

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA – TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO

**OS DISCURSOS SOBRE LÍNGUA E ENSINO NO BRASIL DA
1ª E DA 2ª REPÚBLICA: O DUPLO LUGAR DA
DETERMINAÇÃO E DA CONTRADIÇÃO**

Porto Alegre

2004

GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA

**OS DISCURSOS SOBRE LÍNGUA E ENSINO NO BRASIL DA
1ª E DA 2ª REPÚBLICA: O DUPLO LUGAR DA
DETERMINAÇÃO E DA CONTRADIÇÃO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Estudos da Linguagem, área de concentração: Teorias do Texto e do Discurso.

Orientadora: Profª Dr. ANA ZANDWAIS

Porto Alegre

2004

*À memória de minha mãe,
porque me ensinou a ir.*

*A meu pai, porque cedo me deu
aos livros.*

AGRADECIMENTOS

À professora dr. Ana Zandwais, porque apostou em minhas intuições e possibilitou que elas se transformassem nesta tese.

Aos professores Freda Indursky, Maria Cristina Leandro Ferreira e Valdir Flores, pelas significativas contribuições em minha formação.

À minha família, pelo apoio incondicional.

Aos colegas de mestrado e doutorado, pelas inúmeras oportunidades de trocas e crescimento.

Aos colegas do DELAC, pelo apoio profissional, teórico e emocional.

À UNIJUÍ e à CAPES, pelo apoio financeiro.

Sabemos, através da experiência dolorosa, que a liberdade jamais é dada voluntariamente pelos opressores, ela deve ser exigida pelo oprimido.

(Martin Luther King)

RESUMO

A presente pesquisa, filiada à Análise de Discurso de linha francesa, trata dos processos de determinação na regulamentação das questões de ensino de língua portuguesa no Brasil no período histórico compreendido entre a 1ª e a 2ª Repúblicas (1889-1945). Por estar filiado à referida teoria, este trabalho não busca esgotar o recorte cronológico e nem tampouco abarcar a totalidade das enunciações que foram feitas, nessa época, em torno da questão selecionada para estudo. Os gestos de análise ora desenhados recortaram as enunciações em torno das questões de ensino e de língua, tecidas a partir de quatro formações discursivas diferentes, desdobradas em suas contradições, através: a) da posição-sujeito dos operários-anarquistas, identificada à Formação Discursiva Libertária (FDL); b) da posição-sujeito das enunciações das propostas de Reforma do Ensino na 1ª República, identificada à Formação Discursiva Estatal (FDE); c) de enunciações da posição sujeito situada no âmago das formulações jurídicas elaboradas no Governo Vargas, identificada à Formação Discursiva Ministerial (FDM); d) e por último as enunciações constantes em gramáticas, identificadas à a Formação Discursiva Pedagógica (FDP). As análises deste trabalho de investigação estão articuladas de modo que os saberes das FDs em questão são olhados de formas diferentes, no sentido de que se situando em lugares de antagonismo e de contradição, em muitos momentos faz-se possível observar essas relações que, no interior de uma dada FD, remetem aos saberes do discurso-outro. No recorte específico dos saberes sobre a língua privilegiamos a constituição de um imaginário de língua derivado do imaginário de nação, buscando investigar em que medida e de que formas eles (re) produziram posturas xenofobistas que ressoaram nos modos como foi tipificado o sujeito imigrante operário, a partir de sua língua e de sua prática política. Assim, recorreremos ao interdiscurso, lugar onde os enunciados se articularam, descrevendo os diferentes modos como esses foram linearizados e, assim, produziram sentidos, no embate tenso entre os jogos de aliança e refutação. Para proceder à fundamentação teórica que deu suporte às análises, tecemos diálogos com outras regiões do conhecimento, desde o campo da filosofia, nas discussões envolvendo as questões de designação e determinação, passando pelo olhar das gramáticas (cartesiana, filosófica, histórica e normativa) sobre a língua, para

então chegamos à ordem do discurso, lugar onde conceitos foram ressignificados, para podermos tratar da língua, enquanto objeto nunca imune às condições de produção dos discursos por ela materializados.

RÉSUMÉ

Cette recherche, inscrite dans le cadre théorique de l'analyse du discours ligne française, porte sur les procès de détermination dans la réglementation des questions de l'enseignement de la langue portugaise au Brésil dans la période historique comprise entre la 1ère et la 2ème République. En fonction de sa filiation théorique, cette étude ne prétend pas épuiser toutes possibilités d'analyse des énonciations faites à l'époque. S'ont analysées les énonciations relatives aux questions de l'enseignement et de la langue élaborées suivant quatre formations discursives différentes et leurs contradictions, et apparaissant dans: a) la position de sujet des ouvriers anarchistes, inscrite dans la formation discursive libertaire (FDL); b) la position de sujet des énonciations des propositions de la réforme de l'enseignement sous la 1ère République, liée à la formation discursive de l'État (FDE); c) les énonciations de la position de sujet située au coeur des formulations juridiques du gouvernement Vargas, s'identifiant à une formation discursive ministérielle (FDM); enfin, d) dans les énonciations se trouvant dans les grammaires, inscrites dans une formation discursive pédagogique (FDP). Les analyses de cette recherche s'articulent de façon à considérer les savoirs des différentes FD à partir de la question du antagonisme et de la regarder et de la contradiction; ainsi il est souvent possible d'y distinguer du discours de l'autre. Dans l'analyse des savoirs sur la langue, nous avons privilégié la formation d'un imaginaire de langue construit suivant l'imaginaire de nation, cherchant ainsi à observer dans quelle mesure se (re) produit une pensée xénophobe qui fait écho dans la façon dont est caractérisé le sujet immigré à partir de sa langue et de sa pratique politique. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'interdiscours, lieu où les énoncés s'articulent, et nous avons décrit les différents modes sur lesquelles ces énoncés se linéarisent, produisant ainsi des sens, dans le jeu tendu des alliances et de leur réfutation. Nous avons établi un dialogue avec d'autres champs de savoir: la philosophie, en ce qui concerne les questions de détermination et de désignation; les grammaires cartésiennes, historiques et normatives; pour arriver à l'ordre du discours, lieu où les concepts acquièrent significations. Cela nous permet de considérer la langue en tant qu'objet subissant les conditions de productions des discours qu'elle matérialise.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A LÓGICA FORMAL E O LUGAR DA DETERMINAÇÃO	16
1.1. Algumas considerações iniciais.....	16
1.2. Sentido e referência em Frege	17
1.3. O estatuto das relativas na lógica fregeana.....	21
1.4. Pensando a determinação a partir das reflexões fregeanas.....	28
2. O PERCURSO DA DETERMINAÇÃO EM GRAMÁTICAS	30
2.1. A Gramática de Port-Royal	32
2.1.1. A língua e suas inscrições teológico-filosóficas.....	32
2.2. A Gramática Filosófica de Soares Barbosa	44
2.3. A Gramática Histórica de Said-Ali.....	48
2.4. A Gramática Filosófica de Otto Jespersen	56
2.5. Celso Cunha e Rocha Lima : a normatividade	61
2.6. Algumas considerações em torno da relação filosofia-gramática	65
3. DO CAMPO DA FILOSOFIA À ORDEM DO DISCURSO	69
3.1. O divino e a representação do real	69
3.2. Um trajeto para a constituição do conceito de sujeito	79
3.3. O sujeito e o conceito de liberdade.....	87
3.4. Da designação à determinação	91
4. O CAMPO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO	96
4.1. A constituição ideológica do sujeito e dos sentidos	101

4.1.1. Forma-sujeito, formações imaginárias e formação discursiva	103
4.1.2. Posição-sujeito	109
4.2. Condições de produção do discurso	115
4.3. Enunciado e enunciação	120
4.4. Interdiscurso e intradiscurso	125
4.4.1. O interdiscurso: a dimensão vertical	125
4.4.2. O intradiscurso: a dimensão horizontal	127
4.4.3. O preconstruído e as articulações como elementos do interdiscurso	128
4.5. A memória discursiva	130
4.6. O funcionamento parafrástico e o deslize dos sentidos	133
4.6.1. A construção do conceito de paráfrase discursiva	134
5. DISPOSITIVO METODOLÓGICO E DE ANÁLISE	148
5.1. Sobre os gestos analíticos	148
5.2. Procedimentos metodológicos	151
5.2.1. Justificativa	151
6. A FORMAÇÃO DISCURSIVA LIBERTÁRIA E A FORMAÇÃO DISCURSIVA ESTATAL: CONFLUÊNCIAS E ANTAGONISMOS	154
6.1. Condições de formação da formação discursiva libertária	154
6.2. Condições de formação da formação discursiva estatal	164
6.3. Condições de produção das seqüências discursivas	173
6.3.1. O contexto histórico da FD Libertária	173
6.3.1.1. A materialização do imaginário do sujeito de saber da FDL via seqüências discursivas – sd (FDL)	176
6.4. O contexto histórico de produção da FDE	188
6.4.1. A materialização do imaginário do sujeito de saber da FDE via seqüências discursivas – sd (FDE)	190

7. A FORMAÇÃO DISCURSIVA MINISTERIAL E A FORMAÇÃO DISCURSIVA PEDAGÓGICA DO IMAGINÁRIO DE NAÇÃO AO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA	206
7.1. As condições de formação da Formação Discursiva Ministerial (FDM).....	206
7.1.2. O encontro entre domínios de saberes sobre o ensino oficial na 1ª na 2ª Repúblicas: um processo de antecipação	214
7.1.3. O Estado Novo e o imaginário de nação: a ratificação dos saberes da República Velha	225
7.2. O imaginário de língua derivado do conceito de nação: um contraponto entre os domínios da prática e do discurso.	235
7.2.1. Das condições de formação às condições de produção dos saberes da Formação Discursiva Pedagógica (FDP).....	245
7.3. As línguas dos brasileiros e as línguas dos estrangeiros: o duplo lugar dos barbarismos.....	249
CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	277

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa visa a analisar, na perspectiva da Análise de Discurso de Linha Francesa, os processos determinativos nos textos legais que regulamentaram o ensino no Brasil da 1ª e da 2ª Repúblicas (1889-1945), destacado nesse período, o do Estado Novo (1930-1947), quando um golpe de Estado colocou no governo o presidente Getúlio Vargas, o qual implementou, então, um projeto específico de nacionalização do estado brasileiro. Os processos discursivos em voga estão analisados a partir de sua articulação em duas Formações Discursivas: a Estatal (FDE) e a Ministerial (FDM). A partir desse núcleo de observação desenhamos ainda dois lugares para investigar os diferentes modos como a referida questão produziu práticas político-pedagógicas, e, acima de tudo, sentidos: os lugares de enunciação que constituíram os saberes específicos sobre a língua portuguesa, destinados ao ensino, e por isso nomeados de FDP (Formação Discursiva Pedagógica), e, no lugar dos saberes antagônicos, a Formação Discursiva Libertária (FDL). A referida FD esteve composta pelos enunciados provenientes de posições-sujeito identificadas aos saberes do movimento anarquista, de berço europeu e com histórias de lutas nos movimentos de resistência da classe operária.

Trabalhamos, desse modo, em um espaço discursivo que considera as articulações entre quatro Formações Discursivas distintas, resultado, cada uma delas, de diferentes condições de produção, desenhadas em sua não-fixidez, tanto interna quanto externa. Nesse sentido, trabalhamos as condições de formação de cada FD, para então analisarmos os modos como os diferentes saberes sobre língua e ensino tomam corpo em suas discursivizações. Ora, em um primeiro momento, o da 1ª República, tomamos enquanto referência a FDL, posto que os saberes nela produzidos sobre ensino constituíram, de modo significativo, os saberes oficiais sobre a mesma questão – os da FDE. Já no espaço da 2ª República invertemos o processo, articulando os saberes oficiais em um conjunto que compôs a FDM, dada a constituição, nessa época, de um lugar jurídico específico para as enunciações sobre língua e ensino. Desse lugar derivaram os saberes que compuseram a FDP, na qual se tratou

especificamente das questões de língua, no sentido da constituição de um imaginário do que seria a língua nacional. Os saberes libertários, por sua vez, fizeram-se presentes nesse segundo momento, na condição de discurso-outro, na medida em que continuaram a ressoar no interior da FDM e da FDP, consolidando a forma contraditória de suas existências.

Para analisarmos os modos como os saberes sobre ensino e língua se linearizaram na rede de discursos, perseguimos os processos determinativos, posto que os concebemos enquanto lugar privilegiado de encontro da língua com o discurso, desde que é por eles que o real da história possibilita à língua produzir sentidos, sempre múltiplos. Assim, partimos, no 1º capítulo, de um estudo de alguns dos pressupostos da Lógica Simbólica, representada, neste caso, por Frege (1978), posto haver aí, ainda que na voz de quem fala do lugar do matemático, a possibilidade de rompimento com as ditas verdades universais, postulado esse que é possível ser lido hoje a partir das luzes lançadas sobre esse campo pelas reflexões encetadas pela Análise de Discurso.

A discussão em torno da determinação perpassa também o 2º capítulo, então na perspectiva do discurso gramatical, para o que destacamos recortes de enunciados pertencentes à gramática cartesiana, à filosófica, à histórica e ao produto contemporâneo dessas linhas, a gramática normativa. Nesse espaço multifacetado garimpamos regularidades e deslocamentos no que tange à questão da determinação. Subjacente a esse percurso tecemos um diálogo com questões de ordem teológica, posto os princípios que norteiam a formulação gramatical estarem inscritos também nesse lugar.

A constituição desse atravessamento levou-nos a outro, de ordem filosófica, tratado no 3º capítulo, em função de termos constatado que as bases que norteiam as relações do sujeito com o conhecimento derivam, em sua maior parte, daquilo que o imaginário social concebe como sendo as relações com o religioso, imaginário esse calcado na tradição ocidental judaico-cristã, a qual se pauta sobre princípios tais como a unicidade, a Verdade e a imutabilidade. Porque trabalhamos com discursos materializados em textos legais e em gramáticas, as quais também se configuram enquanto lugar de regramento, percorremos um trajeto possível de recuperação da memória que fundou o imaginário em torno da ordem da lei. Para tanto, recorreremos a uma das matrizes da constituição ocidental, que é a tradição judaico-cristã, no sentido contraditório da própria designação, e que condensa a ambigüidade da submissão à lei Mosaica em relação à doutrina neo-testamentária do livre-arbítrio. A partir

desse domínio de memória é possível pensar-se a contradição própria da condição do sujeito althusseriano, enquanto “livre para submeter-se”. Desse modo, o 3º capítulo está dedicado à discussão das relações entre a ordem da filosofia e a ordem do discurso, lugar onde reportamos aos conceitos spinozianos de ética, identidade e contradição, de relevância para se pensar, no campo da Análise do Discurso, a multiplicidade dos sentidos a partir do *mesmo*.

O 4º capítulo centra-se na colocação dos pressupostos teóricos que dão aporte a esta pesquisa, os da Análise de Discurso, denotadamente alguns princípios que derivam “conceitos” tais como sujeito, sentido, formação discursiva, posição-sujeito, memória discursiva, interdiscurso, dentre outros. Para tanto, ancoramos nossa busca em teóricos da escola francesa, tais como Michel Pêcheux e J.J. Courtine, e os desdobramentos que a referida teoria tem nas leituras e produções que dela têm sido feitas no Brasil. Procuramos abordar os pressupostos teóricos em torno de suas imbricações, uns em relação aos outros e também em relação à abordagem metodológica.

Os dois últimos capítulos, dedicados aos gestos de análise, conforme já o dissemos, organizam as Formações Discursivas a partir de articulações moldadas de formas diferenciadas, em função das distintas condições de produção que determinam os modos de sua existência. Cabe dizer que, coerentes com os pressupostos teóricos do campo ao qual nos filiamos, a constituição das FDs e suas articulações constituem-se enquanto gestos de interpretação, derivados das indagações que pretendemos responder nesta pesquisa:

a) que determinações se destacam nos textos do discurso estatal, durante a 1ª República, em termos de configuração das relações do sujeito com o conhecimento, e que processos discursivos nos possibilitam chegar a essas relações? b) que repetições/deslocamentos configuram o discurso estatal no decorrer da 2ª República? c) que outros discursos que não o da ordem da lei se atravessam nos textos legitimados? d) de que modos o ensino, o sujeito aluno, o sujeito professor e a língua são falados a partir dessa heterogeneidade? e) como o sujeito anarquista é falado na interioridade do discurso estatal? e) como as relações de aliança e antagonismo se produzem entre as diferentes FDs? f) de que modos essa pluralidade de discursos deriva o imaginário de língua constituído no Brasil da 1ª e da 2ª Repúblicas?

Ao respondermos essas questões centrais, nos colocaremos no lugar de construção de uma “relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando a relação com a língua, consigo mesmo e com a história” (ORLANDI, 2001, p. 14). Tomaremos a sintaxe, nessa perspectiva, funcionando a partir do lugar de sua relativa autonomia, porque espaço de engendramento da história, fazendo a língua funcionar. Esta intervenção diz respeito à distinção entre a ordem da língua e a ordem do discurso, explicitada por Courtine (1981^a), a partir de um ponto de realização da ordem do discurso na ordem da língua, e que transcende o gramatical, porque considera o sujeito em relação ao seu discurso e às implicações históricas de seu dizer.

E, “encerrando” esse processo de construção-reflexão, temos as considerações “finais”, lugar onde buscamos estabelecer relações entre as diferentes etapas desse caminho de investigação, e por isso também aí um lugar de interpretação, lançado sobre a pesquisa enquanto efeito de totalidade.

Vale dizer, ainda, que a presente pesquisa partiu do princípio norteador de que em qualquer estudo de linguagem a que se proceda no campo de Análise do Discurso a língua nunca pode ser concebida enquanto transparente, e os sentidos, em decorrência, não estão postos aprioristicamente, mas são historicamente constituídos. Paralela e imbricada a essa concepção está a de sujeito, que, junto com a língua, constitui-se através dos sentidos pelos quais ele é tomado. No entanto, cabe frisar, embora os sentidos não sejam postos de antemão, são as condições históricas que os tornam possíveis, sim, não enquanto determinismo fechado, mas enquanto determinação derivada exatamente dos diferentes modos como os sujeitos se relacionam com o real da história. E disso o princípio que norteia esta pesquisa, da relativização do sujeito e de sua autonomia.

É nesse horizonte de perspectiva que nos interessa analisar como os mecanismos de determinação articulam os textos que regulam o ensino brasileiro na época aqui delimitada, no sentido de reconstituir os processos pelos quais os pretensos fechamentos dizem sobre as contingências características da língua, pondo em cena, na arena da palavra, o discurso-outro que convive dialeticamente com o discurso oficial. Pretendemos, assim, a desestabilização de evidências, na perspectiva da busca da multiplicidade dos sentidos. Assim, no lugar do analista de discurso em que ora nos constituímos, queremos dar destaque à luta *da, na e pela* palavra, descrevendo os percursos e embates nela travados.

1. A LÓGICA FORMAL E O LUGAR DA DETERMINAÇÃO

1.1. Algumas considerações iniciais

Desde os diálogos de Platão no Crátilo há uma discussão em torno da relação ser/essência, condensada essa relação no próprio ato de designação, sendo o nome o próprio ser, imbricando-se, nesse contexto, acidente/substância. Essa é uma das concepções de sentido vigentes à época clássica, a qual vem a sofrer um deslocamento significativo por ocasião do advento do racionalismo, quando se passou a postular que os acidentes podem ser subtraídos a um ser sem necessariamente atingir sua existência.

Uma das ocorrências de linguagem que mais dizem respeito a essa discussão é exatamente a questão da determinação nas orações relativas, dimensionada na perspectiva da restrição e da não-restrição. Ora, se na época clássica concebia-se o amálgama acidente/substância, então as explicativas remetiam, nesse contexto, a uma relação de necessariedade incontestável, ficando as restritivas relacionadas às ligações não-essenciais, e por isso mesmo determinantes. Essa então a natureza da determinação: a propriedade de um atributo referir-se a um ser em condições específicas, e não universais. Decorre disso a conclusão de que, se a parte está contida no todo, logo, a explicativa não deixa de sobrepor-se à restritiva, porque esta não destrói a existência dos seres aos quais ela não se aplica, apontando mesmo para a estabilidade do ser-no-mundo.

É com a Filosofia do século XVIII que se deslocam os conceitos do racionalismo clássico, com a discussão do estatuto das verdades contingentes. Gottlob Frege (1848-1925), matemático e filósofo alemão, confrontado com a ambigüidade da linguagem e a inadequação dos sistemas lógicos disponíveis, persegue a busca de uma “conceitografia destinada a

remediar as imperfeições da linguagem natural”, no dizer de Henry (1992). E é exatamente a partir dessa busca que a perspectiva racionalista expande-se, abrindo-se aí uma janela para a não-dicotomização dos conceitos de contingência e necessariedade, pela possibilidade que Frege abre à discussão das relativas na dialogia desses dois movimentos. Assim, é possível transcendermos os limites do que postulam as gramáticas de base classicista face à mera segmentação das adjetivas em restritivas e explicativas.

1.2. Sentido e Referência em Frege

As preocupações do homem com a natureza, com as propriedades e a extensão da linguagem remontam a desde sempre, posto estar o homem constituído essencialmente por essa capacidade tão singular, a qual lhe permite utilizar e pensar a linguagem muito além do mero informar.

Essa datação intemporal é remetida, por Simpson (1979, p.25), à época primitiva, em que “em algumas regiões da Grécia antiga os nomes sagrados dos deuses eram gravados em lâminas de chumbo que se lançavam ao mar, com o fim de protegê-los contra a profanação”. Eis aí uma das questões de ordem capital para a filosofia da linguagem: o estatuto que une a palavra à coisa, questão essa discutida desde Platão, passando por Foucault¹ e ainda hoje não se encontrando esgotada.

Para encetar tal discussão, partamos então da Lógica simbólica, do entremeio dos séculos XIX e XX, porque justamente aí, na figura de Gottlob Frege, operou-se a ruptura com as postulações que remontam à época clássica. Ao propor a distinção sentido, sinal e referência², Frege (1978) rompe com a idéia da ligação direta palavra/coisa, concebendo a linguagem além da mera representação da realidade, e, resalte-se, faz isso do interior mesmo da lógica simbólica, limitado pela busca do estatuto de verificação das sentenças.

Com a distinção acima citada, Frege (1978, p.62) postula uma concepção triádica do signo, a partir da qual distingue os conceitos de sinal, sentido e referência. O primeiro diz respeito ao nome, à palavra que dá conta da designação, a qual representa um nome próprio e

¹ In: As Palavras e as Coisas (Foucault, 1995).

