica assegurado ao crentes o exercício dos cultos religiosos, que não contrariem a ordem pública e os bons costumes.

Apesar da Constituição /assegurar/ a /inviolabilidade/ de /direitos/, e conseqüentemente, a /liberdade/, afirmando que todos são /iguais/ perante a lei, a história mostra que isto, de fato, não existiu. Se olharmos a LDB71 através da emenda constitucional de 1969, veremos que ambas são díspares em relação aos dizeres. A análise da LDB71 mostra a materialidade da história e da ideologia no discurso, simbolicamente constituído por uma lei caracterizada pelo foco na educação para o trabalho, pelo apelo à língua como vínculo nacional, e pelo silenciamento da /cidadania/ e da /liberdade/. Se, de acordo com o documento de 1969, todos são /iguais/ e /livres/, mesmo em termos de consciência, em 1971 a materialidade lingüística nos mostra que todos são submissos ao Estado, sem o /direito/ à /liberdade/ de questionamento⁸⁴. Desta forma acreditamos que, no que diz respeito à temática desta pesquisa, a LDB 71 nos mostra, mais incisivamente do que a emenda constitucional de 1969, o real da história, a saber, o de um governo militar extremamente regulador das práticas e dizeres.

⁸⁴ Esta é uma tendência do poder coercitivo do Estado, mas levada a extremos em um governo ditatorial.

4.6 A CONSTITUIÇÃO DE 1988

O movimento “Diretas Já” em 1984 e a volta do poder civil em 1985 deram início ao processo de redemocratização do Brasil. Como consequência, surge a necessidade de se elaborar uma nova Constituição embasada nos valores democráticos da nação. É assim que em 5 de Outubro de 1988 é promulgada uma nova Constituição, que em seu texto consagra o direito de voto do cidadão. Para mostrar a mudança que estava havendo no sistema governamental brasileiro, crimes como a tortura e as ações armadas contra o estado democrático e a ordem constitucional são qualificados como inafiançáveis. Há em relação à educação, segundo Aranha (1996), alguns pontos a serem destacados. São estes a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, sendo extenso progressivamente ao ensino médio; o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; a implementação de planos de carreira para o magistério público; a autonomia universitária e o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não oferecimento pelo poder público ou a sua oferta irregular importa à autoridade competente, podendo esta ser processada judicialmente. No que diz respeito à nacionalidade a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, grifos nossos) afirma que:

CAPÍTULO III DA NACIONALIDADE

Art. 12. São brasileiros:

I - natos:

- a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;
- b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
- c) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente, ou venham a residir na República Federativa do Brasil antes da maioridade e, alcançada esta, optem, em qualquer tempo, pela nacionalidade brasileira;

D) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, pela nacionalidade brasileira

II - naturalizados:

a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;

b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de trinta anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira.

§ 1º - Aos portugueses com residência permanente no País, se houver reciprocidade em favor de brasileiros, serão atribuídos os direitos inerentes ao brasileiro nato, salvo os casos previstos nesta Constituição.

§ 2º - A lei não poderá estabelecer distinção entre brasileiros natos e naturalizados, salvo nos casos previstos nesta Constituição.

Observa-se que, em relação às outras Constituições, o cenário não mudou muito⁸⁵. É considerado brasileiro nato o indivíduo nascido em solo nacional ou que tenha pais brasileiros e opte pela nacionalidade brasileira. Naturalizados são aqueles que residem em território nacional por um determinado tempo e requeiram a sua naturalização. É em relação aos direitos políticos que a nova Constituição vai promover diferenças significativas (*ibid.*, grifos nossos):

CAPÍTULO IV DOS DIREITOS POLÍTICOS

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I - plebiscito;

II - referendo;

⁸⁵ Chamamos a atenção para o fato de que, no título do capítulo, ao contrário das outras Constituições, não está presente o termo /cidadania/. Este é um exemplo do funcionamento do esquecimento como gesto institucional e material.

III - iniciativa popular.

§ 1º - O alistamento eleitoral e o voto são:

I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;

II - **facultativos** para:

a) os **analfabetos**;

b) os maiores de setenta anos;

c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

Em relação às constituições anteriores, existe uma grande abertura no que diz respeito à prática dos direitos políticos. O saber a língua nacional oficial, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, deixa de ser um requisito para o voto, gesto este que inclui milhares de pessoas no “movimento pela cidadania”. Se por um lado existe uma melhoria no sentido de permitir que grupos sociais, antes postos de fora do processo político, possam participar, não podemos deixar de mencionar que ainda há uma diferenciação entre os grupos, atestado pelo fato de que aos /analfabetos/ o voto é /facultativo/. Isto vai contra o princípio expresso no artigo 5 da Constituição (*ibid.*, grifos nossos), que afirma:

TÍTULO II
Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I
DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

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

Apesar de “camuflada”, ainda há uma clara distinção entre os alfabetizados e os analfabetos, sendo que a lei é diferente para ambos. Se para os alfabetizados o exercer dos direitos políticos e conseqüentemente a prática da cidadania é um /dever/, para os analfabetos não passa de uma opção. A /igualdade/, ideal central para uma administração

que tem como base o consenso, não funciona na prática, fato atestado pela análise aqui exposta. As diferenças são silenciadas, mas não deixam de significar. No que diz respeito à /cidadania/ e educação, a Constituição de 1988 apresenta os mesmos parágrafos encontrados na LDB96, ou seja, há uma intertextualidade entre as duas (*ibid.*, grifos nossos):

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO
Seção I
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola;

II - **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - **pluralismo** de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - **gratuidade** do ensino público em estabelecimentos oficiais;