² In: Lógica e Filosofia da Linguagem. São Paulo : Cultrix, 1978.

“cuja referência seja um objeto determinado” (p. 62). Já o sentido é o modo como o objeto é apresentado, e a referência a relação designação/objeto. As conseqüências dessa distinção, segundo o lógico, é que um mesmo objeto pode ter mesma referência, porém, diferentes sentidos, o que vai resultar no fato de que a designação pode consistir em várias palavras para representar o mesmo nome próprio. Para tanto, constrói o clássico exemplo da designação “Vênus”, a qual pode ser representada por diferentes sentidos, como “A Estrela da Manhã” e “A Estrela da Tarde”. Disso podemos depreender duas conclusões, primeira, que a relação significado/objeto é mediada pelo sentido e, segunda, que, não obstante a oscilação da demonstração via sentido, mantém-se a estabilidade da referência única, o que aponta para o ser-no-mundo, que é o objetivo último de Frege, haja vista sua intenção de reportar às condições de verdade/falsidade.

O fato de o sinal ter um sentido determinado e o sentido ter uma referência determinada, contrariamente ao fato de a referência não gozar de apenas um sinal, explica-se porque “o sentido de um nome próprio é entendido por todos que estejam suficientemente familiarizados com a linguagem ou com a totalidade de designações a que ele pertence...” (FREGE, *ibid.*, p.63). Trata-se do “tesouro comum de pensamentos, que é transmitido de uma geração para outra (*ibid.*, p.65), postulação essa presente também em Ferdinand de Saussure, lingüista que no alvorecer do século XX estabeleceu os princípios para a sistematização da língua enquanto objeto de estudo. No entanto, em direção oposta ao genebrino, Frege mantém a referência como elemento capital na abordagem que faz da língua, decisão essa relevante por considerar a língua na dimensão da exterioridade, elemento varrido do Estruturalismo.

O que vai nos interessar aqui é exatamente o estatuto que o lógico-matemático confere a essa exterioridade, dada a não possibilidade de um conhecimento pleno da referência, paradoxalmente à sua não fixidez. No caso de pertencer de fato ao sentido, ela será sempre elucidada “de uma maneira parcial” (*ibid.*, p.63), isto porque ele intui, mesmo do lugar do lógico, de onde atribui esse ponto limítrofe a uma “imperfeição da linguagem”, a impossibilidade de plena apreensão do mundo via linguagem. Tanto o é, que em nota de rodapé na ocasião em que trata do assunto, à mesma página, Frege remete ao exemplo do nome “Aristóteles”, sinal este que pode corresponder a mais de um sentido, como por exemplo, “o discípulo de Platão” e “o mestre de Alexandre Magno”.

Essa discussão é reflexo de outra, trazida por Frege, a respeito de a expressão “ $a = b$ ” diferir de “ $a = a$ ”, se considerada a igualdade entre os objetos denotados, em que o predicado seria uma mera tautologia do sujeito. Ao propor a noção de sentido, ou seja, o modo de apresentação de um sinal, a forma como ele é conceituado, Frege possibilita que a igualdade $A = B$ dê conta do modo de ser do objeto, o qual pode variar, não obstante a permanência da referência, e, por isso mesmo, distanciando-se da imbricação clássica coisa/propriedade.

Braddley apud Simpson (1979, p. 25), coloca a distinção substantivo/adjetivo como “apenas um modo de ordenar os fatos para compreendê-los e alcançar a realidade”, ao que Simpson acrescenta que “jamais alguém encontrou uma substância isolada: o que restaria de um torrão de açúcar se lhe tirassem a brancura, a doçura...?”.

É esse o corte operado pela distinção sentido/referência, em que a última passa a constituir-se como a relação conteúdo/referente, porque os modos de apresentação do objeto vão dizer sobre a forma como esse se constitui no mundo em si. E dirão também da possibilidade de uma expressão ser dotada de sentido, porém, carecer de referência³, ou seja, a possibilidade de não-ser.

Cabe aqui fazermos uma digressão a respeito da posição de Russel⁴ em torno dessas mesmas questões, visto ser ele contemporâneo de Frege e, pelos aspectos em que deste se distancia, tornar-se ainda mais evidente a contribuição de Frege para a instituição do lugar da determinação. Diferentemente de Frege, Russel postula que as sentenças que não possuem um correspondente ontológico são tidas como falsas, o que ele exemplifica com a assertiva “O rei da França é calvo”, da qual, diz ele, “podría suponerse que ‘el rey de França es calvo’ debe carecer de sentido (to be nonsense); pero no carece de sentido, pues es simplemente falso” (RUSSEL, 1973, p.36).

Por analogia, Russel concebe que qualquer sentença da forma “A não existe” é falsa, pois nesse caso, sobre quem se estaria asserindo? Simpson, trazendo Quine, aponta a

³ Conforme atesta o próprio Frege, “talvez possa ser assegurado que uma expressão gramaticalmente bem construída, e que desempenhe o papel de um nome próprio, sempre tenha um sentido. Mas com isso não se quer dizer que ao sentido corresponda sempre uma referência. As palavras ‘o corpo celeste mais distante da Terra’ têm um sentido, mas é muito duvidoso que tenham também uma referência” (p. 63).

⁴ RUSSEL, Bertrand. Sobre el denotar, in: *Semântica Filosófica: problemas e discusiones*. Org. SIMPSON, Thomas Moro. Córdoba, Buenos Aires, 1973.

problemática que aí se coloca : “o não ser de algum modo tem que ser, senão, o que é que não é? (ibid. p.84).

Russel evita a condição de referencialidade para sentenças do tipo “A não existe”, negando sua significatividade, “anulando a distinção entre questões empíricas e de significado” (p.93), pois, para decidir sobre a significatividade de uma sentença, teria que se verificar ontologicamente cada asserção. Com a postulação do significado, Frege consegue ultrapassar os limites dessa impossibilidade, porque o significado de um nome corresponde sempre a algo, caracterizado pelo uso que dele se faz, mesmo que não tenha denotação.

Ora, se usamos esses sinais à revelia de sabermos se existe de fato a referência ou não, e considerando-se também a impossibilidade de sua plenitude via linguagem, acabamos por projetar realidades via linguagem, e não necessariamente remetermos ao mundo ontológico. É a essa conclusão que chegou Rajagopalan (1992), ao referir-se à metáfora de Frege a respeito do telescópio, entendida a linguagem pelo matemático como o telescópio que “liga” o astrônomo ao firmamento, no caso, a realidade extralingüística, por meio da qual não só percebemos o mundo, mas também o concebemos.

Rajagopalan (1992) destaca que essa postulação permitiu reflexões inimaginadas pelo próprio Frege, a saber, que “é o sentido que determina a referência, e não o contrário (...). Pois, não sendo possível nenhum ‘contato imediato’ com a realidade, só faz sentido falar numa realidade projetada pela linguagem” (ibid, p. 41). A perspectiva do mundo-em-si é, então, deslocada para o plano lingüístico, proposição essa já preconizada por Kant anteriormente, quando afirmou ser o mundo real nada mais que uma “bela ficção”. As conseqüências disso são que a linguagem perde seu estatuto de objetividade/transparência, passando, em contrapartida, a “marcar presença em tudo aquilo que somos” (ibid., p.43).

Note-se que em nenhum momento Frege, assim como Russel, abrem mão da relação com a realidade, ambos concebem o signo na perspectiva da objetividade do mundo-em-si. No entanto, Russel não prevê significados autônomos para as descrições ⁵, o que o leva a capitular a respeito do sentido, enquanto que Frege mantém-no em um lugar privilegiado, porque possível mesmo independentemente da denotação.

Para Frege todas as expressões significativas são englobadas em uma única categoria: a dos nomes próprios, que inclui as descrições definidas, as demonstrações e as sentenças completas, incidindo sobre as relativas as postulações concernentes aos nomes, denotadamente o fato de terem um sentido mas não necessariamente uma denotação. É a partir dessa perspectiva que pretendemos analisar a natureza das orações relativas. Mas antes, vejamos o percurso desenhado por Frege a propósito delas.

1.3. O Estatuto das Relativas na Lógica Fregeana

Frege (1978, p.67) principia afirmando que as sentenças assertivas “contêm um pensamento” , esclarecendo em nota de rodapé que entende por pensamento não o ato subjetivo de pensar, mas seu conteúdo objetivo, ou seja, o próprio conceito. Porém, afirma também que não coincide tal pensamento com a referência, porque possível de mobilidade quando posto sob os critérios de verdade/falsidade; mas coincide sim com o sentido, a saber, o modo de apresentação do objeto. Isto só é possível a partir da distinção sentido/referência, tanto o é, que “Se substituirmos uma palavra da sentença por uma outra que tenha a mesma referência, mas sentido diferente, isto não poderá ter nenhuma influência sobre a referência da sentença. No entanto, vemos em tal caso que o pensamento muda...” (ibid.).

Assim como ocorre nas expressões, Frege admite a possibilidade de uma sentença ser dotada de sentido porém carecer de referência. A sentença “Ulisses profundamente adormecido foi desembarcado em Ítaca” demonstra isso, a qual possui um sentido, porém, assim como o nome Ulisses, possivelmente não possui referência. Por conseqüência, seu predicado não pode nem ser afirmado ou negado, exatamente porque o estatuto de veridicação move-se do sentido para a referência, sendo esta última que define o valor de verdade ou de falsidade. Isto é ratificado na afirmação de que

O pensamento perde valor para nós tão logo reconhecemos que a referência de uma de suas partes está faltando. Estamos assim justificados por não ficarmos satisfeitos com o sentido da sentença, sendo assim levados a perguntar também por sua referência (FREGE, 1978, p.68).

⁵ As descrições, no sentido russeliano, dão conta de desdobramentos dos nomes próprios, predicando sobre eles, do tipo “O sucessor de Chamberlain = Churchill. Destaque-se que Russel está absolutamente voltado para uma lógica por condições de verdade, isto é, uma lógica de base factual.

Frege distingue também a relação pensamento/verdade da relação sujeito/predicado. Estes últimos, para ele, são “partes do pensamento” que, juntos, compõem o pensamento. São os juízos, por sua vez, que comporão a relação pensamento/referência. Porém, destaca Frege que “nunca devemos, pois, nos ater apenas à referência de uma sentença; porém, o pensamento, isoladamente, não nos dá nenhum conhecimento, mas somente o pensamento junto com sua referência, isto é, seu valor de verdade” (ibid.p.70).

Novamente aqui há uma ratificação da busca pelo valor de verdade das sentenças, busca essa calcada no percurso que vai do sentido à referência, com a sobreposição dessa última, posto Frege considerar a própria referência como sendo o valor de verdade: “Se (...) a referência de uma sentença é seu valor de verdade, então este tem de permanecer inalterado quando uma parte da sentença for substituída por uma expressão que tenha a mesma referência, mas sentido diverso” (FREGE, 1978, p.70).

A busca do estatuto de verdade não permitiu que Frege se detivesse na sobreposição do sentido sobre a referência, porém, abriu essa possibilidade, conforme já mencionamos, de forma tal que nem mesmo o lógico imaginara.

Frege trata as orações subordinadas como ocorrência de partes de uma composta, considerada esta independente. O que ele objetiva é tratá-las não como pensamento independente, proposta essa que será de valioso resultado para nossa busca no entendimento do funcionamento das relativas, cabendo-nos investigar o estatuto dessa dependência, para então podermos construir um caminho que conceba as relativas adjetivas a partir de uma perspectiva histórico-discursiva.

O autor faz o contraponto com os gramáticos, os quais consideram-nas “como parte de sentenças e dividem-nas, conseqüentemente, em sentenças substantivas, adjetivas e adverbiais” (FREGE, 1978, p.71). A proposta de Frege é ultrapassar esses limites, via agrupamento das subordinadas por semelhanças lógicas. Da forma como estão postas na gramática, afirma ele, suas referências não vêm a consistir em um valor de verdade, propriamente dito, mas num substantivo, adjetivo ou advérbio. Assim, a referência delas não é um pensamento, mas parte de um pensamento, e o ponto onde Frege quer chegar é, repetimos, tratar da subordinada como pensamento não independente, porque sua referência

consiste num pensamento, e não em um valor de verdade. Parece haver, nisso, uma fusão entre pensamento/objeto, o que mais adiante poderá conduzir-nos ao estatuto da função designativa dos nomes próprios na perspectiva logicista.

As subordinadas adjetivas são concebidas na lógica fregeana como tendo as referências habituais para seus termos, porém, ausentes de um pensamento completo como sentido, ao contrário das assertivas. Através do exemplo “Quem descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias morreu na miséria” (FREGE, 1978, p.75), o autor mostra que, pelo fato de o sentido da subordinada não poder ser expresso numa sentença independente, não se constitui enquanto pensamento completo, e, por conseguinte, sua referência também não pode ser considerada como um valor de verdade, porém, encontra-se no nome Kepler. Desta forma, a subordinada é ausente tanto de sentido quanto de referência, isoladamente ela nada significa, não é um pensamento, pois precisa de um designador rígido, no caso, o nome Kepler em sua unicidade de ser-no-mundo. Na realidade o conteúdo da subordinada constitui-se enquanto pressuposto, o qual passa a configurar-se como a condição necessária para que a assertiva se revista de sentido e, por consequência, assegure sua referência. Isso pode ser confirmado também no exemplo que o autor fornece em nota de rodapé: “depois que o Schleswig-Holstein se separou da Dinamarca, a Prússia e a Áustria se desentenderam”, o pensamento aí proposto, o da separação, não constitui parte do sentido, mas condição para o estabelecimento da referência, isto é, o enunciado só é passível de ser referido se tomado o fato histórico numa determinada época e num determinado lugar.

A referência da subordinada antes citada não é então um objeto, mas o pensamento de que houve um sujeito determinado que descobriu primeiro que outros a forma elíptica das órbitas planetárias. Esse é o conteúdo pressuposto, o qual é inferido tanto na assertiva afirmativa quanto na sua negação, e que, por isso mesmo, não é parte da sentença. Com isto, em se substituindo a subordinada por outra de mesmo valor de verdade, não se altera o referido valor. A consequência disso, conforme análise de Guimarães (1995, p. 29), é que “Frege exclui da sentença aquilo que aí pudesse aparecer como não dito por ela diretamente”. Para este autor, diferentemente do que pensava Frege, não se trata de uma imperfeição da linguagem, para quem toda expressão construída com nome próprio deveria ter referência determinada, mas sim uma possibilidade de se pensar a subordinada, posta fora da sentença,

além da relação da dependência, como algo que vem de outro lugar, ponto esse mais adiante desenvolvido.

Conforme análise de Pêcheux (1988, p.97-8), Frege distingue, nesse caso, “dois elementos: ‘ a designação de algo, de um lado, e uma afirmação sobre esse ‘algo’, de outro. Esse ‘algo’ que é designado na frase é, na verdade, ‘alguém’, a saber, ‘aquele que descobriu...’, ou seja, Kepler. No entanto, destaca Pêcheux que Frege “não tem nenhuma intenção de aludir à existência de qualquer relação de sentido entre as duas partes da frase considerada. Seu interesse se restringe à relação formal existente entre a “proposição e seu todo (o “pensamento”) e a subordinada que nela se inscreve como objeto de pensamento”, a saber, a unicidade do nome Kepler e sua condição de existência ontológica, o que possibilitaria o julgamento do sentido da sentença. Frege traz que, para haver a designação, tem que ter existido alguém que realizou tal descoberta a respeito das órbitas planetárias. Essa relação de necessidade, segundo o autor, é resultante da imperfeição própria das línguas naturais, a qual gera uma ilusão de pertinência entre o objeto de pensamento e o ser-no-mundo, e, destaque-se, um ser determinado, não qualquer um⁶, No entanto, é exatamente da constatação dessa “imperfeição” que vai abrir-se uma janela para um elemento que não emana da língua em si, mas que nela intervém como realidade de discurso, do qual falaremos mais adiante, ou seja, o preconstituído.

Frege (1978, p. 77) afirma também que a característica de dependência das adjetivas deve-se ao fato de elas formarem nomes próprios compostos, porém não isoladamente, como o fazem as substantivas. O autor exemplifica tal fato com a expressão “a raiz quadrada de 4 que é menor do que 0”, a qual, segundo ele, pode ser substituída por “a raiz quadrada negativa de quatro”. Destaca que “um nome próprio composto é construído a partir de uma expressão conceitual e com o auxílio do artigo definido singular, o que é sempre permissível quando um objeto e somente um cai sob o conceito” (ibid.).

Ora, estando a relativa no mesmo plano dos nomes próprios, conforme já discutimos anteriormente, é possível permutá-la, semanticamente, por um nome determinado pelo artigo, razão pela qual talvez Frege tenha afirmado sobre a determinação do objeto único que recai sob o conceito. Essa relação situa a relativa numa esfera de determinação, a saber, o espaço

onde se diz sobre o modo de apresentação de um objeto, não obstante a “ilusão” da existência dele no mundo. E, porque se diz dele através do seu sentido, a designação enquanto sentido funde-se com o objeto, diferentemente da fusão palavra/verdade da concepção classicista.

As adjetivas remetem, assim, a conceitos, no que diferem dos objetos. Importa aqui destacar a diferença que Frege faz entre os dois termos, no capítulo intitulado “Sobre o Conceito e o Objeto”, entendendo por conceito a predicação que se faz sobre os nomes, podendo um objeto cair sob um conceito e não sendo a recíproca verdadeira. Para comprovar essa tese, diz ele que é possível afirmar-se que Vênus é um planeta, mas não que um planeta é Vênus, isto porque “O conceito - tal como entendo esta palavra – é predicativo. Por outro lado, um nome de objeto, um nome próprio, não pode absolutamente ser usado como um predicado gramatical” (FREGE, 1978, p.90). Trata-se, conforme análise de Pêcheux (1988), da determinação levada ao máximo, razão pela qual nenhuma determinação pode ser aplicada ao nome próprio.

Pêcheux sublinha que Frege opera, em princípio, uma distinção entre objeto e pensamento, sendo o objeto tudo aquilo que se opõe a função e, portanto, configurando-se como um lugar saturado; já o pensamento relaciona-se ao conceito, e por isso mesmo, é um lugar vazio, pleno de expansão. Isso permite-nos chegar à leitura de que a designação realiza-se via predicação, ou, na terminologia de Pêcheux (1988, p. 106), que “o pensamento se apodera do objeto”. Apesar de essa não ser a leitura fregeana, é a partir das constatações dele que se pode chegar a tal conclusão, inclusive porque o autor considera a subordinada como sintaticamente convergente para uma nominalização:

O sentido da sentença “depois que o Schleswig-Holstein se separou da Dinamarca, a Prússia e a Áustria se desentenderam” pode ser vertido para a forma “depois da separação de Schleswig-Holstein da Dinamarca, a Prússia e a Áustria se desentenderam (FREGE, 1978, p. 78).

A ênfase de Frege, no entanto, não está na similaridade designação-predicação, mas na unicidade do objeto, inclusive remetendo à correspondência “aquele que” e “Kepler”. No entanto, essa simetria nem sempre é autorizada, conforme analisa Pêcheux (1988, p. 107):

⁶ Destaque-se aí novamente a possibilidade de imbricação nome-atributo, perspectiva essa desenvolvida quando tratarmos mais especificamente do estatuto da designação.

(...) o próprio da estrutura sintática *aquele que/... o que...* é autorizar, em certas condições lexicais e gramaticais (modos, tempos, artigos, etc.), uma espécie de *esvaziamento do objeto a partir da função*, o que faz com que a forma sintática de construção do nome próprio (“aquele que VN”, “o que VN”), que poderia, *por sua própria natureza*, passar por geradora de determinação, apareça, na realidade, como sendo sempre suscetível de remeter ao indeterminado, caso no qual *aquele que* se torna o equivalente de *qualquer um que*, e o *que* se torna o equivalente de *tudo o que* ou *qualquer coisa que*.

Pêcheux (1988, p.108) destaca a importância disso para a compreensão do funcionamento da determinação nos textos científicos e de lei, os primeiros por postularem as definições, universalmente fechadas, e os segundos por permitirem “uma relação de simulação constitutiva entre os operadores jurídicos e os mecanismos da dedução conceptual, especialmente entre a sanção jurídica e a consequência lógica”.

Com isso, Pêcheux formula a conclusão de que as restritivas não são lugar de determinação, mas um lugar vazio, que não se explica pela ordem da língua, o que, segundo o autor, não escapou plenamente a Frege, tanto é que ele refere-se aos “nomes próprios aparentes que não têm nenhuma referência”, os quais permitem a construção de expressões ambíguas, do tipo “a vontade do povo”, as quais, segundo o autor, propiciam uma espécie de “abuso demagógico”. (PÊCHEUX, 1988, p.76). É exatamente essa fenda que nos possibilitará averiguar a determinação além das implicações lingüísticas, por exemplo, a tensão paráfrase/polissemia, inscrita nas determinações históricas que a constituem. Isso é possível se se olharem as relações entre os segmentos das sentenças além do plano meramente formal, e destaque-se, é já no âmago da Lógica Formal que se abre possibilidade para isso, através das reflexões de Frege.

Ainda com relação às adjetivas formadas a partir de nomes próprios, Frege (1978, p. 82) admite a possibilidade de elas possuírem, em alguns casos, um pensamento completo como sentido e, por extensão, terem assegurado seu valor de verdade, mesmo que substituída a sentença que contém a subordinada por outra de mesmo valor de verdade, é este o caso da sentença exemplificada pelo autor: “Napoleão, que reconheceu o perigo para seu flanco direito, comandou pessoalmente sua guarda contra a posição inimiga”.

Para o autor, nela são expressos dois pensamentos: primeiro, o de que “Napoleão reconheceu o perigo para o seu flanco direito”, e segundo, o de que “Napoleão comandou

pessoalmente sua guarda contra a posição inimiga” (FREGE, 1978, p.80). No entanto, Frege destaca a necessidade de manter-se o sujeito gramatical “Napoleão”, pois só assim a sentença adjetiva pode ser a ele atribuída, considerando que a verdade de uma proposição resulta de uma dupla relação de verdade posta entre argumento e predicado.

Há nisso um encadeamento de proposições: a de que existiu um sujeito histórico, único, denominado Napoleão, e a possibilidade de, pelo fato de ter reconhecido o perigo para seu flanco direito, ter comandado pessoalmente sua guarda contra a posição inimiga. Essa leitura é colocada por Frege como uma possibilidade, diante da qual fica-se “indeciso quanto a se este pensamento é apenas ligeiramente sugerido ou se é realmente expresso” (ibid. p.82). Isso decorre do fato de que “(...) aos pensamentos principais, associam-se pensamentos secundários, não explicitamente expressos, que, portanto, não devem ser incluídos no sentido da sentença e cujos valores de verdade não devem ser levados em conta” (FREGE, 1978, p.81).

Essa possibilidade é análoga à constatada no âmbito das substantivas do tipo “parece que”, “penso que”, as quais, para Frege (ibid.,p. 73), possuem uma referência indireta, ou seja, o pensamento a respeito de alguma coisa e não propriamente um conteúdo de verdade, expressando, portanto, uma proposição e não o objeto em si. “Colombo inferiu da redondeza da terra que poderia alcançar a Índia viajando para oeste”, a qual contém a crença de Colombo (o pensamento sobre a Terra) como valor de verdade, e não o fato de realmente a Terra ser redonda.

É essa mesma base que justifica o fato de sentidos distintos, como “a estrela da manhã”, nem sempre referirem-se do mesmo modo a Vênus, não se constituindo, portanto, em seu valor de verdade, porque constitui-se a expressão no “pensamento sobre”, no modo como se apreende o objeto. É daí também que o pressuposto como fora da sentença é constituído, conforme Simpson (1979), para solucionar o paradoxo da denotação.

Além da referência indireta, Frege (1978, p. 83) é levado a concluir também sobre a incompletude da subordinada, a qual só exprime um pensamento quando justaposta à sentença principal. A consequência disso é que “uma sentença nem sempre pode ser substituída por outra de igual valor de verdade. Pois, por estar associada a uma outra, a sentença exprime mais do que o faria isoladamente”.

Pêcheux aponta para a hesitação de Frege entre duas possibilidades de interpretação: uma relação de contingência entre a principal e a subordinada e uma relação de necessariedade, em que a segunda postula o comando pessoal como decorrência necessária do reconhecimento do perigo.

Pêcheux (1988, p. 14) afirma que só é possível se pensar nesse segundo tipo de relação, nela envolvida a figura única do Napoleão histórico, porque há uma “cumplicidade entre o locutor e aquele a quem ele se dirige, como condição de existência de um sentido da frase”, ou seja, a orientação da assertiva via princípio de evidência, que permite reconhecer o Napoleão histórico na atualização de seus feitos pela repetição dos dizeres que os contêm.

É esse o estatuto do preconstruído, termo, conforme atesta Pêcheux, cunhado por Paul Henry “para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é “construído” pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático” (PÊCHEUX, 1988, p. 99).

Ainda segundo Pêcheux,

Característica essencial, separação fundamental entre o pensamento e o objeto de pensamento, com a pré-existência deste último, marcada pelo que chamamos uma discrepância entre dois domínios de pensamento, de tal modo que o sujeito encontra um desses domínios como o impensado de seu pensamento, impensado este que, necessariamente, pré-existe ao sujeito. É o que Frege exprime ao dizer que “um nome de objeto, um nome próprio, não pode absolutamente ser usado como predicado gramatical” (PÊCHEUX, 1988, p.102).

Por tudo isso, é possível dizermos dos veios abertos pela Lógica Formal ao postular o fenômeno da determinação como análogo às relações de causa-efeito e mesmo de condicionalidade, como possibilitador da discussão em torno da aparente dicotomia necessário/contingente. Isto é, não se constitui a explicativa exclusivamente como uma proposição necessária, muito ao contrário, via pensamento que emerge de outro lugar, traduz-se ela numa natureza contingente, e, por isso mesmo, passível de ser tão determinativa quanto a restritiva.

Eis aí, pela impossibilidade plena de apreensão da realidade de que falava Frege, o rompimento das barreiras da época clássica. Dado que o sentido assume proporção infinitesimal, e por isso mesmo inacessível ao homem, não há como fechá-lo na redoma da objetividade, ao contrário, é pela instauração dos fatos contingentes que se constituem os

sentidos, pluralizado o termo porque concebido no âmbito da multiplicidade, derivada essa dos lugares de onde se fala.

1.4. Pensando a Determinação a Partir das Reflexões Fregeanas

Toda a discussão fregeana a respeito do sentido fundou-se, metodologicamente, a partir da tentativa de explicação sobre como a expressão “ $a = b$ ” pode expressar conteúdo informativo, ao contrário de “ $a = a$ ”, que é meramente tautológico; e, ao mesmo tempo, como que ambas podem diferir se se referem ao mesmo objeto.

Disso deriva a reflexão sobre o conteúdo informativo de “Vênus = estrela matutina” e “Vênus = estrela vespertina”, ao contrário do possível esvaziamento $Vênus = Vênus$. Isto só é possível porque Frege distingue o sentido da denotação, sendo o primeiro o modo de apresentação do objeto e o segundo o objeto em si. É também isso que possibilita que sentenças tenham significado embora careçam de denotação. Por decorrência, as sentenças relativas podem, ao constituírem um espaço de pensamento sobre algo, remeterem a um conceito sobre, e não a um conteúdo de verdade, instituindo, assim, o espaço do pressuposto.

Assim, ao contrário da tradição clássica, em que as relativas apenas remetem à dicotomia explicação/determinação, respectivamente associados aí os conceitos de necessidade/contingência., supera-se a segmentação, que as concebe com a mesma obviedade com que há “terras e oceanos”, no dizer de Henry (1990) ⁷.

O percurso pela Lógica Formal, não obstante o caráter empirista, permite-nos, a partir de Frege, relativizar essa dicotomia, como pudemos analisar, pelo reconhecimento que o autor faz da dupla possibilidade de considerar o conteúdo da subordinada como dependente da justaposição à principal ou a de que a subordinada tem uma referência indireta, aí mesmo incidindo um pensamento, ou seja, o conteúdo pressuposto. Essa segunda possibilidade remete a um conhecimento que irrompe de fora da sentença para dentro dela, condicionando a natureza contingente de seu conteúdo: um conhecimento histórico que vem dizer sobre a não fixidez dos objetos, permitindo, assim, que Napoleão, por exemplo, não seja qualquer um, mas o Napoleão da história, o imperador francês.

Henry (1990) questiona-se sobre o estatuto do sentido em Frege, que, não sendo subjetivo, porque não confere com a representação, individual, também não é objetivo, porque não fundado sobre a singularidade empírica do objeto. A constatação de Paul Henry é que se institui, no seio dessa dicotomia, um meio-termo entre o coletivo e a estabilidade, não se tratando nem da realidade em si, nem tampouco de pura convenção.

Estamos, assim, novamente diante do espaço da determinação, a qual diz sobre a dialogia particular/universal e que nos remete a um lugar de análise que olhe os fatos de língua para além de uma aparente dicotomia. Nesse sentido, os capítulos que seguem tecerão um diálogo entre as proposições gramaticais a respeito dos mecanismos de determinação lingüística e a implicação, neles, da determinação discursiva.

⁷ Conforme o texto “Construções Relativas e Articulações Discursivas, in: Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas (19): 43-64, jul/dez. 1990.

2. O PERCURSO DA DETERMINAÇÃO EM GRAMÁTICAS

A Lógica Simbólica fregeana, não obstante seus limites teóricos, instituiu um lugar para a determinação, face à discussão particular/universal, a partir mesmo da impossibilidade idealista da linguagem, pelas frestas da dita “imperfeição”.

É nessa ótica que passam a nos interessar os fatos de língua, porque

Os fenômenos lingüísticos e os lugares de questões filosóficas pertencem à região de articulação da Lingüística com a teoria histórica dos processos ideológicos e científicos, que, por sua vez, é parte das ciências das formações sociais (...) a língua se apresenta, assim, como base comum dos processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que os processos ideológicos simulam os processos científicos (PÊCHEUX, 1988, p. 91).

Assim, nesse capítulo pretendemos uma investigação sobre como os fenômenos da língua se colocam enquanto efeito de sistematização, notadamente a determinação, e em que medida as implicações filosóficas ocupam um lugar de atravessamento/desestabilização nessa pretensa regularização. Para tanto, elegemos gramáticas inscritas em escolas/épocas distintas, quais sejam: Gramática Geral e Razoada, de Arnauld e Lancelot (1992)⁸, Gramática Histórica, de Said Ali (1964);⁹ Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa, de Soares Barbosa (1875); Gramática Filosófica, de Otto Jespersen (1975)¹⁰; Gramática da Língua Portuguesa, de Celso Cunha (1986)¹¹ e Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Rocha Lima

⁸ Cabe destacar que a referida gramática remonta ao século XVII.

⁹ A Gramática Histórica de Said Ali teve sua primeira edição datada de 1921.

¹⁰ A 1ª edição da Gramática de Otto Jespersen data de 1929.

¹¹ Datada a 1ª edição em 1972, a Gramática de Celso Cunha compõe a geração de gramáticas normativas contemporâneas.

(2000),¹² com o objetivo de verificar as condições de reducionismo destas últimas, as de caráter normativo.

A preocupação com um estudo sistemático da língua remonta aos gregos, os quais, calcados na Filosofia, abordaram-na nas perspectivas etimológica, semântica, retórica, morfológica, fonológica, filológica e sintática.¹³ Conforme afirma Carvalho (1997), seu horizonte de perspectiva era a práxis, ou seja, uma gramática voltada para a ação: “Desse modo, a Gramática surgiu no Ocidente como arte de ler e escrever, como disciplina normativa que, por seu comprometimento filosófico, estava desprovida de uma visão científica e desinteressada da língua em si mesma” (CARVALHO, 1997, p.20).

O autor acrescenta ainda que a feição grega da gramática foi reproduzida pelos romanos, os quais, “numa tentativa de conciliar as posições aristotélica e estóica¹⁴, deram origem a uma Gramática das ‘regras e das exceções’ ” (CARVALHO, 1997, p. 20). Assim, é a partir da herança grega que nos é legada, por exemplo, a Gramática de Port-Royal, (século XVII), na França, e, no Brasil, a Gramática Filosófica de Jerônimo Soares Barbosa (século XIX), as quais têm, de certa forma, influenciado o que até aqui se conhece em termos de análise lingüística.

As gramáticas de Said-Ali (1964) e Otto Jespersen (1975) remetem a outro viés de abordagem dos estudos lingüísticos, movido por um intuito bem mais filológico que filosófico. Com ênfase na língua escrita, essa linha considera os costumes e os registros literários de um povo. E dessas pesquisas surge a Lingüística histórico-comparatista, a qual tem seu ponto de partida na descoberta do sânscrito, entre 1786 e 1816. Sua ênfase é a perspectiva diacrônica das línguas, nos termos de sua evolução.

Interessa-nos analisar como o perfil de cada fase da história dos estudos gramaticais condicionou a abordagem que as diferentes gramáticas aqui elencadas fazem da determinação. Ainda, como as diferentes perspectivas teóricas resultaram nas gramáticas que

¹² A Gramática de Rocha Lima também é datada de 1957.

¹³ Vale destacar que a abordagem sintática, nessa época denominada lexicologia, equivalia à morfologia.

¹⁴ O **estoicismo** consta da escola de filosofia fundada na antiga Grécia por Zenão, de Cicio. Sua concepção cósmica afirma que toda realidade é material, porém possui um *logos* ou razão divina. A alma humana é uma manifestação do *logos*: para ela, viver de acordo com a natureza ou a razão é viver de acordo com a ordem divina do universo. Além disso, sublinha Nef (1995) que a linguagem interessou para os estóicos enquanto auxiliar do conhecimento científico da realidade, estando a filosofia da linguagem dos estóicos contida em sua própria lógica.

contemporaneamente temos ao nosso dispor no Brasil, das quais elegemos a de Celso Cunha e a de Rocha Lima.

2.1. A Gramática de Port-Royal

Denominada Geral e Racional, por seu duplo intuito de pesquisar nas línguas aquilo que lhes é comum e de propor bases racionalistas para a análise dessas línguas, a Gramática de Port-Royal (1992) é fruto da disputa filosófico-teológica entre jesuítas e jansenistas¹⁵. Nascida em meados do século XVII, em Port-Royal dês Champs, é resultado do laborioso trabalho de pesquisa de Antoine Arnauld, o qual “desenvolveu um ramo do cartesianismo a que o próprio Descartes não se havia dedicado: o estudo e a análise da linguagem em geral, partindo da hipótese de ser ela de natureza racional” (p. XXV do prefácio à edição brasileira de Port-Royal). Os senhores de Port-Royal fundaram escolas em antigos mosteiros, onde o ambiente não somente inspirava religiosidade, como também era o próprio contexto de ensino no qual se inscrevia a educação que então começou a ser feita.

2.1.1. A língua e suas inscrições teológico-filosóficas

Essa inscrição religiosa é reflexo da Reforma Luterana, carregando em seu bojo algumas das mudanças proporcionadas por esse marco teológico, como a primazia do uso da língua materna nas escolas, no caso, o francês, ao contrário das escolas públicas, que utilizavam o latim. Inscrita principalmente na discussão teológica suscitada pela Reforma Luterana, qual seja, dos conceitos de graça/fê, a gramática de Port-Royal vai refletir na língua a consequência dialética dessa discussão.

¹⁵ Conforme Haroche (1992), as polêmicas entre as duas facções desembocaram no campo gramatical em razão da importância atribuída à língua. Em síntese, jesuítas submetem-se à idéia de onipotência divina, disso decorrente que *a língua é o viés pelo qual se exprime uma relativa indeterminação e imperfeição da idéia*. Já os jansenistas *opõem-se ao centralismo hierarquizado do poder real e religioso, privilegiando o indivíduo, a interpretação, a reflexão*, daí resultando que os primeiros buscam fortalecer mecanismos de desambigüização na língua, enquanto os últimos entendem a ambigüidade como necessária e peculiar à própria língua. Ora, a discussão de ordem teológica tem o atravessamento filosófico, o qual produz efeitos de interpretação na ordem da língua. Posto que o estoicismo e o aristotelismo se contrapõem no que concerne ao estatuto das regularidades e das irregularidades análogas a regramento e expurgo, encontram as duas correntes sua convergência exatamente nessa aparente dicotomia, e aí instituindo o lugar do devir da linguagem.

O objetivo maior dessa gramática é a perfeição. “Ela tem a qualidade suprema da prosa, a que resume todas as outras, a naturalidade. Ela só tem um objetivo: dizer claramente aquilo que se quer dizer (...)” (p.XXVI da introdução). Aí está sua base racionalista, a qual norteou, em regra, os olhares que se lançaram sobre a linguagem no século XVII, os quais visavam a apresentar as línguas como sendo regidas por princípios lógicos e racionais. Esses princípios, aplicados às línguas em sua generalidade, permitiram a abordagem da língua pelo viés da busca da clareza e da precisão. Destaca Orlandi (1986, p.12) que a gramática então construída deveria funcionar como “uma máquina que pudesse separar automaticamente o que é válido e o que não é. Uma espécie de autômato, regido pela Lógica”. Está aí implicitada a dita busca de uma língua universal, sem ambigüidades, “capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano”.

Port-Royal está historicamente inscrita nessa tendência, porém, há algo nela que escapa a esse determinismo, um viés que a singulariza no interior da própria visão racionalista, aí se marcando seu antagonismo aos princípios jesuíticos. Percebe-se esse “desvio” na observação de Renan, constante na introdução à ed. brasileira: “A língua deles (dos senhores de Port-Royal) é suficiente para tudo; pode servir para expressar pensamentos opostos aos seus, pois ela tem por única lei o bom senso, o amor da clareza e da verdade” (p. XXVI).

É exatamente a busca da linguagem límpida, isenta de explicitações que permitirá o movimento dialético que Renan acusa como presente em Port-Royal, movimento este que torna possível ler o seu contrário. A fixidez das verdades é que possibilitará que a partir delas se questione mesmo o que é verdade. É dessa forma que temos, na performance da Gramática Geral e Razoada, contrariamente à tendência de sua inscrição histórica, a não dicotomização entre o sistema lingüístico e as determinações não-sistêmicas.

Para entendermos isso importa recorrermos a um lugar que se configura enquanto fundador das discussões concernentes à relação língua/sentido: o pensamento grego, do qual derivaram as postulações da Gramática de Port-Royal e a própria tradição gramatical do Ocidente. No âmago desse pensamento localizam-se duas tendências: a analogista e a anomalista. A primeira, ligada à tradição aristotélica, defende que “a língua é em grande parte o produto de uma regularidade proporcional que indica a existência de uma rede de princípios arquitetônicos, de uma ordem interna de construção” (GADET e PÊCHEUX, 1984, p. 26). Já

para a segunda, a anomalista, situada na extensão do pensamento estóico, o dito “laço de proporção se vê corrompido por uma “irregularidade” ” (ibid., p.26). E mais, destacam os autores, ao tentarem “ ‘corrigir’ os supostos defeitos de analogia (os analogistas), na realidade impõem sua ordem, *insuportável para a língua*”¹⁶ (ibid., p. 26).

Interessante destacar é que, na esteira do debate entre essas duas posições, assume lugar de relevância a discussão sobre as implicações da incidência do real da história no real da língua. Gadet e Pêcheux avaliam que de um lado do debate, os princípios que regulam a língua estariam associados a um contexto de lei e regra, razão pela qual o real¹⁷ da língua situar-se-ia em sua própria estrutura e residiria naquilo que a língua tem de Uno e de Idêntico, estabelecendo, assim, a fronteira do que deve situar-se fora dela. Já para a outra posição, o que estaria regulando a língua seria um princípio de jurisdição, o qual viria a colocar “toda língua como produto social precário de um estado de fato, que resulta de uma larga série de decisões acumuladas” (GADET e PÊCHEUX, 1984, p. 26). Na primeira posição, o que é interdito na língua, e por isso mesmo expurgado de suas fronteiras, aquilo que, ainda segundo Gadet e Pêcheux denominava-se “barbarismo”, é produzido no interior da língua, e, por isso mesmo, de caráter lingüístico e político. Já para a segunda posição a ordem natural da língua dissimula uma obrigação social, e o impedimento político traveste-se de necessidade lingüística.

Na história das idéias lingüísticas essas duas tendências não são plenamente antagônicas, mas constituintes de uma trajetória que se tece a partir de múltiplos movimentos, como bem figuram Gadet e Pêcheux (id.), ora em linha reta, ora em um movimento pendular, ou ainda espiralado. Esse último movimento, bastante produtivo para nossas reflexões, possibilita-nos pensar em intersecções, descontinuidades e não retorno ao mesmo lugar, no sentido de que, às vezes, embora se simule uma retomada de fundamentos anteriormente postos, encontram-se eles deslocados, ponto esse sobre o qual poderemos refletir um pouco mais a partir de agora.

A Gramática Racional inscreve sua gênese em um contexto de disputa teológico-filosófica, conforme já o dissemos, e em decorrência disso apresenta uma confluência entre o sistema lingüístico e as determinações não-sistêmicas. Para refazermos esse caminho,

¹⁶ Os grifos são nossos.

entendendo seus desdobramentos, cabe recordarmos, aqui, dos pontos doutrinários cruciais que determinaram a eclosão do movimento protestante: os conceitos de graça e fé em oposição à proposição católica de que a salvação só poderia ser obtida a partir de méritos próprios, conseqüentes de ações piedosas.

Em 1517, Martin Lutero, monge católico, afixa à porta da Igreja do Castelo de Wittenberg, as famosas 95 teses, posicionando-se contrário à venda de indulgências, prática exercida pela Igreja Católica da época, sancionada pela Encíclica do Papa Leão X, com a promessa de que elas substituiriam as penalidades merecidas pela transgressão humana.

A origem do questionamento de Lutero situa-se na leitura dos textos bíblicos, principalmente da Carta do apóstolo Paulo aos Romanos. A referida epístola constitui-se tratado doutrinário, a qual debate exatamente a respeito dos conceitos de graça, fé, justificação e salvação. Encontra-se nela um movimento dialético no próprio conceito de Lei, incidente sobre os anteriores. Remontando ao contexto bíblico desse conceito, constata-se, pelas proposições de Paulo, que a Lei, em sendo de ordem espiritual¹⁸, condensa em si uma faceta carnal, extensão da imperfeição humana. Isto porque, a mesma Lei, impossível de ser praticada em sua íntegra, tornou-se obsoleta mediante a possibilidade de salvação decorrente da graça – favor imerecido – alcançada mediante o sacrifício vivo de Jesus, aceito pelo homem somente pelo viés da fé.

Lutero chegou a essa leitura pelo estudo das escrituras, destacadamente de Romanos 1:17b: “... o justo viverá por fé” e de Romanos 3:10 b: “...Não há justo, nem um sequer”. Há, entre esses dois enunciados, uma aparente contradição, a qual é desfeita se lidos na perspectiva de uma ressignificação conferida ao Antigo Testamento. No contexto das práticas das tribos judaicas, a transgressão ao divino deveria ser redimida mediante oferta de sacrifícios de animais, o que atingia a todos indistintamente¹⁹. A graça, favor oferecido por Deus, imerecido pelos homens, resultaria na justificação, a qual confere ao homem, ainda que

¹⁷ Os conceitos de *real* e de *impossível* serão trabalhados no decorrer desse trabalho.

¹⁸ Aí Paulo faz já uma remissão à Lei delegada por intermédio do profeta Moisés, no Monte Sinai, aos israelistas, na travessia do deserto, condensadas nos “Dez Mandamentos”, conforme o capítulo 20 do livro de Êxodo (Bíblia de Estudo Almeida. Sociedade Bíblica do Brasil, São Paulo: 1999).

¹⁹ A afirmação de Paulo sobre o fato de “não haver nem um justo”, retoma um enunciado conhecido pelos israelitas já do Antigo Testamento, em Salmo de Davi: “... não há quem faça o bem, não há nem sequer um” (Salmo 53:3 b), por isso o entendimento de um novo sentido conferido àquele do contexto vetero-testamentário.

mortal pecador, a isenção da necessidade do sacrifício. Resultado disso, um homem duplo: participante da graça, porque vivencia uma nova perspectiva da lei, na dimensão da comunhão com o propósitos divinos, e, por outro lado, oprimido pelo peso dela enquanto acusadora da transgressão: “ Porque, no tocante ao homem interior, tenho prazer na lei de Deus; mas vejo, nos meus membros, outra lei que, guerreando contra a lei da minha mente, me faz prisioneiro da lei do pecado que está nos meus membros” (Carta de Paulo aos Romanos 7: 22, 23).

A Reforma Luterana propõe, assim, a perspectiva do homem restaurado em sua natureza divina, e por isso portador de dupla condição: a carnal e a espiritual, facetas essas que, na perspectiva da epístola paulina, interagem dual e tensamente. As postulações teológicas permitem, dessa forma, uma desestabilização do dualismo platônico matéria/idéia, que, em vez de realidades diametralmente opostas, são, nessa outra ótica, instâncias correlatas, e por isso mesmo convivem dialeticamente.