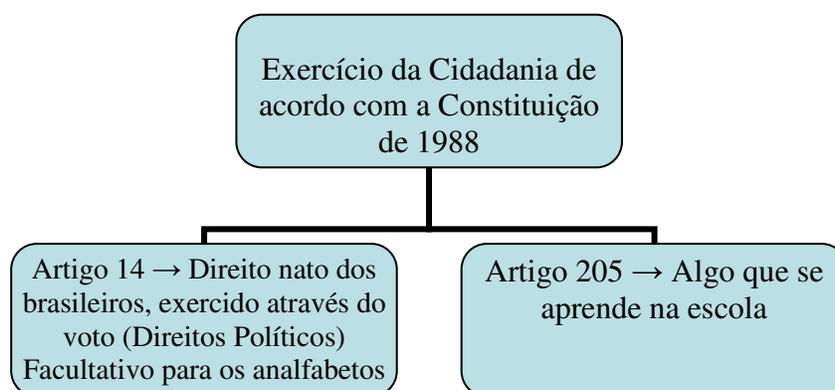
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - **ensino fundamental, obrigatório e gratuito**, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - **progressiva extensão** da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Assim como a LDB96, a Constituição de 1988 retrata a educação como sendo um /direito/ de /todos/, e /dever/ do /Estado/ e da /família/, tendo como objetivo o /preparo/ para o /exercício/ da /cidadania/ e a /qualificação/ para o mercado de /trabalho/. Existem aqui dois pontos que devem ser mencionados e que também estão presentes na LDB96. O

primeiro diz respeito à educação como /qualificação/ para o /trabalho/, o que reflete a posição social e histórica do Brasil da época, como um país economicamente emergente. O segundo ponto, e o mais importante, está relacionado à noção de /cidadania/ como *algo que deve ser aprendido*, ou seja, o /exercício/ da /cidadania/ é algo que deve ser /preparado/ na escola. Se recuperarmos o segundo parágrafo do artigo 35 da LDB96, o qual afirma que a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (BRASIL, 1996) se dá no Ensino Médio, e o interpretarmos a partir do segundo parágrafo do artigo 208⁸⁶ da Constituição de 1988 transcrito acima, então verificamos que assim como na LDB61, a /cidadania/ só é “alcançada” pela parcela da sociedade que tem acesso aos níveis de ensino que vão além do básico. A /cidadania/ não é um direito nato e sim algo que se aprende. Isto contradiz o parágrafo 206 da mesma Constituição, que prima pela /igualdade de condições/, pela /liberdade/ e pelo /pluralismo/. Desta forma, a noção de cidadania presente na Constituição de 1988, explicitada no quadro abaixo, é contraditória, atestando a heterogeneidade da FD na qual foi produzida.



Afirmamos então que o consenso, por operar ao nível do ideológico, tem o seu funcionamento constituído também por falhas e rupturas, fato este apoiado pela análise

⁸⁶ A Emenda Constitucional 14/96 mudou a redação dos parágrafos I e II, ficando assim: "I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II progressiva universalização do ensino médio gratuito". O ensino médio deixa de ser obrigatório, mas a sua oferta continua sendo dever do Estado a todo aquele que desejar. Há aqui um importante deslocamento na relação entre ensino e vir a ser cidadão: a porta de acesso à cidadania (o ensino médio) não é mais obrigatório ao indivíduo, mas permanece obrigatoriedade do Estado. Assim sendo, a responsabilidade pelo "alcançar a cidadania" é sempre e totalmente do indivíduo.

acima descrita, na qual se observa que a definição de cidadania é contraditória, ora sendo apresentada como um direito nato dos brasileiros, que deve ser exercido através do voto, símbolo da participação política, ora sendo relacionada a um ideal que deve ser alcançado via instrução na escola. Ou seja, em última instância, a “cidadania” se configura em uma prática ideológica, que visa criar um efeito de sentido de vivência em uma democracia dita consensual. Neste sentido, “cidadania” é o apagamento das diferenças, o que constitui, paralelamente, um não-lugar para o não-cidadão.

Após a análise de alguns recortes das LDBs e das Constituições, iremos agora estender o nosso olhar para os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, de forma a verificar se novos sentidos são atribuídos a *liberdade e cidadania*, e também olhar para o papel do ensino de língua portuguesa na constituição do cidadão.

4.7 OS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental foram publicados em 1997, um ano após a LDB96, sendo o seu objetivo servir de auxílio ao professor, oferecendo bases teóricas que contribuam para com a discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa, elaboração de projetos, planejamento de aulas, entre outros. Neste sentido, podemos afirmar que os PCNs são uma forma de operacionalizar a LDB96, didatizando-a, tornando os seus objetivos mais acessíveis e claros ao leitor comum.

Em uma carta endereçada ao professor, o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza expõe os objetivos dos PCNs (Brasil, 1997, grifos nossos):

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças **dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.**

Sabemos que **isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania.** Tais recursos incluem tanto os **domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar** quanto as preocupações contemporâneas com o meio-ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com

as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Um primeiro olhar revela que, ao contrário da LDB96, a /cidadania/ é definida de maneira frontal como algo a ser /alcançado/ e /conquistado/ através da instrução. Às crianças em idade escolar é necessário que /dominem os conhecimentos/ de forma a /crescerem/ como /cidadãos/ em nossa sociedade. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), o verbo crescer pode significar “desenvolver-se (em certo estado ou condição)”. São estabelecidas assim duas posições dicotômicas, a do não-cidadão e a do cidadão. O não-cidadão é aquele que pode potencialmente vir a ser cidadão via instrução. Isto lhe permitirá ser /consciente de seu papel em nossa sociedade/, o que cria um efeito de sentido de que os não-cidadãos não sabem que lugar ocupar. O não-cidadão ocupa um não-lugar, é um excluído recalcado, interdito na memória social. Aqui, assim como nos outros documentos analisados, o sujeito escolarizado é apresentado como “em vias de” poder vir a ser cidadão, um embrião de cidadão (cf. Pfeiffer, 2000).