Essa perspectiva pode ser relacionada à também desestabilização de uma outra dicotomia, a qual aqui nos interessa de forma direta: o contingente e o necessário. Essa distinção, conforme sublinha Pêcheux (1988, p. 18), citando Hobbes, é a manifestação, no domínio lingüístico, dos efeitos da dualidade Lógica/Retórica, a qual “chama para a reflexão lingüística considerações sobre as relações objeto/propriedades do objeto” (ibid. p.28). A Lógica estaria relacionada à Teoria do Conhecimento, às leis do pensamento, enquanto a Retórica diz respeito à reflexão sobre a técnica da argumentação. Reportando novamente a Hobbes, Pêcheux lembra que “a Lógica é como a Matemática, que une os homens, enquanto a Retórica equivale à política, porque os divide”(ibid. p. 18) . Percebe-se, nessa definição, uma divisória entre um eixo de objetividade e outro de subjetividade, neste último multiplicando-se as possibilidades de pontos de vista a respeito de um determinado objeto.

A problemática da concepção do objeto remete-nos à distinção aristotélica entre os dois tipos de ligação acidente/substância; primeiro, entre o acidente como estando preso a uma substância por uma ligação essencial, o que confere à sua enunciação um caráter incidental, porque não sobrevive a substância sem o referido acidente, da mesma forma que os homens são dotados de razão; e na segunda forma os acidentes apresentados como se

pudessem ser subtraídos a um ser sem necessariamente atingir sua existência, porque dão conta de uma ligação não-essencial, e também porque se postulam via discurso.

A dependência dos acidentes em relação às substâncias, em oposição à autonomia delas, confere às mesmas um status de estabilidade enquanto elementos de significação. Não obstante, a Gramática de Port-Royal concebe uma possibilidade de dialética na natureza das substâncias e dos acidentes:

Ora, aquilo que faz com que um nome não possa subsistir por si mesmo, é quando, além de sua significação distinta, tem ainda outra confusa, que se pode chamar conotação de uma coisa à qual convém o que é designado pela significação que é distinta. (...) Como, pois, essa conotação perfaz o adjetivo, quando é retirado dentre as palavras que significam os acidentes, deles se fazem substantivos (...). E, ao contrário, quando se acrescenta aos termos que significam as substâncias essa conotação ou significação confusa de uma coisa à qual essas substâncias se referem, deles se fazem adjetivos (...) (ARNAULD E LANCELOT, p. 1991 : 32).

Isso ocorre porque a Gramática Razoada, embora em boa parte pautada sobre fatos morfológicos e sintáticos, não descuida dos fatos semânticos, deslocando uma de suas ênfases para o modo de significar, disso decorrendo a referida dialogia entre nome e propriedade, e, por extensão, entre a ordem do pensamento e a ordem do discurso. Também por esse motivo as duas classificações acima inserem-se em um movimento de circularidade, porque, conforme Henry (1990, p. 44), a abordagem das relativas na Gramática de Port-Royal, análoga à do nome e da propriedade, “consiste em partir da ordem do pensamento para estabelecer a ordem do discurso como não sendo um simples reflexo da ordem do pensamento, mas para finalmente fazer um retorno à ordem do pensamento”.

Na lógica aristotélica a substância é categoria primeira, pré-existindo ao conhecimento, de modo que, para encontrar-se o que é primeiro em algo, há que se encontrar antes os atributos essenciais, que dizem sobre a substância; depois os acidentais, os quais, enquanto verdades contingentes, apenas confirmam as verdades necessárias das essências. Aristóteles estabelece, dessa forma, uma concepção apriorística das coisas, as quais justificam-se no campo da experiência, e por isso podem ser ditas de vários modos, aí desenhando-se suas contingências.

Henry destaca que as gramáticas de herança clássica distinguem a restritiva da explicativa pelo fato de a primeira

Especificar uma particularidade do antecedente que estaria em questão no enunciado, particularidade que tornaria possível sua identificação no mundo das coisas ou do pensamento. Ao contrário, a relativa dita explicativa enunciaria uma particularidade do que está em questão no discurso, mas supõe-se que essa particularidade não intervém na identificação prática do que está em questão no discurso, identificação que na prática se daria de maneira completamente independente desta relativa, (...) a partir do grupo nominal antecedente (HENRY, 1990, p. 45).

Em Port-Royal, delineia-se uma não-segmentação entre a ordem do pensamento e a do discurso. O pensamento serve como sustentáculo para que seja estabelecida a ordem do discurso, a qual retorna à ordem do pensamento. Nessa perspectiva, pode-se pensar nas coisas como entidades não apriorísticas, mas engendradas na teia do discurso.

Retomando a discussão em torno da teoria do conhecimento e da retórica, e considerando-se que para Pêcheux (1988, p. 45) a primeira é o fundamento da segunda, cumpre assinalar que a explicação estaria situada no campo da teoria do conhecimento, porque se constitui “naquilo pelo que se reabsorve o desencontro entre meu pensamento e os seres aos quais meu discurso se refere”. Já a retórica, porque pautada num espaço de subjetividade, configura-se como “o conjunto de erros necessários para atingir-se a verdade, com a ameaça constante de uma escapada para fora da verdade, um passeio do homem entregue à imaginação e ao não-ser” (ibid.); exatamente o oposto, porque na busca do “o isso” configura-se o desencontro entre pensamento e discurso, ponto esse que vai permitir intervenha na língua um algo que nela não se fixa.

Pêcheux (ibidem) destaca que o residual figura, aí, como contravenção, tendo aceitação meramente concessiva. É nessa perspectiva que podemos entender a afirmação de Pêcheux de que Port-Royal afasta-se da ontologia clássica, posto permitir que se discuta o estatuto das verdades contingentes, as quais podem estar implicadas mesmo nas relações necessárias.

Os movimentos apresentados por Port-Royal no que tange ao nome e à propriedade dão conta do movimento da determinação, o qual, a partir de agora, analisaremos em suas

diferentes manifestações. Port-Royal distingue os nomes próprios dos gerais (apelativos), apontando os primeiros para uma singularidade, e os segundos para uma generalização. No entanto, pelo fato de muitas vezes o mesmo nome próprio referir-se a vários seres, cumpre então determiná-los, como Luís Catorze, por exemplo. Esse mecanismo dá conta, conforme Haroche (1992, p. 106), da “intervenção de um critério exterior ao discurso”, explicado por ela na perspectiva do sujeito:

É o sujeito que determina o nome, quando este não pode ser determinado por mecanismos de língua, e é a falta de conhecimento do sujeito que faz com que o nome seja indeterminado. *A determinação exprime a natureza da relação do sujeito com o conhecimento*²⁰. Se a responsabilidade do sujeito está engajada no discurso, é então justo que o sujeito conheça muito exatamente o alcance de sua afirmação, de seu “julgamento” (HAROCHE, 1992, p.107).

Talvez fosse melhor pensar que o processo de determinação, em não sendo da ordem da língua, também não o é da responsabilidade do sujeito, mas da ordem da inscrição histórica do sujeito na língua, o que remete, interseccionalmente, à autonomia relativa da língua (expressão essa cunhada por Haroche) e à também autonomia relativa do sujeito, posto não ser ele o mentor das ditas intervenções.

Para a autora, na Gramática Geral e Racional figura uma

distinção entre duas espécies de idéias: as suficientemente determinadas por elas mesmas (as idéias singulares, que correspondem ao nome próprio, à definição) e as idéias insuficientemente determinadas (idéias gerais que correspondem aos nomes comuns) (HAROCHE, 1992, p. 105).

Essa distinção convoca a exterioridade para dar conta da relação do sujeito com o conhecimento, à revelia do intento universalista da Gramática Racional, possibilidade essa vislumbrada no âmago da própria gramática, como bem percebeu Henry (1990). A distinção aristotélica nome/propriedade é correlata à distinção ordem da língua/ordem do discurso, porque subjacente às duas está a questão sobre “o que subsiste por si no discurso?”. Henry (1990, p.46) salienta que a possibilidade de o nome funcionar como propriedade, e vice-versa, possibilita que a ordem das coisas seja substituída pela ordem do discurso, o que vai, em

²⁰ Os grifos são nossos, dada a importância que a referida noção adquire em nosso trabalho.

última análise, tornar injustificados os tradicionais fundamentos da divisão das relativas em restritivas e explicativas.

Nesse sentido, “determinar é ‘retirar’ uma confusão de significação”, conforme afirma Haroche (1992, p.55), citando Despautère. Os processos de determinação estariam, assim, a serviço de uma desambigüização da linguagem, com vistas a situá-la em um recorte específico da realidade.

A determinação, nessa perspectiva, remonta à tradição clássica, em que, conforme Indursky (1997, p. 161), partindo das bases aristotélicas, significa “propor uma explicação apropriada e precisa, capaz de prover a especificação da substância pelo viés de sua qualidade”. E a determinação se faz necessária porque as substâncias, não obstante sua fixidez, inscrevem-se na infinidade de mundos possíveis, como bem já testifica o pensamento aristotélico no entendimento da propriedade dialética da determinação explicativa:

Agora, a principal propriedade da substância, parece ser isto: que, apesar de permanecer idêntica, uma, e a mesma, é capaz de receber qualificações contrárias. (...) Quando a substância admite qualidades contrárias, tal ocorre em virtude de uma alteração em si mesma, pois é mediante uma alteração em si mesma que uma substância que estava quente passou a estar fria; ou que uma coisa branca se tornou preta, ou que era boa e se tornou má. (ARISTÓTELES, 1985, p. 58).

Na mesma perspectiva situam-se as substâncias de caráter relativo, tais como “estado, disposição, sensação, conhecimento, posição (...)” as quais “se explicam mediante uma referência a outro, e por mais nada. (...) Por exemplo, dizemos que um monte é alto apenas em comparação com outro, dado ser em relação a outro monte que é alto” (ibidem, p. 68-9).

Sob essa ótica a Gramática Geral analisa também os artigos, porque

Perceberam que um substantivo, isoladamente, não tem a capacidade de designar, e passaram a refletir sobre a determinação, desenvolvendo sua pesquisa sobre determinantes, entendidos como artigos, os quais, acrescidos ao substantivo, fixam-lhes uma extensão, conforme já salientara Aristóteles, o que lhes permite designar um setor da realidade (INDURSKY, 1997, p.165).

Considerados os artigos determinantes por excelência, em relação aos nomes comuns, é porém destacada a dificuldade de assinalar com precisão em que consiste essa

determinação, face à variação de sua função: por um lado, nomes comuns podem ser empregados sem artigos e serem determinados pela própria extensão do sujeito, como foi visto antes; por outro, a presença do artigo pode remeter à espécie em toda sua extensão; pode, ainda, referir-se a um ou vários singulares, determinados pelas circunstâncias de quem fala ou do discurso.

Pensemos na designação “homem”, a qual, se determinada, pelo artigo, remete à universalidade do conceito, na qual engloba todos os seres que recaem sobre ela. Porém, se extensionado o termo, na forma “o homem que é livre”, por exemplo, particulariza um setor da realidade, o que nos leva à discussão sobre o próprio conceito de determinação. Ou seja, o mesmo termo, enquanto universal é passível de determinação, assim como quando dotado de sentido particularizado.

Retornemos ao que Haroche denominou de um *critério exterior ao discurso*, intervenção essa melhor explicitada no tratamento que a Gramática de Port-Royal dispensa ao emprego do artigo em consonância com o relativo:

No uso atual de nossa língua, não se deve colocar *qui* depois de um nome comum, se não for determinado por um artigo ou por qualquer outra coisa que o determine tanto quanto o faria um artigo. Para que isso seja bem entendido, é preciso lembrar-se que é possível distinguir duas coisas no nome comum: a significação, que é fixa (pois se ela varia às vezes, por equívoco ou por metáfora, é por acidente), e a extensão dessa significação, que está sujeita a variar conforme se toma o nome para toda a espécie ou para uma parte certa ou incerta (ARNAULD E LANCELOT, 1992, p. 74).

Eis aí posta a correlação substância/propriedade e construções relativas, numa primeira leitura correspondendo a ligação essencial à construção explicativa, e a extensão à construção restritiva, essa última dizendo respeito ao suprimento de uma ausência, o que a faz constituir-se enquanto realidade de discurso. Dessa forma, a Gramática Geral e Racional desloca o conceito aristotélico de objeto do conhecimento como anterior ao próprio conhecimento (ARISTÓTELES, 1985, p. 74). Arnauld e Lancelot, ao proporem a inversão da ordem das coisas para a ordem do discurso, colocam a própria significação na perspectiva da variabilidade, porque desestabilizam a noção clássica do absolutismo das substâncias primeiras, possibilitando que o conceito de realidade possa ser lido enquanto simulacro, e não como o *a priori* imutável da concepção grega clássica.

Em suma, a Gramática de Port-Royal funda-se nos princípios da Filosofia Clássica para o entendimento das relações substância/propriedade, acrescentando, pelo viés da “incidentalidade”, uma noção outra às relações de determinação, porque, se entendido o conceito de incidentalidade na perspectiva da perpendicularidade²¹ pode-se remeter a um lugar de onde se fala e do qual intervém, de forma perpendicular, no desencontro entre língua e discurso, um segmento da realidade, o qual condiciona aquilo que se diz e que vai nos possibilitar pensar, nessa tese, no princípio da contradição.

Retomemos a relação da Gramática dos senhores de Port-Royal com o jansenismo. Conseqüência do movimento encetado por Martinho Lutero, propõe-se a leitura direta da Bíblia pelas pessoas, em sua língua materna²², acontecimento esse que vai resultar na configuração de cada sujeito leitor enquanto “interpretador”, lugar esse que até então era legítimo apenas para os sacerdotes da Igreja Católica. Mais do que isso, há um retorno à relação judaica com a divindade, a qual era de caráter direto e individual, pelo menos para profetas, juízes, reis e líderes do povo.

A concepção da ligação direta e experiencial do humano com o divino deixa-se entrever, de forma perpendicular, em um dos exemplos trabalhados pela Gramática: “A poeira que o vento atira” (ARNAULD E LANCELOT, 1985, p.67), cujos equivalentes na língua hebraica podem ser: “A avak she a ruach zarká” e “A chol she a ruach zarká”²³, respectivamente a poeira e a areia que o vento atira.

Diz o texto de Port-Royal (ibid.) que, esse caso, muito comum na língua hebraica, “quando o relativo não é o sujeito da proposição, mas apenas parte do atributo...”, indica a “união da proposição com uma outra...”. Configura-se aí a perpendicularidade que atravessa o

²¹ Zandwais (2001a), ao realizar análise sobre o funcionamento da determinação na língua hebraica, buscando investigar os pressupostos que embasam os estudos comparatistas da Gramática de Port-Royal (hebraico, grego e latim), observa que o tratamento da explicativa torna-se inconfundível em hebraico, tendo em vista que as construções relativas explicativas encontram-se em relações de atravessamento (perpendiculares) com enunciados que se reportam aos acontecimentos que configuram as condições de formação da historicidade judaica no texto bíblico, no Tanach e nos textos religiosos e históricos em geral.

²² Isso se tornou possível pela tradução da Bíblia, inicialmente para o alemão, trabalho esse executado por Martinho Lutero durante sua permanência no castelo de Wartburg, de abril de 1521 a março de 1522, na condição de idílio protetor.

²³ Versões da prof^{ta} dr^a. Ana Zandwais

enunciado, “soprando-lhe” o conteúdo que decorre do modo como a tradição hebraica constituiu sua percepção de mundo, calcada nas relações do sujeito com o religioso.

A *avak* a que se faz referência no enunciado não é qualquer poeira ou areia, mas elemento situado num recorte de leitura específico da experiência hebraica. O pó, na tradição bíblica, remete à origem terrena do ser humano: “Então, formou o Senhor Deus ao homem do pó da terra e lhe soprou nas narinas o fôlego da vida, e o homem passou a ser alma vivente”²⁴. Do pó gerado, na mesma proporção deste multiplicar-se-ia o homem, conforme promessa feita a Abraão, patriarca da nação israelita: “Farei a tua descendência como o pó da terra; de maneira que, se alguém puder contar o pó da terra, então se contará também a tua descendência” (Gênesis 13:16). Além disso, pode também remeter à pequenez da condição humana ante a divindade: “Disse mais Abraão: Eis que me atrevo a falar ao Senhor, eu que sou pó e cinza” (Gênesis 18:27). Outro sentido, análogo a todos os anteriores, é o de contrição, estado de espírito diante do qual, na cultura judaica, as pessoas cobriam sua cabeça com pó (ou cinzas), como é o caso do personagem Jó ante a profunda tristeza que sentia: “Levantando eles de longe os olhos e não o reconhecendo, ergueram a voz e choraram; e cada um rasgando seu manto, lançava pó ao ar sobre sua cabeça” (Jó 2:12).

Dela gerado, como ela multiplicado, igualado à sua insignificância, sob o pó colocado quando a alma desnudada, o homem é, nessa perspectiva, simbiose perfeita com a terra. Terra que, travestida como areia, pouco altera em sua significação, tão somente situa o enunciado no *ethos* hebraico, porque a leitura que esse povo fez da divindade decorreu das experiências que vivenciaram sobre as areias do deserto, durante os quarenta anos de peregrinação, desde a fuga do cativeiro egípcio, até Canaã.

O contraste entre a condição humana e o divino é demarcado exatamente no nome *ruach*. Como não poderia deixar de ser, também historicamente situado, é muito mais do que o vento do deserto:

A idéia por detrás de *ruach* é o fato extraordinário de que uma coisa tão intangível como o ar possa movimentar-se; ao mesmo tempo, não é tanto o movimento por si que desperta a atenção, mas sim, a energia que semelhante movimento manifesta. O significado básico de *ruach*, portanto, é mais ou menos o de “soprar”.

²⁴ Conforme nota de rodapé da edição de Ferreira de Almeida:1999, “O texto hebraico faz um jogo de palavras com os termos *adam*, que significa *homem* ou *ser humano*, e *adamá*, que significa solo ou terra cultivável. Destaca-se, assim, a leitura da estreita vinculação que existiria entre a humanidade e a terra.

(DICIONÁRIO INTERNACIONAL DE TEOLOGIA DO NOVO TESTAMENTO: 1981, V. II, p. 124).

Ainda consoante com o Dicionário Internacional de Teologia, o intangível remete a Deus, sua causa imediata. Na esteira dessa leitura, o pensamento implícito contido em *ruach* (vento) “é que a ‘respiração’, com o movimento do ar que ela acarreta, é a expressão externa da força vital inerente em todo o comportamento humano” (ibid.), melhor entendido se retomarmos o equivalente grego de “soprar”, ou seja, “pneu”, do qual derivou-se “pneuma”, equivalente a “espírito”:

O ar que os homens respiravam era considerado portador da vida (...). Em Aristóteles, era o poder formativo que, a partir do embrião em diante, paulatinamente produzia o indivíduo maduro e depois, no caso do homem, veio a ser o instrumento mediante o qual a alma controlava o corpo. (...)

O estoicismo considerava pneuma como princípio elementar que dava coerência às entidades diferentes na criação, embora, ao mesmo tempo, as diferenciava entre si. Assim, como substância etérea, foga, de textura extremamente fina, dispunha o mundo numa escala descendente, sem a qual seria impossível a própria existência do mundo. Na sua forma puramente etérea, era o Logos ou Deus; como fogo espiritual, era a alma do homem; como pneuma físico, formava as plantas, e como pneuma habitual dava coerência aos objetos inanimados (...) (DICIONÁRIO INTERNACIONAL DE TEOLOGIA DO NOVO TESTAMENTO:, 1981, V. I, p. 123).

Princípio de vida além da matéria, o vento, nessa acepção, condensa em si propriedades ambíguas: a vida humana, material, e, dialeticamente, sua dimensão espiritual, proveniente da divindade, aí já sendo o vento representação da própria divindade, causa de si e princípio causador do restante, análogo ao conceito platônico da substância pura (Deus), imutável, motor móvel do mundo, o qual move sem ser movido.

O que se constata com o exemplo trabalhado, é que, na realidade, o relativo permite ao sujeito entrar na proposição, de forma dita incidental, porém, entendido esse incidental não como mera ocasionalidade, mas em sua dimensão perpendicular, ou seja, um atravessamento que vem de outro lugar. Assim, a determinação dá lugar a um espaço de inscrição que não é da ordem da língua, mas das relações do sujeito com o religioso, o que aciona o princípio da exterioridade constitutiva dos fatos de língua.

2.2. A Gramática Filosófica de Soares Barbosa

A Gramática Filosófica da Língua Portuguesa (1875), de Soares Barbosa, escrita no século XIX, concebe a linguagem como expressão do pensamento e é tributária aos princípios da Gramática Geral e Racional, concebendo mesmo como definição de gramática, “a arte que ensina a pronunciar, escrever e fallar correctamente qualquer língua” (p. X da introdução). Porém, Soares Barbosa destaca da tradição da gramática geral o status do residual, ao propor que:

Subindo esta às razões e principios geraes da linguagem, é que melhor póde dar noções dos signaes da idéas, descobrir todas as analogias de uma língua particular, e reduzir a ellas muitas anomalias que os ignorantes contam por taes, não o sendo realmente (SOARES BARBOSA, 1875, p. XI da introdução).

O autor propõe nisso um deslocamento a propósito do conceito de residual, o qual passa, aqui, a configurar-se como constitutivo da língua, pelo que se depreende da última proposição. Vejamos como se opera esse deslocamento, bastante vanguardista para a época em que se inscreveu. Semelhantemente a Port-Royal, Soares Barbosa coloca que os objetos de nosso discurso distinguem-se em substâncias e qualidades, gozando as primeiras de estabilidade e as segundas existindo apenas pela dependência em relação às primeiras. Porém, destaca que, pelo fato de as línguas, por serem muito mais instrumentos analyticos dados aos homens, do que simples representações dos objectos da natureza, servem

não só para exprimirem e communicarem suas idéas, mas ainda para poderem discorrer sobre ellas, e o não poderiam fazer a seu arbítrio sem ter um meio de considerar os objectos por todos os lados possíveis, para os combinar de todos os modos, fazendo dos mesmos, já o sujeito, já o attributo dos seus juízos ou comparações (SOARES BARBOSA, 1875, p.79).

Soares Barbosa aborda as substâncias e qualidades sob dois pontos de vista: segundo a ordem das coisas (do Universo) e a ordem do pensamento (os modos como a mente humana representa o universo). As línguas não são simples representações dos objetos da natureza, essa utópica (e já superada) simetria é atravessada pelas inerências que perpassam a passagem da ordem do universo para a ordem das idéias, e destas para a ordem das palavras.