Há também a materialização do terceiro capítulo da Constituição de 1988 que trata da /Nacionalidade/. Conforme foi visto, houve em relação às outras Constituições uma mudança no texto, sendo que *da Nacionalidade e da Cidadania* passou a ser somente *da Nacionalidade*. Apaga-se da memória a relação nacionalidade-cidadania, sendo que cabe à escola /oferecer/ à /criança brasileira/ as condições para a /conquista/ de sua /cidadania/. Há uma clara diferenciação entre o indivíduo (criança) brasileiro e o cidadão brasileiro. Esta diferença percorre todos os documentos analisados, sendo materializada aqui. A escola /oferece/ a oportunidade, porém há que se /conquistar/. Sentidos dicotômicos que evidenciam a contradição do sujeito jurídico. A responsabilidade recai sobre o indivíduo, pois a /cidadania/ está ali, ao seu alcance, “basta” estudar, /conquistar/ o /saber/. Sobre este fato Pfeiffer (2000, p.167) afirma que

Com a instauração do direito de todo cidadão à escola, o conhecimento legitimado pela tradição científico-filosófica deixa de ser legitimamente de alguns para ser oficialmente de todos. Não aprende quem não consegue, não tem capacidade, já que todos têm acesso a este conhecimento e a responsabilidade é individual.

Ainda de acordo com Orlandi (2001a, p.159)

No Brasil a cidadania é um argumento, nas formas de administração do sujeito social e não uma qualidade histórica. No Brasil, contraditoriamente à nossa história republicana, não se “nasce” de fato cidadão. Coloca-se sempre a cidadania como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado.

Dentro dos /recursos culturais/ necessários para o /alcance/ da /cidadania/ se encontram os /domínios do saber/ que são tradicionalmente ensinados na escola, em outras palavras, as matérias que constituem o currículo escolar tradicional, como também as questões de cunho ético e moral. Nova contradição: não basta adquirir o saber escolástico, mas também o saber ético, tradicionalmente função da /família/. A escola deve educar e instruir. Cabem aqui algumas questões: O ensino que a escola /oferece/ é suficiente para se /formar/ um /cidadão/? A /família/ é um ponto central neste processo ou somente um complemento? E se a /família/ se abstém? E se não há /família/?

Deve haver uma preocupação com a questão da /igualdade de direitos/, da /dignidade do ser humano/ (ao invés de pessoa humana) e da /solidariedade/. Ressoa na memória “todos são iguais perante a lei”. No entanto o mesmo parágrafo afirma que a /cidadania/ tem que ser /conquistada/. Colocamos, aqui, mais uma questão: E aqueles que não /conquistam/ a /cidadania/, têm /igualdade de direitos/?

O texto dos PCNs continua sob o título “Objetivos Gerais do Ensino Fundamental”, sendo que, tendo em vista a análise, efetuamos o seguinte recorte⁸⁷ (*ibid.*, grifos nossos):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; (...)

⁸⁷ Os objetivos não estão aqui transcritos em sua totalidade. Nos ativemos a alguns recortes que dizem respeito à temática da pesquisa.

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas **capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social**, para **agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania**;

Novamente a /cidadania/ é significada não como um direito de nascença, mas como a /participação social e política/, o /exercício de direitos e deveres/. Cabe ao aluno /compreender/ o seu papel e sua função na sociedade. Para tal, ele deve /desenvolver/ diversas /capacidades/ que o capacitem para /agir/ com /perseverança/ na /busca/ e no /exercício/ da /cidadania/. Os objetivos dos PCNs do Ensino Fundamental apresentam o cidadão como um indivíduo consciente de seu papel, um indivíduo capaz de /agir/, de /buscar/, de /exercer/, um agente /perseverante/, capaz de /produzir/ mudanças em seu redor. O cidadão é, em suma, um indivíduo dotado de /capacidades/, que contribui para a vivência em comum, em última instância, para o bem das relações sociais.

Dentro das /capacidades/ a serem desenvolvidas se encontram a /afetiva/, /física/, /cognitiva/, /ética/, /estética/, de /inter-relação pessoal/ e de /inserção social/. Caso o indivíduo tenha um déficit em uma destas capacidades, poderá ele /alcançar/ o estatuto de cidadão? E se ele for cego, surdo, paraplégico, deficiente mental, usar roupas rasgadas, tatuagens, piercings, conseguirá se /inserir socialmente/? Fora da categoria /cidadão/ existe um não-lugar ocupado por muitas /pessoas humanas/, postas à margem da sociedade, marginalizadas, marginais.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, na apresentação dos PCNs do Ensino Fundamental, encontra-se o seguinte enunciado (*ibid.*, grifos nossos):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se **comunica**, tem **acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento**. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos **saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos**.

A língua é definida a partir de duas modalidades, a oral e a escrita, sendo que ambas são importantes para a /participação social efetiva/. Segundo Pfeiffer (2000, p.92)

Sabemos que é parte constitutiva de todo processo de organização social em torno de uma unidade identitária a busca por uma unidade lingüística. Por sua vez, é parte constitutiva de todo processo de legitimação de uma língua o apagamento das outras línguas que estão em funcionamento em uma dada sociedade. Na história do Brasil nós temos um apagamento de nossa oralidade de país colonizado – as línguas indígenas – e, posteriormente, a língua geral. Mas sob este apagamento outras línguas se constituíram. No século XIX é o apagamento destas outras línguas que se dá, para as quais não estão abertos os espaços de legitimação sob a forma de uma unidade lingüística, o que as restringe a um espaço de significação balizado pelo sentido da oralidade em termos de irregularidades de sentidos. As línguas que se apagam, sob o rótulo de oralidades (ou seus correlatos ‘dialetos’, ‘variantes’) não são mais as do índio, mas as dos brasileiros (tocadas pelos sentidos postos por uma história em que o índio, o negro e o imigrante são constitutivos), em um processo conflituoso que constitui a construção de uma idéia de nação.