Conforme Indursky (1997, p. 167), em Soares Barbosa às palavras compete a construção da materialidade que dará corpo às idéias humanas, “sendo papel das palavras nominativas a propriedade de nomear as idéias e caracterizá-las”, no que há, segundo a autora, “uma passagem da ordem das idéias para a das palavras, procurando estabelecer um paralelismo entre estas duas ordens.” (ibid.). Em vista disso pode-se dizer que as categorias gramaticais recortam e ordenam o real, o qual, sabemos, jamais é totalmente apreensível, e por isso a pertinência da proposição de Barbosa (1875, p. 79), da necessidade de “se considerar o objeto por todos os lados possíveis”.

O olhar que ele lança sobre a língua concebe-a além de sua suposta estaticidade, porque não autônoma, e, por isso mesmo, assim como na Gramática de Port-Royal, Soares Barbosa prevê a não segmentação absoluta entre a natureza do substantivo e a do adjetivo, mas uma diferença em termos do seu funcionamento:

(...) a definição do nome substantivo e adjectivo não se deve tirar, nem da diferente natureza das substancias e qualidades phisicas, nem da diferença de um poder estar só na oração e outro não, mas sim do diferente ministério que cada um exercita na enunciação analytica do pensamento (SOARES BARBOSA, 1875, p.80).

O autor confere um enfoque atualíssimo ao movimento da designação, ao tratar dos substantivos enquanto próprios e comuns, esses últimos também nomeados como appellativos. Os próprios não apenas particularizam um ser no mundo, mas encerram-no num espaço de exclusividade, como é o caso de nomes como Camões e Homero, por exemplo. Diante da impossibilidade de todos os indivíduos serem assim considerados, sua nomeação carece de recursos determinativos, função essa exercida pelos sobrenomes e apelidos, por exemplo. Porém, ressalta que foram os nomes comuns que deram origem aos próprios, sendo-nos possível dizer, logo mais, sobre um processo histórico-determinativo que singularizou um ser num mundo x.

Para Soares Barbosa (ibid.) Os nomes comuns, no caso, estariam situados numa esfera de indeterminação, e, mais do que isso, exprimiriam *uma idea geral e abstracta*, a qual existe *só no entendimento humano e na palavra a que se ligou*. Eis aí o caráter acessório mesmo da substância, carecendo, por isso, de um mecanismo de saturação, o qual, numa primeira leitura, estaria a cargo do sujeito que diz:

Não tendo elles por si caracter algum individual, porque se possam considerar como substancias, á maneira dos nomes próprios, nunca se podem empregar como sujeitos da oração sem serem precedidos do artigo, ou de outro qualquer adjectivo determinativo, claro ou occulto, que lhes dê aquelle caracter. Assim, dizendo nós Pedro é mortal, já não diremos homem é mortal, mas sim o homem é mortal. (SOARES BARBOSA, 1875, p.81).

Perfazendo o caminho inverso da lógica simbólica, da proposição “Pedro é mortal”, pode-se derivar “o homem é mortal”, posto ser Pedro uma particularização do substantivo comum que designa “homens”. O atributo precisa ser determinado para funcionar como substância, porque as substâncias, em essência, são determinadas.

No que tange ao adjetivo, o autor prevê nele o espaço em que o sujeito veicula as formas como representa o real: “Todo adjectivo pois tem duas significações, uma distincta, porém indirecta, que é a do attributo; e outra confusa, porém directa, que é a do sujeito. (...) Portanto todo adjectivo indica um sujeito qualquer, e exprime uma qualidade que lhe atribue” (SOARES BARBOSA, 1875, p.96).

Esse adjetivo, segundo o autor, remete a um sujeito que “ necessariamente há de ser um nome commum e appellativo, que só é susceptível de modificações e determinações, por ser de sua mesma natureza vago e indeterminado.”, apontando para a necessidade de determinação via discurso²⁵. Soares Barbosa está a mexer com a necessidade de especificação, por isso o atributo ocupando, para ele, um lugar tão essencial quanto o da substância. Isso remete, conforme Pêcheux (1988, p. 29), para o fato de que “o homem não sobrevive sem sua razão” Nessa ótica, o processo de determinação remeteria, em última instância, à estabilidade da ordem das coisas, não porque elas assim o sejam, mas porque a razão humana estaria a gerar um efeito de evidência, talvez por aí se explicando a remissão ao sujeito que diz.

O papel do adjetivo, em Soares Barbosa, é o de expressar qualidades e idéias acessórias a outra idéia principal, expressa pelo nome comum, a qual, desta forma, ele modifica. Essa modificação concretiza-se de forma implícita, ao que Soares Barbosa denomina proposição incidente: “Todo adjectivo pois é uma expressão abreviada, que estando

só na oração, ou sendo apposto, contém em si implicitamente uma proposição com seu sujeito que indica, com seu attributo que exprime, e com seu verbo que se lhe entende” (SOARES BARBOSA, 1875, p.96).

A modificação, de caráter mais amplo que a determinação, contém esta última, a qual remete para os limites da extensão da própria classe à qual se refere um nome. Ou seja, ao remeter para os nomes que podem fazer parte de uma determinada espécie, a operação de determinação diz sobre os limites mesmo desta espécie. Como bem sintetiza Indursky:

A operação de determinação para Soares aparece relacionada à problemática da extensão anteriormente examinada por Aristóteles, mas não se confunde com ela. Enquanto Aristóteles reflete sobre a maior ou menor quantidade de indivíduos do universo que são abrangidos (...), Soares Barbosa reflete sobre a função lingüística de determinação que auxilia a enunciação do pensamento, determinando os substantivos envolvidos nas proposições para delimitar a maior ou menor extensão da classe que representam (Indursky, 1997, p. 169).

Soares Barbosa separa, ainda, os nomes de espécie, os quais, não sendo suscetíveis de determinação, por extrapolarem a possibilidade do universo de demarcação, precisam sujeitar-se a mecanismos de

explicação, que desenvolvam estas idéas parciais ou incluídas na idea geral, ou noção significada pelo nome commum; ou de restrição, que pela adição de alguma qualidade accidental, acrescentada às essenciais que formam a noção, restrinjam esta com um maior número de idéas a um menor de indivíduos (SOARES BARBOSA, 1875, p. 97).

Explicativos e restritivos diferenciam-se dos determinativos, primeiro por não se aplicarem distributivamente às classes referidas, antes, fazem remissão a qualidades (essenciais ou accidentais) do nome; segundo, porque alteram a significação do nome comum, desenvolvendo-a e limitando-a, respectivamente. Ainda, admitem aumento de grau em sua significação e também comportam um número infinito de possibilidades, ao contrário dos determinativos, que são em número limitado.

²⁵ Considerando-se que Soares Barbosa inscreve-se em uma perspectiva filosófica nos estudos gramaticais que opera, a designação discurso remete, aqui, a atividade de linguagem, mediante a qual “realidades” são engendradas via palavra.

Quando Barbosa (1875, p.82.) afirma que os apelativos podem ter algo da natureza dos universais, porque “exprimem a soma total das qualidades comuns a muitos indivíduos”, somos remetidos, por um lado, à idéia da saturação máxima contida nos universais, determinação essa apontada pela dispensabilidade do artigo²⁶. Da mesma forma, somos autorizados, a partir da leitura de Frege (1978), a concluir sobre a estabilidade contida inclusive naquilo que é contingente, porque pressupõe sempre o universal.

Enfim, fazendo eco às palavras de Indursky (1997, p. 170), “a concepção de determinação de Soares Barbosa é muito atual”, fazendo remissão a um espaço que sobrepuja os limites da língua e que vai nos possibilitar a consideração de enunciados que se inscrevem em fronteiras-limite, porque não redutíveis a axiomas. E, paradoxalmente, permitirá também que os enunciados tidos como universais possam ser desconstruídos em seu pretenso fechamento, na reconstituição da singularidade que os inseriu na ordem do repetível.

2.3. A Gramática Histórica de Said-Ali

A perspectiva comparativista, em que se insere a gramática ora analisada, concebe a língua a partir de um enfoque naturalista com princípio de base biológica: nascimento, crescimento e morte das línguas, à maneira dos organismos biológicos. A isso segue-se outro enfoque de base física, sob o qual assentam-se, por exemplo, as leis fonéticas.

Said Ali (1964, p.7)²⁷ deixa bastante explicitada essa tendência, ao afirmar que “Não dissocio do homem pensante e da sua psicologia as alterações por que passou a linguagem em tantos séculos”. Está ele a considerar, nisso, as implicações de ordem subjetiva que incidem sobre a língua, não-sistêmicas, as quais, por não serem consideradas residuais, como o seriam numa perspectiva classicista, são, por isso mesmo, fundadoras do sentido em toda sua latência. Nessa linha de coerência afirma o autor que “o estudo de vocábulos que desprezar as alterações semânticas deixará de ser histórico” (ibid.).

²⁶ Isto porque, para o autor, o artigo, “posto antes dos nomes comuns, dispõe de antemão e adverte o ouvinte para tomar os ditos nomes em um sentido individual, ou já determinado pelo decurso e pelas circunstancia, ou que se vae a determinar, ou que se não quer determinar” (SOARES BARBOSA, 1875, p.99).

²⁷ O autor remete, aqui à aparente contradição entre ciência naturalista e historicista, ao mostrar que, de fato, ambas são indissociáveis.

Para chegarmos ao estatuto que a Gramática Histórica confere à determinação, comecemos pelo que diz ela a respeito dos nomes. Said Ali conceitua-os como categoria que abrange a designação dos seres e seus atributos, distinguindo-os em substantivos e adjetivos, segundo refiram-se à denominação em si ou a seus atributos. Esses atributos, embora inerentes aos seres, muitas vezes é como se existissem separados, como se fossem outras entidades. Está posto aí o estatuto de contingência no laço nem sempre necessário entre o nome e seu atributo.

Quanto aos pronomes, são eles concebidos como incapazes de suprir os nomes, haja vista que “nada autoriza a crer que o homem, ao designar pela primeira vez os seres por meio de nomes com que os distinguir uns dos outros, se lembrasse ao mesmo tempo de criar substitutos para esses nomes” (SAID ALI, 1964, p.92). Assim, não se prestam eles a função meramente estilística²⁸, porém, vêm a assumir na linguagem estatuto outro, o qual logo mais veremos.

Para Said Ali (ibid.) são eles equivalentes a nomes e adjetivos de significação geral, do tipo “homem em português antigo, que era muitas vezes usado como pronome nos mesmos casos que o francês *on* (o qual é a própria palavra *homme* alterada)”.

Cabe aqui destacarmos também o que Said Ali (1964, p. 96) apresenta sobre o pronome possessivo, o qual “ocorre em português, anteposto a um nome, ora sob a forma simples e originária (meu, teu, seu, etc.), ora reforçado com o artigo (o meu, o teu, etc.).

O possessivo, aliado ao que originariamente era um demonstrativo, devia melhor determinar o nome, chamar a atenção antes para o possuidor do que para a coisa possuída (...): Apascenta os meus cordeiros. (...) Eu costumo cumprir com as minhas promessas (SAID ALI, 1964, p.97).

O emprego do possessivo reforçado também é comum como recurso de linguagem para referir o sentido de um nome a um caso particular, como em: “Não há Rachel que não tenha o seu Labão e a sua Lia” (ibid., p.99).

²⁸ Said Ali prioriza o sentido, em detrimento da sintaxe, numa época em que isso não era comum.

O autor destaca que por princípio de economia, dentre outros fatores, deixou-se de empregar o artigo nesses casos, assim como fixaram-se na língua expressões sem o determinante, do tipo Nossa Senhora e Nosso Senhor (ibid., p.98).

Se compararmos essas proposições com o que diz o autor a respeito do artigo, perceberemos aí uma similitude:

Por proceder o artigo do demonstrativo latino, sua anteposição ao nome tem por fim avivar a atenção da pessoa a quem nos dirigimos. Lembrar-lhe que o de que falamos lhe é conhecido, servindo o artigo para apontar mentalmente o dito objeto, como em o Sol, a Lua, o mundo, o ar, a terra, o mar. Aponta igualmente para cousas e indivíduos de que se tem conhecimento pela educação religiosa, literária ou outra, como o céu, o inferno, o paraíso, o demônio; mas não se ajunta à ‘palavra Deus, salvo se vem acompanhada de expressão que lhe restringe o sentido (SAID ALI, 1964, p.123-4).

Ora, do que está a se tratar, em ambos os casos, se não da determinação, quer através do possessivo reforçado, quer seja pela anteposição do artigo? Incide aí, na presença do artigo, um universo de conhecimento pré-concebido pelo indivíduo, apenas referido por seu interlocutor, para ser tacitamente evocado. Importa destacar que esse universo não se restringe ao individual, posto poder ser partilhado, como um conjunto de crenças, que dá conta das realidades céu/inferno, por exemplo. Por outro lado também não é universal, porque diz respeito a um conjunto limitado de indivíduos, podendo outros tantos saberem da mesma questão por outros olhares. Assim, encontra-se a referência na língua determinada por fatores exteriores a ela.

Retomemos, para tanto, o exemplo dado por Said Ali: “Não há Rachel que não tenha o seu Labão e a sua Lia”. Aqui, a exterioridade latente no enunciado remete às relações representadas pela figura do Labão bíblico, no papel do enganador, que deu a Jacó Lia, a filha mais velha, no lugar de Raquel, porque limitado por uma época na qual se exigia dele que casasse primeiro a filha primogênita. Na figura de Lia, o embate cotidiano pela superação, a pura rivalidade feminina, porque esta, ao contrário de Raquel, dera filhos a Jacó, numa época em que a esterilidade era tida como característica depreciativa da mulher. Assim, não se está simplesmente a falar de alguma Rachel, tampouco de quaisquer Labão ou Lia, mas dos embates por eles representados, historicamente situados e, por que não, atualizados. Paradoxalmente, por esse mesmo motivo as designações “Deus”, “Nosso Senhor” e “Nossa

Senhora”, prescindem do artigo, posto seu grau máximo de determinação, palpável apenas quando extensionadas as expressões.

Com relação aos demonstrativos, principia Said Ali (ibid., p.99) pela evolução que gerou, a partir das formas portuguesas *este, esta e esto*, via anteposição de *eccu-*, as formas derivadas *aqueste, aquesta e aquesto*. Constata também a existência, desde o começo da língua, das formas reduzidas *o, a*, as quais empregam-se não somente como pronome pessoal, mas também como demonstrativo. E é a essas formas que equivalerão as construções “aquele que” e “aquela que”, de caráter anafórico, como veremos logo mais:

O demonstrativo o seguido imediatamente de substantivo confunde-se em geral com o artigo. Acompanhado porém de preposição (geralmente *de*), v.g. na frase “força maior que a dos homens”, ou de uma oração adjetiva, v.g. “Força maior que a que os homens possuem”, ressalta bem o caráter de pronome anafórico. No segundo caso o pode ser também substituído por aquele (SAID ALI, 1964, p.106).

Esse emprego do demonstrativo difere dos anteriores, dêiticos, os quais remetem “à situação de pessoas e cousas e o momento da ação em relação à pessoa que fala” (ibid. p. 103). Esta outra possibilidade do demonstrativo, qual seja, sua função anafórica, permite-lhe referir-se tanto às nossas próprias palavras, ao que acabamos de enunciar, “como ao que vamos ainda enunciar” (ibid. p.104).

Um dos usos anafóricos serve, segundo o autor, para esclarecer um pensamento anterior, conforme exemplos por ele apresentados:

Quem fizer a vontade de meu pai... esse he minha mãe (Vieira, Serm. 9, 321). A podenda negra, essa corria pelo aposento (Herculano, Lendas e Narr. 2, 14). O Lidador, esse tinha sido posto em cima dum as ondas (ib. 2, 90). A sciencia, essa é invulnerável (C.Castelo Branco, Bo. 436). Aquelle que o alcançar, esse achou a tragedia nova (Garret, Frei Luís de Sousa 10) (SAID ALI, 1964, p. 105).

Observe-se a possibilidade de, em todos os casos citados, haver a permuta do demonstrativo por “aquele que” ou “aquela que”, espaço esse que nos permite situar sua classificação como indefinido num nível apenas lingüístico, posto apontar para um espaço de identificação que está além da língua.

Outro tipo de pronome, crucial para o estudo da questão da determinação, são os relativos, classificados por Said Ali como

Aqueles que, referindo-se a um nome ou a outro pronome anteriormente mencionado, o antecedente, iniciam oração subordinada a este. Pode a oração relativa delimitar o sentido do antecedente, como no exemplo “pedra que rola não cria bolor”, e neste caso é restritiva; ou acrescentar simplesmente uma explicação, e então será explicativa, como neste exemplo: “contei o fato a Paulo, que por sua vez o contou a Antonio” (SAID ALI, 1964, p. 106).

O relativo, conforme Said Ali, exerce papel secundário e dependente. Esse limite é posto na medida em que a ele é conferido papel anafórico, porém, se o considerarmos na mesma perspectiva do último caso, podemos afirmar que ele faz muito mais do que meramente retomar o sintagma nominal (SN) que o antecede.

Além da forma átona que, há ainda a forma tônica quem, usada com preposição em expressões do tipo “aquele que procuras” e “aquele com quem andas”; “o filho que obedece” e “o pai a quem respeita” (ibid. p.108).

Dentre os relativos merecem destaque também os indefinidos, utilizados em expressões do tipo “quem porfia mata a caça”, “quem espera sempre alcança” (ibid. p. 109), aí empregados sem antecedente. Said Ali argumenta que, por aí sugerirem “a noção de ‘homem (ou mulher) que’, ‘alguém que’, sentimo-nos propensos a ladear a questão lingüística, analisando não já o pronome tal qual em tais frases se apresenta, mas sim o seu equivalente semântico” (ibid. p.110).

Porém, ressalta o autor, é esse um método condenável, posto não poder ser aplicado a expressões do tipo “não faças mal a quem quer que te ofenda”. Ora, o exemplo dado pelo autor serve, ao contrário do seu propósito, para afirmar aquilo mesmo que ele nega. Aí também ladeamos a questão lingüística, e, mais do que isso, muito além do equivalente semântico, buscamos, sim, diante de tal enunciado, não a identificação do “semelhante que por ventura nos tenha ofendido”, mas a colocação do próprio enunciado numa ordem que é da memória, e não da língua, ordem essa que recupera os ditos desse tipo, estereótipos cristalizados via cultura e que regulam a ordem da moralidade.

Também destaca Said Ali que, na perspectiva histórico-comparativa, esse tipo de pronome origina-se do interrogativo *quem* nas orações indiretas e do indefinido *quem*, distinguindo-se as seguintes situações: “O relativo indefinido gera orações de caráter substantivo; o relativo propriamente dito (com antecedente) dá origem a orações de caráter adjetivo. Comparemos quem trabalha (o trabalhador) e o general que venceu (o general vitorioso)” (SAID ALI, 1964, p 110).

Apesar da respectiva natureza substantiva e da adjetiva, nisso pode incidir o caráter dialético da nomeação e da atribuição, uma vez que, como já foi visto, desde Port-Royal há essa possibilidade.

A Gramática Histórica coloca que as orações do primeiro tipo “constituem um todo”, e ressalta ainda que “se forem precedidas de preposição dependente de verbo ou nome de outra oração, esta partícula regerá não a palavra quem sujeito, mas a frase toda como se fosse um substantivo” (ibid., p. 110). Observe-se o exemplo dado por Said Ali, do português arcaico:

O sprito deu a / quem lh’o tinha dado (Camões, Lus. 3, 28) – Por via irá direita / quem do opportuno tempo se aproveita (ib. 1, 76) – Não sabem nesta pressa / quem lhe valha (ib. 2, 25) – tem cuidado de / quem sem ti não pode ser guardado (ib. 2, 31) – Por ter sujeito o coração a / quem soube vencel-a (ib. 3, 127) – Sabe também dar com clemência a / quem para perdel-a não faz erro (ib. 3, 128) (SAID ALI, 1964, p. 110).

As construções com o relativo *quem*, por constituírem o “todo significativo”, independem da remissão interna ao discurso, sua ancoragem fica posta na ordem das coisas, tanto é que Said Ali chega a prever a possibilidade de “a frase toda funcionar como um substantivo pela anteposição da preposição dependente de verbo ou nome de outra oração”. (ibid., p. 110).

Essa discussão remete à intervenção da exterioridade na ordem da língua, elemento esse tratado com bastante relevância pela Gramática Histórica, dadas suas características já anteriormente expostas.

Para o referido autor o pronome demonstrativo anafórico evoluiu para a condição de relativo, daí nascendo a subordinada relativa, o que é decorrência, segundo ele, de uma evolução da própria linguagem, a qual, primitivamente, tinha feição paratática, com as

proposições colocadas umas após as outras, todas principais; as subordinadas completando e determinando o sentido das outras. Com o advento das conjunções, segundo ele, foi possível que se estabelecessem variedades de parataxe.

A questão da anáfora textual foi concebida por Halliday e Hassan (1976, p.4) na abordagem do conceito de coesão textual como um conceito semântico que se refere às relações de sentido vigentes no interior de um texto, caracterizadas pela interdependência, em que “um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado exceto pelo recurso ao outro”. Essas relações se dão por mecanismos, sendo a anáfora um deles, situada na ordem da referência, enquanto relação de retomada de um elemento por outro na cadeia textual. Há vários tipos de anáfora, sendo o mais comum a pronominalização. Nesta, os pronomes retomam o grupo nominal (GN) antecedente, sendo os pronomes, no caso, os anaforizantes, e o termo retomado, o elemento anaforizado. Tem-se aí uma forma de referência endofórica, relacionada a um termo precedente da cadeia textual, porque o pronome, no caso, não tem significação em si, como os nomes próprios, precisando ser interpretado a partir do significado do grupo nominal (GN) ao qual pertence. Esse mecanismo justifica o conceito de coesão, posto o sentido das sentenças só poder ser concebido de forma interdependente, remetendo essa perspectiva ao próprio conceito de texto, de ordem relacional-lingüística.

Enunciados e textos configuram-se, pois, como espaços de continuidade, incidindo aí o conceito de co-referencialidade, em que os elementos relacionados remetem ao mesmo referente, o que resultará, segundo a terminologia de Halliday e Hasan (1976), em uma cadeia de identidade.

Esse movimento de identidade referencial articula-se via artigos definidos ou pronominalizações. Halliday denomina de definitivização a retomada de um referente indefinido por um definido, em que o GN previamente desconhecido é especificado via predicação.

Observem-se os exemplos dados por Maingueneau (1996, p. 34-5): “Depois de algum tempo, aproximou-se de nós um desconhecido trajado de um modo estranho. O desconhecido tirou do bolso do paletó um pequeno embrulho” (...). Era uma vez um rei muito rico que tinha duas filhas. O rei ...”.

Esse movimento de determinação situa-se na ordem do discurso, condicionando a sequencialidade do enunciado, permitindo a continuação dele através de construções gramaticais determinadas. Koch (1993), citando Weinrich, afirma que o artigo, definido enquanto elemento de determinação, pode

Não só remeter a informações do contexto precedente, como também a elementos da situação comunicativa, e ao conhecimento prévio – culturalmente partilhado – dos interlocutores, como por exemplo, em o sol, o cristianismo, etc., a classes, gêneros ou tipos (O homem é um animal racional...) (...), a anáfora profunda, em que o referente pode não se encontrar explícito no próprio enunciado, mas é deduzível do contexto através de inferências (KOCH, 1993, p.34).

Tal concepção faz com que a ordem do pensamento venha a incidir nas construções anafóricas. A mesma possibilidade é levantada por Maingueneau quando ele distingue a **anáfora nominal infiel** da retomada dos grupos nominais:

O último caso trata-se da retomada de uma propriedade essencial do anaforizado, uma propriedade que faz parte de alguma maneira do saber lexical (uma tulipa... a flor)²⁹, e o primeiro, aquele nos quais a relação entre os dois termos é acidental, resulta de um saber enciclopédico, de um certo conhecimento de mundo. Se estou diante de um texto em que se sucedem “Baleia” e “a cachorra de Fabiano”, ou “Princesa Isabel” e “a filha de D. Pedro II”, apenas conhecimentos extralingüísticos permitirão identificar os dois termos, o nome próprio e a descrição definida como designando um único indivíduo (...) (MAINGUENEAU, 1996, p.185-186).

Charolles (1978)³⁰ testifica a impossibilidade da total segmentação entre coesão e coerência, pois para ele, a base de um texto é sempre de natureza lógico-semântica, ou seja, a cadeia de representações semânticas manifesta as relações conectivas. Desse modo, as regras de coerência incidem sobre traços que são, em última instância, da ordem do lingüístico.

No ponto de encontro entre a coesão e a coerência parece querer insinuar-se outro encontro: o da ordem da língua e o da ordem do discurso, encontro esse definido por Beaugrande e Dressler do seguinte modo:

La continuidad del sentido está en la base de la COHERENCIA, entendida como la regulación de la posibilidad de que los CONCEPTOS y las RELACIONES que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo

²⁹ Trata-se, aqui, da retomada das relações hiperonímicas e hiponímicas, as quais não têm sustentação lógica.

³⁰ *Langue Française*. Paris: Larousse, n.38, 1978.

relevante. Esta organización subyacente en un texto es lo que se denomina MUNDO TEXTUAL. Los mundos textuales no tienen por qué concordar con la visión intersubjetiva sobre el “mundo real” que se suele compartir socialmente, es decir, con la visión de las cosas considerada válida por un grupo social en particular o por la sociedad en general. (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1977, p. 135-6).

A coerência, aqui de interesse porque fundada sobre os mecanismos de coesão, implica, na leitura de Koch, o elemento intencionalidade. A autora afirma que

Ao explicarmos o que é a coerência textual, não é suficiente assinalar as relações que devem existir entre as unidades lingüísticas que representam superficialmente o texto, mas é necessário considerar o processo total, desde a intenção comunicativa do falante até as estruturas lingüísticas em que se manifesta finalmente esta intenção (KOCH, 1993, p.19).

A autora destaca ainda o fato de a coerência ser de caráter semântico, dada a capacidade de “o texto agir como unidade, remetendo a um sentido global, e pragmática porque o sentido depende da intenção comunicativa e é sintática, porque pode ser recuperada a partir da seqüência lingüística que constitui o texto.

Parece-nos residir aí um ponto-limite, porque confere ao sujeito a responsabilidade da atribuição do sentido, numa perspectiva cognitivista, bem como confia ao texto a possibilidade de recuperação desse sentido, acrescentando-se que a autora concebe texto como unidade significativa global (ibid., p.26). A Gramática Histórica de Said Ali testifica esse limite ao trabalhar a determinação na perspectiva anafórica³¹, porque, embora remetendo para o contexto lingüístico, os exemplos trabalhados apontam para a referencialidade que não se sustenta apenas na língua, no âmbito da co-referencialidade.

Ora, no escopo teórico sobre o qual nos sustentamos, qual seja, o da Análise de Discurso da Escola Francesa, a língua é exatamente a “discrepância entre dois domínios de pensamento”, como bem definiu Pêcheux (1988), em *Semântica e Discurso*. E na esteira dos conceitos teóricos da AD, contrariamente ao posto pela Lingüística Textual, desde Michel Foucault o texto é tido como dispersão pura³², resultado das famílias de enunciados que nele se agregam, empiricamente posto como ilusão de unidade. E, por isso mesmo, ausente o

³¹ E, destaque-se, trabalhou o referido conceito muito antes da Halliday e Hassan.

³² Conceito cunhado por Foucault (2000), in *Arqueologia do Saber*.

sujeito que atribui os sentidos, mas presente aquele que ou identifica-se ou contra-identifica-se com os sentidos ali postos.

2.4. A Gramática Filosófica de Otto Jespersen

Contemporâneo de Raul Bopp, cronologicamente inscrito na lingüística comparativista, Jespersen não se limitou ao estudo evolutivo da língua (denotadamente a inglesa). Conforme atesta Mattoso Câmara³³, gostava de aproximar a filologia dos fatos contemporâneos apanhados ao vivo, porque sentia as responsabilidades de ordem prática da lingüística. Isto porque para ele a linguagem é concebida enquanto atividade, e, por essa razão, “Las palabras aisladas, tal como las encontramos em los diccionarios, y en los tratados de filología, son abstracciones, que en esa forma poco tienen que ver con el habla real y viva” (JESPERSEN, 1975, p.98).

Essa característica qualifica-as como organismos vivos, passíveis de mutação, aqui implicado o critério diacrônico, sobre o qual incide a história e, por que não dizer, a historicidade:

El hablante tiene que aplicar dichos hábitos a nuevas situaciones, para expresar lo que no se había expresado anteriormente en todos sus detalles; por eso no puede ser un mero esclavo de los hábitos, puesto que e que cambiarlos para acomodarlos al cambio de las necesidades, y ello puede producir nuevos hábitos e nuevos cambios con el paso del tiempo; en otras palabras, nuevas formas y usos gramaticales (JESPERSEN, 1975, p.23).

As palavras são, então, definidas pelas relações que estabelecem com as demais, submetidas aos mecanismos de subordinação, os quais veremos logo mais e, mais do que isso, pelo contexto histórico em que se inserem.

A questão da subordinação está atrelada ao estatuto que o autor confere à própria palavra, aí implicada a relação designação/propriedade, basilar para o entendimento do propósito que nos move: a determinação. Para Jespersen, o discurso configura-se via palavras

³³ Mattoso Câmara, Joaquim. *Dispensos*. Rio de Janeiro : Ed. da Fundação Getulio Vargas, 1975.

principais, as quais são qualificadas, modificadas por outras, num movimento de sucessividade.

Adjetivos e substantivos agrupam-se sob a categoria dos nomes, e, embora formalmente reconhecidos como classes distintas, muito têm em comum. Assim como em Port-Royal, os substantivos denotam as substâncias, enquanto os adjetivos referem-se às qualidades ou propriedades das ditas substâncias. E, da mesma forma que na Gramática Geral, essa segmentação não é estática:

Los nombres de muchas “substancias” se derivan tan patentemente de una cualidad particular, que las dos ideas no se pueden separar: los negros, los comestibles, el desierto, una llanura (...) Y una gran cantidad de otros substantivos cuyo origen ha quedado olvidado fueron en principio nombres de una cualidad escogida entre otras por los hablantes. Así, pues, lingüísticamente la distinción entre “substancia” e “cualidad” no tiene mucho valor (JESPERSEN, 1975, p.74).

Isto é possível, segundo o autor, porque “somente conhecemos as substâncias a partir de suas qualidades” (id), constituindo-se a realidade perceptível muito mais a partir das qualidades que das substâncias e, destaque-se, “a essência de qualquer substância é a soma daquelas qualidades que percebemos (ou concebemos) relacionadas entre si de alguma maneira” . Ora, tem-se aí a não estaticidade das substâncias, porque passíveis da leitura de quem as considera, leitura essa, na perspectiva de Jespersen, imanente ao sujeito que diz ³⁴, porém, destaque-se, conduziremos nosso entendimento na perspectiva da historicidade dos enunciados.

Outro critério que Jespersen aplica para distinguir as substâncias de suas qualidades, é o fato de os substantivos denotarem todo um conjunto de qualidades, concentradas num ser, enquanto que os adjetivos condensam apenas uma. Afirma ele que, “em termos metafóricos, poderíamos comparar os substantivos com cristalizações das qualidades, as quais encontramos nos adjetivos somente em estado líquido” (JESPERSEN, 1975, p.79). Porém, o núcleo que serve de suporte para as ditas qualidades figurará sempre numa dimensão indefinível, não sendo possível esperar-se dele uma postura de ancoragem, em decorrência da sobreposição das relações de subordinação sobre o significado das palavras isoladamente considerado.

³⁴ Há, aí, um privilégio à instância da enunciação.

A essência do mecanismo de subordinação, em Jespersen (1975, p. 117), associa-se aos conceitos aristotélicos de compreensão e extensão. A função dos adjuntos restritivos ou qualificativos “é limitar a extensão das palavras primárias, isto é, limitar o número de objetos aos quais se podem aplicar; em outras palavras, especificá-las ou defini-las”.

O autor enquadra os artigos definidos entre os adjuntos restritivos, destacando seu caráter pronominal, no que diferem dos descritivos. Sua peculiaridade é conferir aos nomes um grau maior de especificidade, particularizando um ser em relação aos de mesma espécie. No entanto, essa especificidade decorre de um conhecimento prévio, partilhado pelos interlocutores, a respeito do que se fala³⁵, o que leva o autor a afirmar que “Realmente no existe ninguna razón para crear una clase ‘de personas que son únicas en sí mismas’ (JESPERSEN, 1975, p.118). Essa propriedade da língua decorre da incapacidade de os nomes, por si só, determinarem o sentido, pensamento esse que sustenta a proposição de Jespersen de que as substâncias são de fato conhecidas a partir de suas qualidades³⁶. Isso nos leva a concluir sobre um espaço de intervenção da exterioridade sobre a língua, intervenção essa que concorreria para os processos de determinação.

Da mesma forma, concorrem para a determinação os pronomes quando especificados por orações relativas: “quem é rico pode pagá-lo” (ibid. p.119). Nesse caso, a indefinição do pronome é resolvida pelo processo de saturação desenvolvido na relativa.

Aos adjuntos restritivos Jespersen contrapõe os não restritivos, esses entendidos como sendo de caráter decorativo, incidental. Diferenciam-se dos primeiros por aqueles configurarem-se como “puramente intelectuais”. Os não restritivos são concebidos na instância da enunciação, por isso a eles associados os sentimentos. Normalmente relacionados a nomes próprios, dizem sobre o conteúdo emocional que sobre estes recai: “o precioso Ben Jonhson”, “este homenzinho extraordinariamente sagaz”, etc. (JESPERSEN, 1975, p. 121). Nesse caso, tratar-se-ia da atribuição de um conteúdo avaliativo, de parte do enunciador, a respeito do nome enunciado.

³⁵ Essa remissão ao contexto de enunciação é perceptível quando o autor afirma que “Em *the rose* (la rose), *rose* queda limitado a esta rosa concreta que en este preciso momento está em mi mente y debe estar en la tuya también, porque acabamos de citarla o porque todo la situación senála a esa rosa particular” (JESPERSEN, 1975, p.118).

³⁶ Depreende-se, disso, uma relação qualidade/substância, sustentada pela enunciação.

No entanto, o autor adverte para a dificuldade que há, muitas vezes, em distinguir os dois tipos de adjuntos, o que ele exemplifica com o enunciado “A largo plazo los japoneses industriosos resultarán vencedores”, discutindo sobre o limite tênue de distinção entre: o Japão, enquanto não industrializado resultará vitorioso, e os japoneses que investem na indústria vencerão. Para tanto, remete a critérios como a pontuação, na língua escrita, e, na língua falada, à entonação. Destaca que na língua francesa a ordem das palavras dá conta dessa ambigüidade, ficando a restrição marcada pela posposição do adjetivo, como em *seus parentes pobres*, (seus parentes que são pobres) e a explicação situada na anteposição do atributo, como em *seus pobres parentes*.

Mesmo quando trata do artigo como possibilidade de determinação, faz intervir o critério da pontuação e da entonação:

Nótese que existe también una marcada diferencia en la entonación, pues una oración no restrictiva empieza con entonación más baja que una restrictiva; además, delante de una oración no restrictiva puede existir una pausa, pero difícilmente delante de una restrictiva, como lo indica la coma en la escritura. En danés la diferencia va senñalada por el artículo del antecedente (...) Pero este criterio no siempre es válido; si el antecedenete lleva otro adjunto, la única diferencia reside en el acento de intensidad del artículo colocado delante: “los soldados franceses que são valentes”, *Los soldados franceses, que são valentes*” (JESPERSEN, 1975, p.122).

Jespersen concebe um ponto-limite na classificação das duas relativas, e, apesar da opção por resolver esse impasse via critério sintático, o que o mantém nos limites da língua, faz emergir, com isso, a não fixidez da segmentação entre explicativas e restritivas, posição essa coerente com a abordagem que faz dos nomes e das propriedades.

Essa concepção é ratificada também ao tratar dos nexos. O autor distingue-os dos adjuntos, por constituírem relações latentes, as quais desenvolvem-se nas estruturas de predicação.

As predicções, por estarem vinculadas a orações completas, traduzem, segundo ele, significados completos, como é o caso de “a rosa é vermelha”. Já os chamados adjuntos remetem a uma forma debilitada do predicado, segundo terminologia emprestada dos *Prinzipien der Sprachgeschichte*, constituindo, assim, uma cópula latente:

Si esto significa que “uma rosa roja” es equivalente de (o tiene su origen em) “uma rosa que es roja”) y que portanto, roja es siempre una espécie de predicativo, no hay que olvidar que em este caso se há añádido a la combinación el pronombre relativo, pero *la función del relativo consiste precisamente en convertir al conjunto en un adjunto (un atributo, un epíteto)*³⁷ (JESPERSEN, 1975, p.125).

Parece haver aqui uma semelhança com os pressupostos da Gramática de Port-Royal, em que o relativo faz intervir a ordem do pensamento sobre a ordem da língua, na perspectiva das “proposições incidentes que estão muitas vezes em nosso espírito sem serem expressas por palavras” (ibid. p. 64).

Além disso, por conceber a linguagem em sua dimensão pragmática, Jespersen considera também que a rosa vermelha “é uma combinação sem vida”, ao passo que a rosa é vermelha “tem vida por si mesma”, dado o conteúdo informativo que nela reside, enquanto que a primeira reclama por uma continuidade. A feição dinâmica viria do verbo, em contraste com o nome, “que carece de vida”. Essa constatação reforça o pensamento do autor de que “não são tanto as próprias palavras como sua combinação o que infunde vida ao que está privado dela (...)” (ibid. p.125).

A força dessa combinação resulta na concepção do nome como condensador das propriedades, na medida em que “um adjunto e a palavra primária formam juntos uma só denominação, um nome composto, o que se poderia citar perfeitamente mediante um só nome” (JESPERSEN, 1975, p.126). E, acrescenta ainda, “uma união é uma unidade ou idéia individual, expressada de forma mais ou menos accidental mediante dois elementos”. Já o nexos liga idéias que “necessariamente devem permanecer separadas: o termo secundário acresce algo novo ao que já se havia expressado antes” (ibid. p.127). Essa perspectiva permite-nos novamente ver aqui a presença da Gramática Clássica, estando o nexos associado à ligação necessária substância acidente, e a união como ligação não-essencial, e, por não estarem imbricados os dois elementos, carecerem da remissão que a eles se faz nos enunciados.

Jespersen (1975, p. 127) encerra essa distinção com uma instigante metáfora: “una unión es como un cuadro, un nexos como un proceso o acontecimiento”. Talvez possamos aqui, lançando mão de estudos mais contemporâneos, associar o nexos à estabilidade da ordem

³⁷ Os grifos são nossos.

do repetível, e a união à irrupção do acontecimento da perspectiva discursivista. E, por que não, quem sabe, numa perspectiva dialética, cruzarmos os dois movimentos.

2.5. Celso Cunha e Rocha Lima: a contemporaneidade

A NGB (Norma Gramatical Brasileira), tal como ela apresenta-se em versões mais contemporâneas, está fundada no racionalismo clássico, o que é constatável na classificação morfológica das palavras a partir de categorias filosóficas. Não obstante essa herança, de forma geral ela operou um corte radical entre aspectos contingentes e necessários, entre objetividade e subjetividade, fazendo com que aquilo que não é da ordem da língua passasse a situar-se na esfera do residual, quando, ao contrário, é a partir mesmo desse lugar que a língua constitui-se enquanto tal.

A fim de analisarmos esse dado, selecionamos as gramáticas de Rocha Lima, edição 2000 e a de Celso Cunha, edição 1986, delas destacando as categorias que se relacionam à determinação, quais sejam, substantivos, adjetivos, artigos, alguns pronomes e as orações relativas.

Com relação aos substantivos e adjetivos, cumpre destacar que ambos os autores abrem mão da junção deles sob a categoria dos nomes, tal como o fazem Port-Royal e Said-Ali. Rocha Lima (2000, p.66) define o substantivo como “a palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, cujas ações ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam”. Por outro lado, o adjetivo é definido como “a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo” (ibid., p.96). Percebe-se não haver aí a implicação da dialética constante em Port-Royal entre os seres e suas propriedades, em decorrência do modo de significar. As duas classes fecham-se sobre si mesmas, o substantivo em sua natureza designativa e o adjetivo na função atributiva, restritiva.

Celso Cunha (1986, p. 121) generaliza ainda mais a definição do substantivo: “é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral”. Quanto ao adjetivo, afirma que “é a espécie de palavra que serve para caracterizar os seres ou os objetos nomeados pelo

substantivo, indicando-lhes uma qualidade ou um defeito; o modo de ser; o aspecto ou aparência e o estado” (ibid. p.170).

Essa dicotomia entre os seres e seus atributos vai refletir-se na classificação das orações relativas. Tanto as restritivas quanto as explicativas funcionam, para os dois autores, como atributivas, estando sua distinção atrelada ao grau de necessidade no enunciado em que se inserem.

Em Cunha,

As restritivas, como o nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente. São, portanto, indispensáveis ao sentido da frase:

Lá fora da barra está um navio **que apita** (CUNHA, 1986, p.409).

As explicativas, por sua vez,

acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor a sua significação, à semelhança de um aposto. Mas, por isso mesmo, *não são indispensáveis ao sentido essencial da frase*.³⁸ Na fala, separam-se do antecedente por uma pausa, indicada na escrita por vírgula:

“Eu, que não tenho nenhuma certeza, sou mais ou menos certo?” (ibidem).

Rocha Lima (2000, p. 271), assim como Cunha, aponta também para o plano da significação, porém, com algumas especificidades. A restritiva, para ele, “forma um todo significativo com o antecedente, razão porque não pode ser suprimida: ‘Os pecadores que se arrependem alcançam o perdão de Deus’”. Já a explicativa é “um termo adicional que encerra simples esclarecimento ao pormenor do antecedente – não indispensável para a compreensão do conjunto” (ibid). Acrescenta o autor que “a adjetiva, nesse caso, por propor informação suplementar, não apresenta nenhuma interferência no entendimento da declaração principal, a qual subsiste sozinha” (ibid). Observe-se aí a consonância com o que já formulara Frege (1978), ao postular o conteúdo da subordinada como pressuposto. Para diferenciá-las, o autor lança mão ainda do critério da pontuação: “É de regra separar por vírgulas (ou travessões) a oração explicativa” (ibidem), critério esse de ordem meramente formal.

Essa aparente “desnecessariedade” da explicativa remete à imbricação nome-atributo no interior da linguagem, concebida essa como estrita representação da realidade, marcada pela estaticidade. Na esteira da Gramática de Port-Royal, configura-se ela como incidental, ou seja, porque necessária na ordem do pensamento, torna-se contingente na instância do discurso.

Já para Rocha Lima (2000, p. 271) o amálgama entre a restritiva e o nome ao qual ela se refere estaria a remeter sua natureza para fora da língua, pelo viés da adjetivação: “Os pecadores que se arrependem alcançam o perdão de Deus”. Não nos é assegurado que todos os pecadores venham a arrepender-se, por isso, a restrição do perdão divino aos que vierem a fazê-lo. O autor argumenta que “a adjetiva se faz necessária, juntamente com seu antecedente, para a justa expressão do nosso pensamento”. Percebe-se nisso o reflexo do pensamento clássico, na segmentação entre a ordem do pensamento e a ordem do discurso, estando a retórica a serviço da boa expressão, da busca da realidade como extensão do pensamento. Se pensada dialeticamente, poder-se-ia dizer que, pela contingência na ordem do pensamento, a restritiva passaria, por isso mesmo, a tornar-se necessária na ordem do discurso.

A relação incidente/necessário assumiria, assim, a perspectiva dicotômica da Gramática Clássica: as explicativas não seriam **indispensáveis**, exatamente por seu sentido ser acessório, à semelhança de um aposto, mas, por isso mesmo, **contingentes**. Ao contrário, as **restritivas** mostrar-se-iam como **indispensáveis**, e por isso seu caráter **necessário**.

Tendo em vista que Rocha Lima define o aposto como termo de caráter nominal que serve para individualizar ou caracterizar um substantivo, podemos contextualizar essa individualização para além de uma característica necessária do ser, ou seja, para o movimento da designação, o qual dá conta de uma particularização que se funda numa realidade discursiva, o que nos permitirá, à revelia da Gramática Normativa, uma leitura restritiva na construção explicativa. Para tanto, observe-se o exemplo dado pelo autor: “Durante sete anos, Jacó serviu a Labão, pai de Raquel” (ROCHA LIMA, 2000, p. 409).

Com certeza não se trata de uma informação dispensável, mas de uma particularização que insere o nome Labão num recorte histórico da sociedade judaica em que o pretendente de uma moça pagava o dote dela em serviços para o pai da moça. E, mais do

³⁸ Os grifos são nossos.

que isso, aquilo a que nos referíamos por ocasião do estudo da Gramática Histórica, sobre o fato de Labão configurar-se hoje como o enganador, porém, na época, atrelado o fato a um contexto histórico de práticas institucionalizadas entre as tribos judaicas, no qual dar primeiro a primogênita em casamento não levantaria qualquer tipo de questionamento entre os hebreus, tanto o é que Jacó, o principal envolvido na trama, concorda em trabalhar mais sete anos para obter Raquel em casamento.