O acontecimento do apagamento da oralidade reaparece aqui às avessas. Há uma tentativa de se recuperar e legitimar a oralidade, não mais sob o rótulo de “línguas”, mas sim a partir da modalidade historicamente legitimada, a saber, a escrita. Auroux (1992, p.23) nos ensina que a escrita, ao contrário da oralidade, “fixando a linguagem, objetiva a alteridade e a coloca diante do sujeito como um problema a resolver.” Este fato é presente no ensino de Língua Portuguesa, onde o foco é muito mais o ensino de cunho gramatical, de trabalho com a escrita da norma culta (fixada e, por isso, hipoteticamente mais fácil de ser trabalhada) do que com a oralidade. Isto é visível nos exemplos dados pelos PCNs tocante às “falas que cabem à escola ensinar” (BRASIL, 1997, p.27):

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a **linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais**: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” **o uso mais formal da fala**. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, **em contextos mais formais**, dificilmente ocorrerá se a escola na tomar para si a tarefa de promovê-la.

Os PCNs são atravessados por um discurso de respeito às variedades, tendo como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa (*ibid.*, p.33) “conhecer e respeitar as

diferentes variedades lingüísticas do português falado”, mas, na prática, a noção de oralidade é significada a partir de um registro formal. A fala a ser ensinada é a fala em contextos formais, a que mais se aproxima do legitimado e fixado, a norma culta escrita.

A noção de língua que permeia os PCNs do Ensino Fundamental é pragmática. É um conjunto de /saberes lingüísticos/ que permitem /comunicar/, /acessar informação/, /expressar/, /defender/, /partilhar/, /construir/ e /produzir/. A Língua Portuguesa é uma prática necessária para o /exercício da cidadania/, que é, por sua vez, um /direito alienável de todos/. A língua é uma prática ideológica. Deve-se praticar a modalidade formal da língua para se /acessar/ a /cidadania/. Mas, e as outras “línguas”? Os “dialetos” e “variantes” que são recalcados na “fala que cabe à escola ensinar”? /Dominar/ estes, mas não a norma, qualifica o indivíduo à cidadania? Segundo Pfeiffer (2000, p.63)

A escrita, então, não só pratica a desigualdade como, em seu modo de funcionamento moderno, produz o efeito de culpabilidade: não é da ordem do social a produção do sem-sentido, mas da ordem do individual, da responsabilidade do indivíduo que, apesar da tentativa da construção da igualdade, não tem capacidade para ser igual

A língua escolar, fortemente embasada na escrita, aliena, constrói um não-lugar para os não-cidadãos, responsabilizando-os pelo insucesso. Em suma, /cidadão/ é aquele que lê e escreve em /língua nacional/ (BRASIL, 1997, p.21, p.37, p.47, p.48 grifos nossos):

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, **cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (...)**

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os **cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social (...)**

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola (...)

O tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente

quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem **em cidadãos da cultura escrita (...)**

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra – também por escrito - para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola.

Observa-se que alguns enunciados são retomados, na forma de pré-construídos, e formulados a partir de algumas práticas escolares diretamente relacionadas à leitura e escrita, à /interpretação/, /compreensão/, e /produção/ de textos. Opera-se um fechamento, o /cidadão/ é aquele que tem domínio do texto. Os /analfabetos/, os indivíduos que não têm uma plena proficiência de leitura e escrita, ocupam o não-lugar. Orlandi (2001b, p.9) afirma a importância de visar “conhecer a língua e o saber que se constrói sobre ela ao mesmo tempo em que pensamos a formação da sociedade e dos sujeitos que nela existem. Não menos importante, nessa perspectiva, é pensar a relação Língua/Nação/Estado e o cidadão que essa relação constitui”. A escola é ponto central nesta relação, disciplinarizando as diferenças, produzindo uma unidade lingüística/cívica, e, paralelamente, uma subclasse de indivíduos.

4.8 AS BASES LEGAIS DOS PCNS DO ENSINO MÉDIO

Assim como os PCNs do Ensino Fundamental, os do Ensino Médio (PCNEM) são divididos em vários documentos, contendo, no entanto, um específico, nomeado "Bases Legais". Este documento, segundo ele próprio, justifica a sua necessidade devido a várias mudanças pelas quais o país atravessava (BRASIL, 2000a, p.4, grifos nossos).

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos **exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.**

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na

vida adulta. **Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações.** Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

A consolidação da democracia no Brasil exige que, como em qualquer outro Estado democrático, /todos/ sejam iguais perante a lei, o que significa que /todos/ neste caso, tenham o acesso à escola. Esta /possibilita/ a integração do aluno na sociedade, através da /cidadania/ e do /trabalho/, os pilares de sustentação do mundo contemporâneo. A escola é o lugar do possível, do poder vir a ser (cidadão, trabalhador, etc.). O não acesso ao ensino significa a não possibilidade de /cidadania/. Assim como nos PCNs do Ensino Fundamental, o ensino é uma necessidade para o indivíduo que queira /alcançar/ o estatuto de “cidadão trabalhador”. Este recorte materializa a ideologia, também presente na maioria dos outros documentos analisados, de um Estado democrata capitalista emergente, no qual uma importante característica do cidadão é a produtividade. As mudanças que se anunciam “são para melhor”. De acordo com o recorte, o ensino era sem significado, /descontextualizado, /compartimentalizado/ e baseado no /acumulo de informações/. O texto dos PCNEM afirma que estes irão retificar a situação, sendo que o novo ensino não será vítima dos mesmos erros. A análise dos discursos sobre o ensino no Brasil permite verificar um padrão: define-se o ensino pela falta; o passado é sempre apresentado negativamente, como algo a ser ultrapassado, preenchido. Segundo Pfeiffer (2000, p.41), isto se deve a um discurso fundador que define o ensino brasileiro pelo viés da falta:

Novamente a referência a uma falta. Uma falta sempre presente. O ensino brasileiro, eu diria, se conforma pela presença constitutiva desta falta: o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros. Se na ‘origem’ da educação eram os jesuítas com sua sabedoria milenar que ensinavam, quando da sua expulsão ficamos ‘órfãos’ de instrutores. Uma pergunta ‘lógica’ se apresenta: e os alunos formados pelos padres jesuítas? E os alunos que se instruíam particularmente, ou ainda os filhos de colonos ricos que faziam seus estudos em Portugal? No gesto de afirmar totalitariamente uma falta para

o ensino laico, temporaliza-se num sempre passado os bons professores⁸⁸ e num sempre presente a falta destes. A meu ver há um discurso fundador que define a nossa educação pela falta, uma falta que se dá sempre presentificada em contraste com um passado que se retemporaliza a todo instante. Isto é, este passado não é cronológico, datado: “em X época o ensino era assim”. Sua constituição é de outra ordem. É um passado presente que se dá pela necessidade histórica de se marcar uma falta pela era uma vez sua presença. E eu diria ainda que esta falta se instala no instante mesmo que se instala um outro sentido para a instrução: a instrução pública.

Falta da/na instrução pública, que urge políticos, intelectuais, educadores, professores, etc. a buscarem a reformulação, o movimento para frente, recalçando a memória de uma escola passada. O discurso progressista (progresso sempre significado positivamente) é outra marca do Estado democrático capitalista. Desta forma, se o aluno é sempre a possibilidade de vir a ser (cidadão), a escola também o é (a possibilidade de vir a ser melhor). O inalcançável define escola e aluno.

Os PCNEM referem-se à Constituição de 1988 e à LDB96 para destacar a nova condição do Ensino Médio (BRASIL, 2000a, p.9, grifos nossos):

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que Ensino Médio é Educação Básica.

A Constituição de 1988 já prenunciava essa concepção, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado "a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio". **Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso sem alterar o espírito da redação original**, inscrevendo no texto constitucional "a progressiva universalização do ensino médio gratuito". **A Constituição, portanto, confere a esse nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão.**

A alteração provocada pela Emenda Constitucional merece, entretanto, um destaque. **O Ensino Médio deixa de ser obrigatório para as pessoas, mas a sua oferta é dever do Estado**, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem. Por sua vez, **a LDB reitera a obrigatoriedade progressiva do Ensino Médio, sendo esta, portanto, uma diretriz legal, ainda que não mais constitucional.**

⁸⁸ Acreditamos que afirmar que somente no passado que haviam bons professores é um gesto saudosista, e que não significa afirmar que a falta de que aqui falamos funciona através da dicotomia passado (bom) X presente (ruim). A análise mostra que, no âmbito político educacional, há um discurso “progressista” que permeia a educação, caracterizando o passado como ruim e o presente como uma “evolução”, uma mudança de estado (do ruim para o bom).

A LDB confere caráter de norma legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica, quando, por meio do Art. 21, estabelece:

"Art. 21. **A educação escolar compõe-se de:**

I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - Educação superior"

Isso significa que **o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania**, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Art. 22, Lei nº 9,394/96).

O Ensino Médio é determinado como parte constitutiva da Educação Básica. No entanto, várias contradições cercam esta determinação. O texto dos PCNs afirma que constitucionalmente o Ensino Médio não é obrigatório, mas o é legalmente, através da LDB96. Ao comentar a LDB96, o texto dos PCNs afirma que "o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania". Este comentário cria um efeito de sentido de apagamento da contradição aqui existente entre fundamental e não-obrigatório: a /Nação/ considera o Ensino Médio fundamental para o /exercício da cidadania/, mas, segundo a Constituição vigente, não o legitima como obrigatório.

A não obrigatoriedade contradiz o sentido de /educação básica/. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), básica é um adjetivo que significa "fundamental, principal, essencial". Parafraseando, a última etapa do processo considerado fundamental para se alcançar a cidadania é universal, está ao alcance de /todos/, porém, não é obrigatória, só a percorre aqueles que querem e podem. A cidadania é sempre algo a ser alcançado, conforme atesta o próximo recorte (BRASIL, 2000a, p.9-10, grifos nossos).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a "etapa final da educação básica" (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, **o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino**

Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV).

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, **que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.**

A LDB96 determina o Ensino Médio como a parte final do processo da Educação Básica, atribuindo a /Educação Básica/ o valor de /garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania/, de aprimoração do indivíduo como /pessoa humana/. A /cidadania/ é um processo que se dá através do ensino, em última instância, ela é uma /situação/ a ser alcançada. O indivíduo não é cidadão por direito assegurado constitucionalmente, não tem um lugar cativo na /cidadania/. Ele é um sujeito em situação – de produção de conhecimento, de trabalho – de cidadão.

Os PCNEM, no caderno denominado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (Brasil, 2000b, p.55, grifos nossos) apresentam a língua como

(...) **um patrimônio cultural, um bem coletivo.** A maneira como paulatinamente **nos apropriamos dela** – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente.

A língua, assim como nos outros documentos analisados, é vista como um /patrimônio/ e um /bem coletivo/ do qual nos devemos /apropriar/. A língua não constitui o sujeito, e sim, é exterior a ele. Aquele que não se apropria dela não se insere com sucesso nas diversas práticas sociais. Sabemos, a partir dos documentos analisados, que a língua a ser aprendida/apropriada na escola é definida tendo como ponto de partida a norma culta. Desta forma, apropriar-se da língua significa domínio da norma culta, e,

concomitantemente, possibilidade de vir a ser cidadão. Produz-se uma única língua que, ao nível do imaginário, é representativa de nossa cultura e está acessível a todos.

Para nossa surpresa, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, os PCNEM não fazem nenhuma relação direta entre língua e cidadania, ao contrário dos PCNs do Ensino Fundamental. O texto se preocupa em explicitar ao leitor as noções de competência interativa, gramatical e textual, a partir das quais o professor deverá pautar o ensino.

Se um dos principais focos dos PCNs do Ensino Fundamental está em afirmar que o cidadão é aquele capaz de ler e produzir textos, o mesmo não é o caso nos PCNEM. Aqui o discurso é pautado pela exaltação do fato de o Ensino Médio ser considerado constitutivo da Educação Básica, e, paralelamente, pelo apagamento da não obrigatoriedade desde. Este efeito de sentido se dá através de várias citações da LDB96 que focam sempre a obrigatoriedade do Ensino Médio, tido como etapa final da Educação Básica. A Constituição de 1988 e a LDB96 se contradizem, sendo que os PCNEM buscam silenciar esta contradição⁸⁹. Há coisas que são memoráveis, outras, nem tanto...

⁸⁹ Não possuímos conhecimento jurídico, e devido a este fato, lançamos aqui a questão: Será que alguns artigos da LDB96 poderão ser considerados inconstitucionais?

5. CONCLUSÃO

Após caminharmos pelo percurso histórico dos sentidos das noções *liberdade* e *cidadania*, concluímos que ambas se configuram como práticas ideológicas e que, através de seus deslocamentos, fazem parte do imaginário do sujeito-de-direito, definido como alguém responsável pelos seus atos, livre para exercer os seus direitos e deveres, designados pelo Estado.

Na LDB61 *liberdade* e *cidadania* são direitos fundamentais de todos. Cidadão é aquele que, através dos vários níveis de ensino, adquire uma formação moral e cívica, participando, partilhando e contribuindo para com a unidade e o patrimônio cultural da nação. O acesso gratuito somente aos quatro primeiros anos escolares causa uma divisão entre o cidadão e todos. Apesar de serem livres, aqueles que não dão continuidade aos estudos não são, genericamente falando, considerados cidadãos. Fazem parte dos grupos sem formação moral e cívica, o que os impossibilita de partilharem e exercerem os mesmos direitos e deveres. Em suma, são impossibilitados de se tornarem cidadãos.

Na LDB71 a *liberdade* é suprimida e a *cidadania* é caracterizada pela obediência às leis, questão que é colocada de maneira explicitamente mais forte. Ser cidadão é cumprir as leis, ser responsável juridicamente pelos seus atos, sem ter a garantia de liberdade. Este fato é comum a todos os Estados, mas devido à natureza ditatorial, é aqui levado ao extremo. Paralelamente, existe um foco na profissionalização, seguindo na esteira do crescimento econômico que acompanhava o país. É um período no qual a disciplina (Panóptico) é mais explícita, materializada na escritura da lei.

Por fim, a LDB96 é constituída por uma sobreposição de elementos provenientes das leis anteriores. Primeiramente, a importância da profissionalização, apesar de ser tratada de forma mais geral, é evidente. Tendo como pano de fundo o Plano Real e a baixa da inflação, o país se mobiliza na tentativa de calcar para si um lugar no rol dos países “mais emergentes que outros”. O Estado se inscreve na ordem democrática e todos os indivíduos são responsáveis pela sua cidadania, pois a eles são aplicadas as mesmas normas que visam a vida em comunidade e a boa conduta. Esta, porém, só é alcançada por aqueles que se inserem em determinadas práticas sociais que visam o crescimento e o bem estar

pessoal, da comunidade e do Estado. Neste sentido, *cidadania* é homogeneizar, tendo como consequência a exclusão daqueles que não se encaixam nos moldes da convivência social.

Em relação à Constituição de 1946, verificamos que a nacionalidade brasileira não é garantia de que o indivíduo seja possibilitado de exercer a cidadania. A necessidade da alfabetização e do saber se exprimir em língua nacional faz com que milhares, e talvez milhões de pessoas, consideradas brasileiras de acordo com a lei, sejam barradas do direito ao voto e excluídas do processo político, retrato do exercício da cidadania.

No que diz respeito ao texto da Constituição de 1967 e a sua emenda de 1969, verificamos que o texto opera no sentido de apagar os acontecimentos históricos e sociais que marcaram o período em questão. Devido ao modelo de governo ditatorial, o exercício da cidadania e o direito à liberdade – formas de identificação do sujeito em relação ao Estado – são re-significados devido ao diferente funcionamento da sociedade. A *liberdade* é suprimida e a *cidadania* é, explicitamente, a obediência às leis. O sujeito se identifica ao Estado, dentre outros fatores, via língua nacional, símbolo de cultura, de um Estado dito “poderoso” e “soberano”.

Na Constituição de 1988 a *liberdade* é um tema recorrente que perpassa todo o texto, apontando para as CP do documento, momento histórico caracterizado pelo movimento social em prol de tudo o que se opõe à ditadura, à repressão ideológica e física. Há uma abertura em relação aos direitos políticos, não havendo mais a necessidade de ser alfabetizado e de saber se exprimir em língua nacional. No entanto, apesar de aparentemente homogêneo, este documento ainda promove uma distinção entre indivíduos. O direito ao voto, dever dos alfabetizados, é re-significado como uma opção para os que não sabem ler e escrever. Já a noção de cidadania é contraditória, apresentada como um direito nato e como algo que deve ser aprendido na escola. Neste ponto, a Constituição de 1988 se aproxima das LDB61 e LDB96, e, mais importante, aponta para o consenso como uma prática imaginária.