Os mecanismos de determinação constroem-se também via construções pronominais do tipo *quem* e *aquele que*. Rocha Lima define (2000, p. 272) o último como relativo condensado, o qual pode ser empregado sem antecedente, condensando em si duas funções: “uma de um termo da oração principal, e outra de um termo da oração adjetiva”. Nesse caso, ainda segundo o autor, o relativo pode, para efeitos de análise, ser desenvolvido em “aquele que”: “Quem tem boca vai a Roma” = “Aquele que tem boca vai a Roma”.

Essa possibilidade de permuta insere o referente do pronome numa esfera de determinação, posto o critério para tal característica ser o fato de o termo referido não poder ser substituído por nenhum outro. No entanto, se considerarmos que o pronome quem é indefinido, exatamente por não apresentar antecedente, então poderemos remetê-lo à condição de elemento portador de indeterminação no período, possibilidade que não deixa de ser levantada por Rocha Lima, ao propor a seguinte observação:

Puede faltar, (em latin), lo mismo que em griego, el antecedente, y el relativo basta para indicar la relación (...) también puede esto suceder aun cuando el antecedente fuera en caso oblicuo diferente del relativo (...). Ernout-Thomas (...) comentam: “l’absence de còrrelatif soule l’determinatio” (ROCHA LIMA, 2000, p. 271).

Cunha, da mesma forma, propõe os relativos sem antecedente como indefinidos, fornecendo o exemplo “Quem tem amor, tem calma”. Acrescenta ele que “muitos gramáticos admitem a existência de um antecedente interno, desenvolvendo, para efeitos de análise, quem em aquele que: aquele que tem amor... (ROCHA LIMA, 2000, p. 420)

Considere-se ainda que tanto para Rocha Lima quanto para Cunha os demonstrativos são tomados na perspectiva de sua função dêitica, enquanto “palavras que assinalam a posição dos objetos designados, relativamente às pessoas do discurso” (ROCHA LIMA, 2000,

p.113). E, ainda, “podem situar a pessoa gramatical no tempo e no espaço” (CUNHA, 1986, p. 321).

Percebe-se, com base no já discutido a partir da Gramática Histórica, uma insuficiência por parte da língua para dar conta do padrão de determinação, posto esta não estar naquela marcada, e muito menos nas categorias gramaticais remetidas pelos dêiticos em questão³⁹, havendo a necessidade de instâncias outras, não imanentes à língua, mas incidentes sobre ela, que vêm a concorrer para que se elucide essa questão.

2.6. Algumas Considerações em Torno da Relação Filosofia-Gramática

Ao longo da história o homem vem tentando organizar o entendimento daquilo que ele pensa ser a língua. Capacidade exclusiva sua, e paradoxalmente jamais plenamente apreensível por ele, é a língua instituição viva que foge às individualidades, sujeitando-se antes às relações que desde sempre os homens estabeleceram entre si.

A Grécia antiga notabilizou-se por fomentar esse tipo de discussão, notadamente como a palavra reflete ou realiza a experiência humana. Disso decorre, dentre outros, o questionamento do que é o Ser, se condensado na própria palavra, uno e imutável, ou se constante devir, múltiplo e infinito. Infinitude essa que inaugura o limite do impossível, do não-ser.

Em Sócrates encontramos a “conciliação entre os opostos”, porque ele “parte, como os sofistas, da diversidade de opiniões”⁴⁰. Platão dá continuidade a essa discussão, apontando, nos diálogos contidos no Crátilo, para a natureza das coisas, no que tange à essência e às propriedades. No Teeteto surge, de forma mais demarcada, o pensamento dialético, possibilitado pelos sofismas: “o movimento tornar-se-ia repouso absoluto e o próprio repouso, por sua vez, mover-se-ia no momento em que eles se unissem um ao outro” (PLATÃO, s/d, p. 147).

³⁹ Em Russel são expressões vazias e em Benveniste são fundadas pelo sujeito que diz.

⁴⁰ In: introdução à obra *O Sofista* [s/d] versão de Alexandre Pinheiro Torres.

Em que pese a busca da verdade, inerente à filosofia clássica, já se desenhava nela a possibilidade do movimento dialético nome/propriedade. A Gramática de Port-Royal, tributária da era clássica, dá corpo ao pensamento dialético, fundado, em boa parte, nos embates teológico-filosóficos entre jesuítas e jansenistas.

Se remontarmos a um período histórico anterior a Port-Royal, percurso esse muito bem delineado por Haroche (1992), constataremos que foi no final do século XIII que se instituiu a *disputatio* (leitura feita pelo mestre, comentada), em oposição à *lectio*, a qual limitava-se à mera repetição. Destaca a autora que “A pergunta, entretanto, se limita, inicialmente, só ao reconhecimento de uma falha do sujeito ‘leitor’ ou do sujeito ‘autor’: porque este não pode apreender a intenção, ou a significação, ou então é incapaz de se exprimir com suficiente clareza” (HAROCHE, 1992, p. 74).

À *disputatio* cumpre, então, resolver as contradições, o que se faz pela *determinatio*, ou seja, a conclusão através de um ponto de vista único.

O texto, até então sinônimo de “evangelho”, perde o caráter exclusivamente sagrado e estende-se a textos diversos. Já o termo *determinatio*, enquanto “explicação do sentido”, surge apenas no século XVIII.

A Reforma Luterana, no século XVI, coloca o sujeito em contato direto com a Escritura, o que abre um espaço de interpretação, mesmo que limitada. No entanto, é aí mesmo que se instaura um movimento paradoxal:

Pela oposição entre o homem e a língua, o espírito e a letra, a Reforma trai, entretanto, a ambigüidade fundamental que a marca. Opondo o homem à letra, ela preserva, com efeito, a inefabilidade do homem, sua não determinação. Ela reproduz, assim, o corte, a inacessibilidade anterior entre o sujeito religioso e a Escritura. Ela a desloca, instituindo-a, desta vez, entre o homem e a língua. Na realidade, ela contribui, indiretamente, para definir uma nova forma de assujeitamento (HAROCHE, 1992, p. 83).

O problema da ambigüidade passa a se colocar, no século XVI, como um problema de língua. Assim, as polêmicas entre jesuítas e jansenistas procurarão esclarecer o problema da ambigüidade na língua.

A ênfase dos jansenistas é o indivíduo em sua autonomia, determinada pelo contato direto com a divindade e a Escritura, enquanto que para os jesuítas essa relação passa, necessariamente, pelo poder monárquico. Assim, enquanto os jesuítas “parecem bem mais ocupados em detectar as ambigüidades da língua” (ibid., p.90), os jansenistas “se interessam por um sujeito que às vezes se autoriza a refletir e a interpretar” (ibid., p.92).

Para Haroche há uma contradição inerente ao jansenismo, fundada sobre os fatores que motivam a indeterminação do discurso, o que aponta, simultaneamente, para uma submissão ao hermetismo desejado por Deus; e para o espaço de interpretação que pressupõe terem sido as línguas inventadas segundo um plano determinado, em vista de um fim.

A língua habita esse espaço, e por isso a Gramática de Port-Royal, embora de base jansenista, não deixa de se mover por entre as postulações jesuíticas, testificando, a partir do próprio fechamento do sentido, o não absolutismo da significação, porque esta se encontra determinada muito mais por fatores externos à língua do que pela própria língua. É por esse motivo, que, ainda de acordo com Haroche, “o mecanismo de determinação (...) conduz na realidade a colocar os quadros do discurso e os limites da gramática” (HAROCHE, 1992, p.147).

Percebe-se isso de forma bastante pontual na Gramática Histórica, na qual, em que pese o estatuto da história, deixa-se entrever o espaço da historicidade, posto nela não se sustentarem alguns exemplos, como vimos, apenas pelo viés lingüístico. No plano da anáfora, transcende-se o limite da co-referencialidade, permitindo que se traga à tona novamente a questão da referência, constante já em Frege (1978), e se torne possível remeter à ordem do pensamento, que, embora ausente da língua, sobre ela venha a incidir. Trata-se do contingente da história afetado pelo acidental da língua.

A Gramática Filosófica de Otto Jespersen também não é alheia a essas questões: prevê os nomes como não plenamente dotados de especificidade, disso decorrendo a necessidade da presença de processos determinativos. A determinação é vista enquanto propósito de movimentação, ampliação da sentença, numa perspectiva pragmática, em que a ordem da língua é também afetada pela ordem do discurso.

A tradição ocidental dos estudos gramaticais esteve sempre atual, desde os gregos propondo-se questionamentos sobre a não estaticidade das coisas e do modo delas, no entanto, naquilo que restou no Brasil, em termos de gramáticas normativas, percebe-se um apagamento dos aspectos contingentes, exclusão essa sobreposta pelo caráter prescritivo da língua proposto nas gramáticas.

Em razão disso, as teorias que se filiam a uma perspectiva histórico-discursivista lutam pela re-inauguração da *disputatio*, não mais na busca do sentido único, mas na pluralidade emergente daquilo que é contingente e que vem mesmo a abalar a pretensa estabilidade do que é necessário, nos embates próprios das tensões paráfrase/polissemia.

Os sentidos, modificados por algo que se interpõe entre as coisas e as palavras que tentam traduzi-las, estão para sempre afastados de sua suposta unicidade. Porém, é porque se os supõe unos que carecem de determinação. A partir dessa pretensa fixidez inaugura-se o não-ser, distante também do homem, que, igualmente, não o domina.

3. DO CAMPO DA FILOSOFIA À ORDEM DO DISCURSO

3.1. O divino e a representação do real

Em que pese a percepção do não-ser, do constante devir, a Filosofia Clássica preconizou sempre a busca da Verdade como instância primeira e última. Os conceitos platônicos a respeito do ser remetem à idéia de que tudo aquilo que estiver fora dessa esfera de perfeição, própria do mundo das essências, não é passível de ser conhecido, visto só termos um conhecimento objetivo daquilo que não muda. Enquanto Platão situava a experiência humana no âmbito da projeção imperfeita de uma esfera superior, idealizada, e, portanto, uma realização mimética, Aristóteles trabalhou no intervalo exíguo situado entre a língua e a representação. É nessa perspectiva que é gestado o *Organon*, enquanto dialética que, não podendo lidar com as próprias coisas, opera com as opiniões dos homens sobre elas, conforme análise de Pessanha⁴¹. O pensamento que emerge dessa crença é que se mantém a linguagem no campo da probabilidade, posta a impossibilidade de atingir-se a verdade supostamente contida nas essências.

É também por essa razão, ainda de acordo com Pessanha, que o *Organon* é aberto pelas categorias, porque, via pesquisa de palavras, podem-se evitar os equívocos decorrentes da designação de coisas diferentes através do mesmo nome, os ditos homônimos, ou, ao contrário, os sinônimos, a mesma coisa via palavras diversas.

No entanto, o intento de busca de comprovação de tais probabilidades, via desobstrução de possíveis equívocos, tais como o provocado pelos processos de homonímia e sinonímia, conduzem Aristóteles, nessa 1ª fase, à formulação de certezas, das condições de verdade, paradigma esse que viria a legar os princípios da Filosofia Analítica, posto o

estabelecimento de condições simétricas entre a significação e a verdade. Ao formular os atributos do próprio e do acidente enquanto alheios à essência do ser, inscreve esse último numa esfera de imutabilidade, situando o que não é estável fora dele, ou seja, aspecto que lhe é meramente contingente⁴². A variação presente nos aspectos mutáveis depõe sobre os sentidos do ser, porém, esses, em última análise, testificam também sobre sua essência:

Mas a substância, ao poder receber em si mesma os contrários, admite os contrários, pois ela recebe em si mesma a saúde, a brancura e a negrura. E como ela recebe em si mesma cada uma dessas qualidades, é afirmável que ela recebe os contrários. Concluindo, diremos que *a propriedade mais distintiva da substância é a de poder receber os contrários, mediante uma alteração em si mesma, apesar de permanecer uma e a mesma substância*⁴³. (ARISTÓTELES, 1985, p.60)

A partir da definição dos seres em sua essência, tangenciados superficialmente os aspectos individuais, Aristóteles postula o universal enquanto objeto da ciência, justificado, assim, o encadeamento necessário entre causa e efeito proposto nos Analíticos.

Nos Tópicos, porém, ele rompe com esse pressuposto da Filosofia Analítica ao introduzir a possibilidade do enunciado dialético. Desmantela, com isso, a transcendência dos arquétipos platônicos, propondo, em seu lugar, os seres em sua singularidade e mutabilidade. As particularidades são consideradas para então se chegar às totalidades. Há uma ruptura com a idéia da univocidade do ser, posto ser ele constituído, além de sua essência, também por contingências – os acidentes, ou seja, aquilo em que eles podem constituir-se, o próprio vir-a-ser, ou aquilo que se pode dizer do ser.

Através do conceito de acidente, Aristóteles põe em xeque a noção de universalidade, posto que ele torna possível a relativização dos conceitos. Ora, os atributos podendo pertencer apenas em parte a seu sujeito, viabilizam a relação concomitante de não-pertencimento, o que vem a configurar a dualidade do próprio atributo, e, por extensão, do próprio ser. Admite-se, assim, o contrário de uma predicação como sendo verdadeiro, o que vem a suscitar a própria

⁴¹ In.: Aristóteles, Vida e Obra, texto contido na introdução aos **Tópicos**. São Paulo : Abril Cultural, 1983.

⁴² Destaque-se que, aqui, reportamo-nos à primeira fase da lógica aristotélica, a dos Analíticos, em que atributos e acidentes figuram como aspectos residuais do ser.

⁴³ Os grifos são nossos, dada a importância que tal afirmação assumirá ao pensarmos a categoria da contradição.

natureza do topos no sentido trazido por Aristóteles (1985, p. 28)⁴⁴: o de lugar de onde se diz, conceito que torna viável a variedade de acepções, e que legitima o fato de *uma predicação poder ser “verdadeira num sentido e não no outro”*.

Ao afirmar que “no caso de um predicado acidental o único meio de refutá-lo é demonstrar que ele não pertence em absoluto ao sujeito”, Aristóteles (1985, p.130) rompe com a pretensão da atribuição enquanto forma unívoca e absoluta na condição de característica inerente à substância. Posto que enquanto acidente “nada impede que um atributo (a brancura ou a justiça, por exemplo) pertença em parte ao seu sujeito...” (ibid., p.25), o caráter atributivo passa a relativizar-se, possibilitando a multiplicidade, não apenas do sentido, dos modos de dizer uma coisa, mas da própria coisa, o que pode ser verificado nas estratégias argumentativas:

Formular uma proposição é unir certo número de coisas numa só – pois a conclusão a que leva o argumento deve tornar-se, geralmente, como uma coisa só – ao passo que formular uma objeção é dividir uma coisa só em muitas⁴⁵, porquanto o objetar ou distingue ou demole, em parte concedendo e em parte negando as afirmações feitas (ARISTÓTELES, 1985, p.152).

Estão implicadas, aí, três noções introduzidas por Aristóteles nos Tópicos: a do verossímil, do provável e do possível; as quais se opõem às de significado, analiticidade e verdade, latentes na primeira fase do *Organon*. Em postulando a refração da relação razão/verdade, o filósofo reformula a perspectiva reduzida da categoria dos contrários, cujos correlatos, embora opostos, são simétricos, para a categoria dos possíveis – tudo o que pode ser, a partir da divisão, inclusive o ainda não pensado. Incide nisso o princípio da identidade, o qual responde pela possibilidade de as coisas serem as mesmas em um sentido e também em um sentido diferente.

Em Aristóteles há predominância do campo da experiência, concebida, inclusive, a possibilidade de o ser poder ser dito de vários modos, no que é seguido por Gottlob Frege (1978) na discussão que este faz a respeito do sentido e da referência. Porém, ainda assim é mantida a substância universal, a qual não subsiste por si só, mas compõe-se de coisas

⁴⁴ Cabe, aqui, remeter à paradoxal concepção de mundo da sociedade grega, cujas práticas politeístas assimilavam alguns atributos a determinados deuses e a outros não, o que nos ajuda, de certa forma, a entender a premissa aristotélica de uma predicação ser parcialmente verdadeira.

⁴⁵ Os grifos são nossos.

individuais. O individual diz sobre o contingente em um ser, em oposição àquilo que lhe é essencial (co-realidade com o próprio ser):

Um “acidente” é (1) alguma coisa que não sendo nada do que precede – isto é, nem uma definição, nem uma propriedade, nem um gênero – pertence, no entanto, à coisa; (2) algo que pode pertencer ou não pertencer a alguma coisa, sem que por isso a coisa deixe de ser ela mesma (...). (ARISTÓTELES, 1983, p.8).

A categoria de acidente diferencia-se da de propriedade, porque esta, apesar de também não indicar a essência de uma coisa, pertence exclusivamente a ela. E da de gênero porque essa considera as coisas naquilo que são semelhantes e diferentes. Outra peculiaridade dos acidentes é que eles podem pertencer “em parte ao sujeito” (ibid., 25), e por essa razão não podem ser conversíveis em substâncias.

Disso advém, em Aristóteles a necessidade de determinação, posto situar-se o contingente em um plano a posteriori, e por isso mesmo necessitado da unificação própria das categorias necessárias e universais. Para Aristóteles, conforme Indursky (1997, p.161), “determinar significa propor uma explicação apropriada e precisa, capaz de prover a especificação da substância, pelo viés de sua qualidade. Se remontarmos a Aristóteles (1985, p. 57), poderemos dizer que isso ocorre porque “ a substância, apesar de permanecer idêntica e uma, e a mesma, é capaz de qualificações contrárias”. A explicação, dessa forma, inscreve-se em uma perspectiva dialética, lugar de onde dá conta das peculiaridades da substância face à latente indeterminação dessa. Acrescente-se, ainda, a partir da leitura aristotélica, que essa capacidade é decorrente de uma mudança na própria substância. Aristóteles (ibid, p. 59) destaca que, “no entanto, o juízo e a opinião permanecem imutáveis em si mesmos, em todos e em cada um dos aspectos (...), o juízo continua idêntico, mas, em relação às condições que mudam, umas vezes é verdadeiro, outras é falso, e igual asserção vale para as opiniões”.

Já as forças em oposição, segundo a Lógica Dialética, não ocupam lugares antagônicos, posto que uma está correlativamente implicada na outra. É o que Prado Junior (1961, p. 27) demonstra na exemplificação da Teoria Marxista, em que a identidade operário constitui-se em função da identidade capitalista, e vice-versa. Se fizermos aqui um cotejo com o princípio aristotélico de identidade, proposto nos Tópicos, perceberemos a aplicação do princípio dialético, podendo, desta forma, especificar melhor a noção de acidente. Para

Aristóteles, o acidente, enquanto algo que pode pertencer à substância, sem que deixe de ser ela mesma, engloba também “todas as comparações de coisas entre si, quando expressas numa linguagem que, de um modo qualquer, diga respeito ao que ‘sucede’ ser verdadeiro delas, como por exemplo, a pergunta: ‘é preferível o honroso ou o vantajoso?’ ou ‘é mais agradável a vida virtuosa ou a vida dos prazeres?’ ” (ibid., p.9).

Ora, eis aí um caso de acidente, posto que a opção por um ou por outro não é mais absoluta, mas decorrente de x ser parcialmente avaliado como melhor, e, mais do que isso, só o será em relação a y, sob condições específicas. O acidente é postulado, assim, enquanto princípio de identidade, e não de diferença. Conclui-se, dessa forma, que y contém algum atributo que permite afirmar-se que x é melhor. A vida virtuosa justifica-se a partir da não-virtuosidade, ou seja, a vida dos prazeres. Nesse caso, então, não opostos, mas faces contraditórias da mesma moeda.

A verdade refrata-se, pois, em possibilidades de verdade, o que substitui o lugar dos universais pelo das contingências. E a ordem da representação, por sua vez, constitui-se, em essência, pela ordem do simbólico, entendido esse naquilo que concerne ao campo das práticas coletivas que identificam os indivíduos entre os seus pares. Evoquemos, aqui, a título de exemplificação, três elementos similares, porém, com especificidades simbólicas correspondentes às histórias de que emergem: os pães ázimos, levados pelos hebreus, quando da fuga do Egito, da condição de escravos, e que passaram a simbolizar o memorial da travessia, o Pessach; o pão utilizado por Cristo na última Ceia, junto aos apóstolos, recomendado como ritual memorialístico na lembrança do sacrifício, e, ainda, a hóstia sagrada, lida pelo catolicismo como transubstanciação do próprio corpo de Cristo.⁴⁶ Temos, assim, uma exemplificação no plano não lingüístico, porém, passível de discursivização, a partir de um conjunto de elementos inerentes à situação histórica, e que acaba por inscrever, no plano simbólico da língua, valores que determinam suas condições de significação.

Essas reflexões têm como pano de fundo as relações do humano com o divino, e, em conseqüência, vêm a determinar as formas de representação do real. Na concepção aristotélica a idéia da divindade é figurada no modo de representação da causa final. Contraponha-se a essa visão a de Spinoza (1979, p. 6-7), em *Pensamentos Metafísicos*, onde ele postula que “as

⁴⁶ Conforme análise de Indursky (2002), em comunicação pessoal.

criaturas estão em Deus eminentemente”, princípio esse que desenvolve pelos seguintes desdobramentos: 1º) Deus contém eminentemente aquilo que é encontrado formalmente nas criaturas (...); 2º) Deus se conhece a si mesmo e a todas as coisas, isto é, também tem em si objetivamente todas elas; 3º) Deus é causa de todas as coisas e opera apenas pela liberdade absoluta de sua vontade. O 3º desdobramento conduz à idéia da natureza de Deus enquanto substância incausada.

Spinoza aponta para uma relativização da metafísica clássica, no sentido de que, conforme Chauí⁴⁷, “pensamento e extensão não são substâncias ao lado da substância infinita, mas atributos de uma mesma substância”. O pensamento, para ele, divide-se em “criado, isto é, a mente humana, e incriado, isto é, Deus” (SPINOZA, 1979, p.16).

Deus, a substância suprema, como já vimos, é incausado, posto sua “essência ser tomada como causa de sua existência” (ibid); além disso, é dotado de unidade, no sentido de que não há nele fragmentação, não obstante ser encontrado nas criaturas; ainda, caracteriza-se por sua infinitude e imutabilidade. Sobre a idéia da imutabilidade de Deus, vale destacar a premissa spinoziana de que “em Deus não há transformação nenhuma”, posto ser ele composto de uma idéia única e simples, e nada existir fora de sua essência, nem poder existir de outra maneira (SPINOZA, 1975, p. 25-6).