Os PCNs do Ensino Fundamental vêm apagar a relação entre nacionalidade e cidadania, instaurando um novo espaço de memória, a saber, para poder ser cidadão há que ser escolarizado. Neste processo de escolarização a língua ocupa um papel central: cidadão é aquele que domina a norma culta, que sabe ler e escrever. Isto o coloca na categoria dos

alfabetizados, aos quais o voto é obrigatório. Desta forma, os PCNs do Ensino Fundamental materializam, no formato de um texto coeso, algumas propostas da Constituição de 1988.

Os PCNEM dão continuidade aos PCNs do Ensino Fundamental, também afirmando que para se ser cidadão há que se ter um nível mínimo de instrução, sendo este o nível médio de ensino, última etapa da Educação Básica. Para tal, os PCNEM ocupam-se em recalcar o fato de que na Constituição de 1988 o Ensino Médio deixa de ser obrigatório para ser universal, ou seja, o Estado tem a obrigação de fornecer, mas cabe ao indivíduo buscá-lo, recaindo assim sob ele a responsabilidade de poder vir a ser cidadão.

Pensar *liberdade* e *cidadania* é pensar, em parte, como a constituição do consenso em torno destas perpassa o imaginário urbano que, por sua vez, se sobrepõe e constitui o imaginário da escola, a qual foi e é, em diferentes momentos, regida pelas leis aqui em questão. Dentro deste imaginário, *liberdade* e *cidadania* são práticas ideológicas às quais o indivíduo se submete para ser um sujeito na “situação de cidadão”. O aluno é sempre apresentado como “em vias de poder ser”, sendo que a língua tem aí um papel fundamental. É o domínio dela, em última instância, que vai capacitar o indivíduo a “alcançar a cidadania”. Ser cidadão não é direito de nascença e não é garantido constitucionalmente, e sim, algo a ser “alcançado” via instrução; a cidadania é uma “prática”. Em suma, sem o acesso à escola, o “ser cidadão” e o “exercício da cidadania” não é possível.

Analisar um discurso é transgredir a ordem do superficial. A análise aqui apresentada permitiu escutar outros sentidos fundados no equívoco do/no histórico e materializados na língua. Estes outros sentidos refletem o funcionamento das contradições constitutivas dos discursos que constroem o imaginário conciso, limpo e (aparentemente) consensual das leis aqui analisadas. Somos sujeitos de cidades urbanizadas, de escolas disciplinarizadas e de *liberdade* e *cidadania* consensualizadas. A organização dos espaços, dos saberes (lingüísticos e não só) e de nossas práticas é essencial para o funcionamento das políticas públicas que operam a partir de uma lógica consensual, a qual é, em si mesma, contraditória ao princípio democrático, de instituição de formas de convivência que girem em torno do reconhecimento (lembança e não esquecimento) das diferenças. Esperamos assim que os resultados aqui apresentados possam contribuir para com a reflexão sobre o papel e funcionamento do Estado e suas instituições no planejamento de leis e políticas

públicas que regulam e regulamentam o “viver em sociedade”; isto é, refletir sobre o que é ser cidadão no Brasil.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LINGÜÍSTICA E ANÁLISE DE DISCURSO

ALTHUSSER, L. (1970) **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Martins Fontes, 1974.

_____. **Lenin and Philosophy and other essays**. New York: Monthly Review Press, 1971.

_____. (1975) Processo sem Sujeito nem Fim (s). In: **Posições I**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1978.

ARISTÓTELES, **Metafísica**. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.

AUSTIN, J.L. (1962) **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. 1990.

BENVENISTE, E. (1966) **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

_____. (1975) **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

BORBA, F. S. **Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

BRANDÃO, H.H.N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

CERTEAU, M.; DE JULIA, D.; REVEL, J. **Une politique de la langue. La revolution française et les patois**. Paris: Gallimard, 1975.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (2004) **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COURTINE, J.-J. **Le discours communiste adressé aux chrétiens**. Langages, v.62. Paris: Larousse, 1981.

DUBOIS, J. Présentation. In: **Langages**, v.52. Paris: Didier/Larousse, 1978.

FERREIRA, A. **Miniaurêlio Eletrônico versão 5.12**. 1 CD-ROM. 2004

GADET, F. *et al.* **Matérialités Discursives**, Presses Universitaires de Lille, 1981.

GADET F.; HAK T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

GREGOLIN, M.R. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: Diálogos e Duelos**. 3ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.

GRICE, H.P. (1967) Logic and Conversation. In: Cole, P. and J. Morgan. **Syntax and Semantics**, v.3., New York, Academic Press, 1975.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

HAROCHE, C. (1983) **Fazer dizer, Querer dizer**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi; Freda Indursky; Marise Manoel. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

_____. Se gouverner, gouverner les autres: Éléments d'une anthropologie politique des moeurs et des manières (XVI – XVII siècle). In: **Communications 56: Le gouvernement du corps**. Paris: Seuil, 1993. (p. 51-68).

HENRY, P. (1969) Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET F.; HAK T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

HERBERT, T. (1967) Observações para uma Teoria Geral das Ideologias. In: **Rua 1**. Trad. Carolina Rodríguez-Alcalá; Eni Orlandi; José H. Nunes. Campinas: Nudecri/Unicamp, 1994.

LACAN, J. (1964) **O Seminário - livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1995.

_____. (1972) **O Seminário - Livro 20**: Mais ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MAINGUENEAU, D. (2005) **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2007.

_____. **Cenas da enunciação**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MALDIDIER, D. (1990) **A inquietação do discurso**: (Re) Ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MALDIDIER, D.; NORMAND, C.; ROBIN, R. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni P. *et alii*. **Gestos de Leitura**. Campinas: Unicamp 1997.

MAZIÈRE, F. (2005) **Análise do Discurso: História e Práticas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. A desorganização cotidiana. In: **Escritos**, Campinas, v. 1, p. 3-10. 1998

_____. N/O limiar da cidade. In: **Rua número especial**, Campinas: Nudecri/Unicamp. 1999a

_____. (1999b). **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

_____. Apresentação. In: Orlandi, E. (org.). **História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Cáceres: Pontes & Unemat Editora, 2001b.

_____. Do Sujeito na História e no Simbólico. In: ORLANDI, E. **Língua e Conhecimento Lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ler a cidade: o arquivo e a memória, In: Eni Orlandi (org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas: Pontes, Labeurb/Nudecri/Unicamp. 2003a

_____. PoliSêmico, In: Eni Orlandi (org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas: Pontes, Labeurb/Nudecri/Unicamp. 2003b

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes. 2004

ORLANDI, Eni e RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. A Produção do Consenso nas Políticas Públicas Urbanas: Entre o Administrativo e o Jurídico. In: RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina (org.), **Escritos 8. Cidade, Consenso e Políticas Públicas**. Unicamp/Labeurb: 2004.

PÊCHEUX, M. (1969) Análise automática do discurso (AAD-69), In: GADET, F.; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. (1975) **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. (1978) Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. (1983a) A análise de discurso: três épocas. In: GADET F.; HAK T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. (1983b) **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. (1983c). Papel da memória. In: Achard, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Editora Pontes, 1999.

_____. Ler o Arquivo Hoje. In: Orlandi. E. (org.) **Gestos de Leitura**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET F.; HAK T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PFEIFFER, C. C. Sentidos na cidade: clichê e sujeito urbano. In: **Rua 3**. Labeurb/Nudecri/Unicamp. 1997

_____. Bem Dizer e Retórica: Um Lugar Para o Sujeito. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, UNICAMP, 2000

_____. Cidade e Sujeito Escolarizado. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Cidade Atravessada: O Sentido Público no Espaço Urbano**. 1 ed. Campinas: Pontes/Labeurb, 2001, v. 1, p. 29-33.

_____. Políticas Públicas de Ensino: Lugar e Não-Lugar para Sujeitos Urbanos. In: RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina (org.), **Escritos 8. Cidade, Consenso e Políticas Públicas**. Unicamp/Labeurb: 2004.

PLATÃO. **Diálogos – Crátilo**. Trad Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1973

PLON, M. (2003) Análise do discurso (de Michel Pêcheux) vs Análise do inconsciente. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.) **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 353-393.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. **Língua, Nação e Nacionalismo: um estudo sobre o Guarani no Paraguai**. Tese de Doutorado. Unicamp, 2000.

_____. **Da Religião à Cultura na Constituição do Estado Nacional**. Texto apresentado no encontro da ANPOLL de 2004.

_____. Em torno de Observações para uma Teoria Geral das Ideologias de Thomas Herbert. In: **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, n.1, p. 15-21, junho, 2005.

ROSE, N. (1996) Inventando Nossos Eus. In: SILVA, T. T. da. **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SAUSSURE, F. (1916) **Curso de Lingüística Geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, M.V. **História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. 287f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998

_____. Alfabetização, Escrita e Colonização. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Cáceres, Mato Grosso: Pontes, Unemat Editora, 2001.

_____. **Língua e cidadania na escola: política e teorias lingüísticas**. Texto apresentado na 9ª Conferência Internacional de História das Ciências da Linguagem – IX Ichols. São Paulo: 2002.

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

ALMEIDA, J.R.P. (1889) **História da instrução pública (1500-1889)**. Trad. A. Chizzotti. São Paulo: EDUC e Brasília: INEP/MEC, 1989.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

ARRUDA, M. CALDEIRA, C. **Como Surgiram as Constituições Brasileiras**. Rio de Janeiro: FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional). Projeto Educação Popular para a Constituinte, 1986.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BUFFA, E. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. In: **Em Aberto**. Brasília: v.9, n.47, p.13-19, jul./set., 1990.

FOUCAULT, M. (1966) **As Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. (1969) **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. (1971) **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. (1972) Retornar à história. In: **Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 282-295.

_____. (1973) **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Moraes. 2.ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

_____. (1975) **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (1976) **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria T. da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 16.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. (1979a) O Nascimento da Medicina Social. In: **Microfísica do Poder**. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. (1979b) A Governamentalidade. In: **Microfísica do Poder**. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. (1979c) Genealogia e Poder. In: **Microfísica do Poder**. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. (1984a) **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. Maria T. da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. (1984b) **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Trad. Maria T. da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. (1984c) A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Coleção Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GUIBERT, J.A. **Essai general de tactique**. 1772

HOBBSAWN, E.J. (1990) **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

HOLSTEIN, S. **Considérations sur lês principaux évènements de la Révolution Française**. Liège. 1818.

LA SALLE, J.B. **Conduit des Écoles chrétiennes**. 1828.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (org). **O sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº65, 1984, p. 255-272

LORAU, N. De l'amnistie et de son contraire. In: **Usages de l'oublié**. Paris: Seuil, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. W. Dutra e F. Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. Uma educação que se diz “nova”. In: CANDEIAS, A.; NÓVOA, A.;

FIQUEIRA, M.H. **Sobre a educação nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos**. p. 25-41. Lisboa: Educa, 1995.

Ó, J. RAMOS do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.

OUTHWAITE, W. *et alii* (orgs.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 1996.

POPKEWITZ, T.S. Reforma educacional e construtivismo: O estado de uma problemática de governo. In: Tomaz Tadeu da Silva (Ed.) **Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. p. 95-142. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Cultural History and Education**. New York: Routledge & Falmer, 2007.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento: Política e Filosofia**. Trad. de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

SCHAFF, A. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1977

CORPUS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891.

_____. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº1**. Brasília, 1969.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Bases Legais**/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: 2000a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** /Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: 2000b.