No spinozismo somente o pensamento e a extensão, atributos da substância única, são acessíveis à mente humana. O diferencial em relação à lógica aristotélica consiste no fato de que a singularidade das coisas situa-se nos modos particulares da substância, ou seja, o mundo é uma modificação dos atributos de Deus. Decorre disso que é o campo da extensio que determina o da cogitatio – a cada modo de ser e de operar na extensão corresponde um modo de ser e de operar no pensamento.

O filósofo concebe a natureza de Deus numa esfera tautológica, de retorno sobre si própria, não admitindo sequer a mudança, cuja “variação pode produzir-se em um sujeito qualquer de sorte que a essência dele mantenha sua integridade” (SPINOZA, 1975, p.21). Ora, se em Deus não há a possibilidade da variação do modo de ser das coisas, própria da perspectiva aristotélica, decorre então que Deus é o absoluto, e que os homens, portadores da natureza divina, haveriam de ser plenos e homogêneos, isentos dos tribunais, onde, nas

palavras de Spinoza, a premissa do “amar ao próximo como a si mesmo” de fato haveria razão de existir. E, pode-se dizer, é por essa contradição que Spinoza fragmenta a unidade entre a ordem da substância e a ordem do contingente.

Isto porque, bem o sabemos, os tribunais e as leis existem porque os indivíduos não são “substâncias homogêneas”, não tendo, nos diferentes grupos, a mesma conduta ética. Nesse sentido, vale destacar a concepção spinoziana de atributo⁴⁸ enquanto aquilo “que o intelecto percebe da substância como constituindo a essência dela” (SPINOZA, 1975, p. 78). E por modo “as afecções da substância, isto é, o que existe noutra coisa pela qual também é concebido” (ibid). Instaura-se, com isso, um território de pluralidades para a compreensão da substância, leituras essas não individuais e nem universais, mas recortadas em termos de regionalidades, segundo os modos como os grupos humanos, em diferentes épocas e em diferentes espaços concebem a essência e interpretam o Sagrado.

Cabe remeter, aqui, às reflexões de Moura Neves (1987, p. 49-50), em torno do conceito de *éthos*, a partir da leitura de Sócrates. A dita “inadequação dos nomes” é resultado da resistência à tese naturalista, pela impossibilidade de definição perfeita em relação às coisas. O que há são graus diferenciados na escala de semelhanças. Assim, “fica admitido que o costume contribui para a revelação da coisa, pois tanto se consegue representar por meio de elementos semelhantes como por meio de dessemelhantes”. E, ainda, que “o ideal seria a representação das coisas através dos elementos apropriados a elas; mas a existência de uma margem de imperfeição força à conclusão de que a convenção (*syntéke*) e o uso (*éthos*) contribuem para exprimir nosso pensamento quando falamos (ibid). O nome, enquanto representação da mimese, apresenta-se como não duplicação da coisa, podendo, por isso mesmo, haver imagens imperfeitas, decorrentes da convenção e do acordo.

Chauí⁴⁹, por sua vez, afirma que Spinoza recupera o sentido grego de *ethos*, enquanto modo ou maneira de ser, subentendido nisso um lugar de interpretação⁵⁰. Ou seja, a essência somente pode ser entendida a partir da condição que assume em virtude da interpretação que lhe é dada, tanto no plano conceitual quanto no plano da designação. Aliás, os gregos já

⁴⁷ Introdução de Maria Helena Chauí aos textos de Spinoza em *Os Pensadores* (1979), p. XVIII .

⁴⁸ Tratado Político, in *Os Pensadores*:1979.

⁴⁹ *Ética*, in *Os Pensadores*:1979.

levantavam essa questão ao distinguirem a designação: a) segundo a natureza das coisas – a essência – em sua não arbitrariedade (*phýsei*); b) segundo o arbítrio individual e c) segundo os legisladores. Nesses dois últimos dois casos contrastavam a condição dos *nómos*⁵¹ à condição da *phýsei*.

Considerada a visão da pluralidade nos modos de leitura da substância única, pode-se entender a afirmação de Spinoza sobre “não haver razão para se dizer que qualquer coisa seja contingente, a não ser a carência do nosso conhecimento” (CHAUÍ, 1987, p.112), logo, a contingência passa a adquirir um estatuto legítimo. Nossa tendência, por desconhecermos a totalidade, é a de avaliarmos os recortes que fazemos da realidade como se fossem a própria totalidade, diante do que, fatos contingentes ou são excluídos da condição de representatividade no campo da lógica ou representados como “dispersão”. Essas perspectivas dizem sobre a inscrição dos objetos dos quais falamos em uma ordem do real, que não é nem homogêneo, nem absoluto, e, portanto, não pode atravessar a história “absolvido” pela prova do caráter de imutabilidade da verdade.

As essências definem-se enquanto tal a partir dos diferentes planos de interpretação. Lancemos mão, aqui, da figura da dispersão, retratada na simbologia da Babel bíblica. As várias línguas, ao impossibilitarem um entendimento unívoco, configuram a língua e os sujeitos de linguagem na heterogeneidade que lhes é constitutiva. O atingir os céus – o lugar da divindade, é impossibilitado pela própria divindade, a qual, por ser representada em sua essência como linguagem, se esfacela em sua unicidade diante dos homens. Da mesma forma pode-se também remeter à simbologia do homem edêmico, o qual, diante da incumbência do nomear, vê, ali mesmo, escapar-lhe essa condição, porque instaurado o outro diante de si, na figura de Eva, o outro que vem guerrear-lhe os sentidos, para sempre avesso e dispersão.

Na concepção spinoziana de representação da realidade o mundo só é uma modificação dos atributos de Deus porque a figura da divindade, não obstante sua unicidade, é lida pelo viés da experiência humana, sempre plural e diversa. Assim, Spinoza propõe, por um caminho aparentemente enviesado, a releitura da filosofia platônica. O Deus criador do

⁵⁰ Chauí (1987), ao tratar do estatuto do nome, formula que a necessária imperfeição (assimetria) entre a palavra que nomeia e a coisa nomeada convoca o conceito de **éthos** enquanto uso, ou seja, da vivência que se tem com as coisas resultam os processos de nomeação, e não a visão contrária, naturalista.

⁵¹ O conceito de *nómos* refere-se ao conjunto de designações atribuídas aos seres por arbítrio individual ou coletivo.

Gênesis passa a ser por ele concebido como a própria criatura, porque constituído a partir das diferentes leituras dos humanos. O que Spinoza instaura é um caminho de desconstrução, porque afirma o absolutismo, a imutabilidade da substância única, a sua incausalidade, para, face à demonstração da impossibilidade dessas características, logo em seguida negá-las⁵².

Podemos, aqui, fazer uma analogia com a noção de “efeito Münchhausen”, proposta por Pêcheux (1988), segundo a qual o Barão Münchhausen, narrador de aventuras extraordinárias, afirma suspender-se a si próprio por seus fios de cabelo. Ao formular a figura da divindade como substância incausada, Spinoza desenha também uma forma de auto-suspensão.

Pêcheux (1980), ao tratar da questão do discurso político, em texto onde faz um percurso dos pressupostos foucaultianos aos de Spinoza, discute as implicações que esse último aponta no que tange à alteração do significado dos textos ditos sagrados, cujo sentido, em tese, haveria de ser uniforme.

A posição de Spinoza é a de que o pensamento de um texto se altera face à inexistência de um sentido literal para os enunciados, os quais, desta forma, estão sempre situados em um plano metafórico, partindo do princípio de que os significados das palavras alteram-se da mesma forma que se altera a ordem de um raciocínio. Spinoza exemplifica essa questão com a proposição do profeta Moisés de que “Deus é um fogo”. Haja vista a não materialidade física da divindade, decorre disso que, na leitura de Spinoza, o sentido do enunciado só pode ser metafórico, e, acrescentamos, calcado nas representações históricas do modo de representação da imagem divina dentro da doutrina judaica, porque, como testifica Pêcheux, no mesmo texto, Spinoza “caracteriza a religião como materialidade imaginária determinada pelas condições materiais de existência dos homens” (PÊCHEUX, 1980, p.191). Exemplo disso é quando Spinoza propõe que o imaginário dos profetas é determinante nas formas de representação da divindade, multiplicadas consoante as formas como constituíam o seu real:

Las disposiciones de la imaginación eran en los profetas causa de variedad. Si su imaginación era brillante, comunicaba con Dios en un estilo elevado; si confusa, lo hacía en confusas palabras; y así, finalmente, según las diferentes imágenes que se aparecían. Cuando era hombre de campo hablaba de buyes y vacas; si de guerra, de

⁵² Destaque-se que o ônus dessa postulação foi muito alto para Spinoza. Custou-lhe a excomunhão, a perda de seu lugar na sociedade religiosa judaica, o que lhe rendeu, por consequência, a morte em meio à pobreza e ao demérito.

generales y ejército; si cortesano, de troncos y cosas por el estilo. (Spinoza, apud Pêcheux, 1980, p. 190).

Nessa perspectiva, não é gratuito o fato de o Deus dos hebreus ser representado por Moisés, entre os membros das tribos, por figuras como “o Bom Pastor” (Salmos 23) ou “Justo Juiz” (Salmos 7:11). Ou, ainda, a comparação da nação israelita com a videira, no percurso para a Terra Prometida, cujo cultivo era comum nas regiões montanhosas de Canaã, elementos esses todos eles constitutivos do ethos hebraicos da época:

Dá ouvidos, ó pastor de Israel, tu que conduzes a José como um rebanho (...). Restaura-nos, ó Deus dos Exércitos (...). Trouxeste uma videira do Egito, expulsaste as nações e a plantaste. Dispuseste o terreno, ela deitou profundas raízes e encheu a terra. Com a sombra dela os montes se cobriram, e, com os seus sarmentos, os cedros de Deus. (Bíblia de Estudo Almeida:1999, Salmos 80: 1-10).

O Deus que é extensão figurada das atividades da época e da região em foco – pastor e agricultor, aí representados o zelo e o cuidado, é o mesmo que em outros momentos aparece como “Deus dos Exércitos”, “justo juiz” (Salmos 7:11) e “fogo”. É nesse sentido que o zelo, tal como demonstrado por Spinoza, se faz representar ora por atitudes de cuidado, ora por atitudes de julgamento, dureza e destruição. A construção metafórica surge, nesse contexto, como simulacro do real, porque opera a refração da substância. Assim, as diferentes representações que os homens fazem do real figuram não mais como verdades absolutas, mas como múltiplas possibilidades, e, mais do que isso, o campo designativo passa a desenhar lugares específicos de determinação. É em razão disso que a substância passa a constituir sua razão de ser centrada nas contingências e não nas essências. Os atributos, dessa forma, configuram-se enquanto espaço de predicação vazia, a ser preenchido, a partir dos diferentes lugares, e não mais enquanto espaço de saturação, com imbricação necessária entre substância e atributo.

Nesse contexto é possível destacar também o viés do juridismo religioso nas designações nações e exércitos, tão recorrentes no discurso das práticas judaicas do Antigo Testamento. Giles (1987) observa que o processo de helenização configurou-se entre os judeus como uma ameaça, pelo risco do sincretismo religioso. Dessa forma, o processo educacional de então, centrado no modelo familiar, na tradição oral de pai para filho,

enfetizava a afirmação do sentido de nação enquanto tentativa de fixação da identidade política de Israel. Essa construção tem início já por ocasião da travessia do Egito a Canaã, quando Moisés, o líder, recupera memorialisticamente os feitos de Deus em relação a Israel, configurando assim o sentido de nação organizada a partir da intervenção divina. No contexto da diáspora esse elemento torna-se ainda mais necessário, em face da dificuldade de se manterem as tradições e leis nacionais. As influências estrangeiras, somadas à ausência de ensino organizado levam os judeus a estruturarem as primeiras ações de ensino formal, começadas com os adultos e mais tarde estendidas às crianças:

Começavam os estudos aos seis ou sete anos de idade e continuavam até os treze, sob a tutela do escriba. O texto de base era a Torah, que além do Pentateuco, inclui o corpo de tradições e interpretações que tratam da liturgia e da conduta social. Além da Leitura e da Escrita, estudava-se a Aritmética e também o hebraico antigo, pois o aramaico já substituíra o hebraico como veículo vernacular e meio de expressão popular. (...) Em nível de ensino secundário, ou seja, na Casa de Exposições ou do Midrash, estudava-se a Lei Oral, ou Mishna, codificada em fins do século II. Permanecendo na escola até os 15 anos, o jovem era formado na interpretação legalista do Direito escrito. Poucos alcançavam este nível (GILES, 1987, p. 50).

A leitura que os hebreus faziam da realidade política realizava-se pelo viés da religiosidade, no sentido de que os rumos da nação israelita eram traçados a partir do propósito divino. Sua identidade e orientação encontravam-se embasadas na lei mosaica, base de sua cultura. Giles destaca que, em função disso,

a educação hebraica visava à estrita separação do povo judaico dos demais povos, à preservação de um povo santo (...). Dessa forma, a instrução na lei é um meio poderoso de salvaguardar a identidade coletiva. Conseqüentemente, a educação é o instrumento para a criação de uma consciência cultural e cívica, totalmente religiosa” (GILES, 1987, p.52).

E, ainda, o fato de que os profetas, ocupantes de lugar de destaque na organização política da nação, eram detentores de relevante sentimento de religiosidade, sentimento esse que, de acordo com Giles (1987, p. 50), era também sinônimo de patriotismo. Esse mais um motivo para o atravessamento do conceito de nacionalidade nos processos de formação escolarizada: “O ensino popular versava, em essência, sobre o sistema jurídico, a moral e o ritual, bases de fé da comunidade”.

3.2. Um trajeto para a constituição do conceito de sujeito

Pêcheux, ao tratar da questão do sujeito, levanta, na perspectiva do materialismo histórico,

a concepção do processo de metáfora como processo sócio-histórico que serve como fundamento da “apresentação” (donation) de objetos para sujeitos, e não como uma simples forma de falar que viria secundariamente a se desenvolver com base em um sentido primeiro, não-metafórico, para o qual o objeto seria um dado “natural”, literalmente pré-social e pré-histórico (...) (PÊCHEUX, 1988, p. 132).

Nessa leitura das formas de representação do real, o intangível da concepção platônica pode ser nomeado, face à perspectiva spinoziana, sob aquilo que Pêcheux (1980, p. 191) designou como materialidade imaginária determinada por condições materiais de existência dos homens. É possível dizer-se, também, que o cerne dessa constatação já estava em Spinoza, quando ele discorre sobre as condições de representação das figuras da divindade. A essa relação da língua com a história Pêcheux (1980, p.183) denomina de os perigos da palavra, cuja origem, destaca ele, encontra-se na disputatio verbal, da Idade Média. “a filosofia subjacente a esta corrente pensa o uso da língua como uma ‘dialógica’ em que os sujeitos se medem no terreno da simulação e do jogo verbal: ‘o homem é o lobo do homem’ (...)”.

É, pois, esse jogo operado pelo simulacro que contrapõe a visão platônica, pela qual a realidade é a imitação imperfeita do mundo das essências. É também por essa contraposição que, como já foi dito, torna-se possível nomear o intangível, posto constituir-se ele uma dentre as múltiplas formas de leitura do real.

Ao mesmo tempo, e de forma destacada, convoca as reflexões em torno da prática política, a qual, conforme nos esclarece Pêcheux (1980, p. 182), determina a forma como trabalhamos os textos, forma essa “indissolúvelmente ligada a determinada maneira de fazer política”. Trata-se da leitura ideológica do real, orientada pelos lugares histórico-políticos que ocupamos, por isso mesmo produzindo o efeito de metáfora, posto inviabilizar-se a possibilidade de verdade única e indivisível.

Decorrencia disso é que a determinação máxima, à qual já nos referimos nos capítulos anteriores, vê-se esfacelada por esse jogo do imaginário, permitindo a erupção das contingências. Tal restrição, que vem a figurar como forma constitutiva da língua, habita as formas do imaginário religioso instaurado, transformando o contingente da ordem das coisas, historicamente situadas, no necessário da língua, espaço sempre indeterminado. Da lógica aristotélica proposta nos Tópicos, onde o conceito de universalidade é relativizado em face da noção de o atributo poder ser lido em mais de um sentido, ao conceito de real como imaginário, há pontos em comum, não obstante suas diferenças. Se reportarmos ao campo das práticas discursivas, concebidas a partir de Pêcheux (1969), podemos afirmar que esse movimento diz-nos sobre a inscrição do sujeito e dos sentidos nos processos discursivos que interpelam os sujeitos a identificarem-se com saberes específicos, cujos objetos, desde Foucault (2000) sabemos não serem estáveis. Para o referido autor a abordagem da formação dos objetos de um discurso é diferente da análise lingüística da significação. A primeira, ao contrário dessa última, considera *a prática discursiva como lugar onde se forma ou deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada – ao mesmo tempo superposta e lacunar – de objetos.*⁵³ (FOUCAULT, 2000, p.55).

Ao considerarmos o conceito de *sujeito*, inicialmente na perspectiva da dicionarização, lugar onde os sentidos são pretensamente estáveis, podemos já pertencer a não-simetria entre a palavra e o universo por ela representado, podendo utilizarmo-nos aqui dos termos de Foucault segundo o qual “as palavras estão tão deliberadamente ausentes quanto as próprias coisas” :

Escravizado, cativo. Dependente, submetido. Indivíduo indeterminado, ou cujo nome se quer omitir. O ser individual, real, que se considera como tendo qualidades ou praticado ações. O indivíduo real, que é portador de determinações e que é capaz de propor objetivos e praticar ações. Titular de um direito. (DICIONÁRIO ELETRÔNICO AURÉLIO, Séc. XXI, Nova Fronteira).

Consta, na definição lexical dicionarizada, um paradoxo a ser considerado na conceituação do termo sujeito: a constituição em sua essência, aquilo que o singulariza, e, antagonicamente, o distanciamento entre o ser e o indivíduo que o representa, à moda do

⁵³ Os grifos são nossos.

“teatro da consciência” de que falava Pêcheux. É esse paradoxo que nos remete ao intangível do ser, para sempre esfacelado em seu imaginário, e por isso omitido seu nome enquanto “sujeito”, nomeação essa que, no contexto da tradição judaico-cristã, dizia sobre a essência mesmo do ser.

A título de ilustração, propomos, aqui, uma breve digressão para o campo da prática judaica de nomeação da divindade, prática essa que dizia respeito aos diferentes modos como a natureza de Deus era assimilada e simbolizada a partir das vivências histórico-culturais dos israelitas. É assim, pois, que Deus é nomeado nesse contexto pelas formas hebraicas Adonai, El-Berith, El Olam, El Shaddai, Shapat, Yahweh-jeereh e Yahweh-seba’ot, por exemplo, os quais equivalem, respectivamente, a Senhor, “Deus da Aliança”, “O Deus Eterno”, “O Deus Todo Poderoso”, “Juiz/Governante”, Javé Provê”, “Javé dos Exércitos”.⁵⁴ Trata-se, nesses casos, da substância máxima, extensionada para fins de especificação de suas diferentes naturezas, lidas a partir das práticas humanas historicamente situadas. Tomemos, a título de análise, a designação “juiz”, muitas vezes ainda extensionada como “justo juiz” e lembremos de que a organização político-religiosa dos israelitas contava com a figura dos juizes, líderes militares e civis que ocupavam lugar representativo do povo e de detenção de poder, aos quais cabia a direção do povo e a defesa desse ante a hostilidade de vizinhos fronteiriços. Conforme podemos verificar em nota da Bíblia de Estudos Almeida (1999, p. 271), “mais do que juizes, no sentido estrito de administradores de justiça, eram eles heróis que, de modo ocasional, guiavam as tribos israelitas na sua luta para permanecer nos territórios conquistados.” Outra designação que aqui merece destaque é “Deus dos Exércitos”, nomeação essa derivada das práticas militares das tribos de Israel, no momento em que precisavam delimitar seu poder político diante dos povos circunvizinhos, pelo que se integravam em um único corpo nacional, embora geograficamente limitados por muralhas. Nesse contexto desenvolvia-se de forma expressiva a preparação da força-defesa do território então habitado pelas doze tribos. As formas de designação da divindade eram, assim, formas de representação das práticas políticas desenvolvidas por Israel.

Vale destacar, ainda, que grande parte das designações são antecedidas pela partícula El, a qual, segundo o Manual Bíblico Vida Nova (2001, p. 174), “juntava-se a um substantivo ou verbo para formar nomes de pessoas ou lugares”, e referia ao próprio Deus, assim

⁵⁴ Conforme o Manual Bíblico *Vida Nova* (2001).

identificado pelos cananeus como “o senhor de muitos deuses”. É, pois, essa designação a demarcação de fronteira para com as formas de representação dos deuses reconhecidos pelas práticas politeístas, as quais constantemente ameaçavam a unidade político-religiosa pretendida por Israel. Essa tentativa de hegemonia política pelo viés dos saberes religiosos fundamentados entre a nação de Israel é visível também no silenciamento que se produz em relação às formas de designação e às respectivas predicções das divindades às quais os povos vizinhos de Israel prestavam culto. É o que se depreende da afirmação contida no Comentário Bíblico:

A história de Israel foi escrita ou por profetas ou pelos discípulos destes. Os escritores recusaram-se a descrever pormenorizadamente o culto pagão que os rodeava, designando todos os deuses pelo nome de Baal, o mais popular dos deuses cananeus, e as deusas pelo nome de Astarote (Ishtar, Astarte) e, ocasionalmente, Asera. (NOVO COMENTÁRIO DA BÍBLIA, 2002, p. 393).

O Deus da tradição judaica, ao contrário, como se pôde analisar, recebe, a partir da discursivização dos próprios judeus, diferentes predicções, as quais tentam dar conta dos diferentes atributos pertencentes ao mesmo Ser, atributos esses sintetizados na expressão “Eu Sou”, referida por Moisés como tendo sido a forma de apresentação do próprio Deus por ocasião da incumbência que aquele recebera de liderar a retirada dos israelistas da terra do Egito, onde permaneceram escravizados durante longos anos. Após ser assim apresentado, o texto bíblico identifica-o pela afirmação “Eu sou o Deus de teu pai, o Deus de Abraão, o Deus de Isaque e o Deus de Jacó (Gen. 3: 4-6)”, a qual remete ao conteúdo memorialístico da opção pelo culto ao mesmo Deus por entre diversas e subseqüentes gerações, firmando assim a manutenção da tradição.

A construção “Eu Sou”, antecedida por “Eu sou quem sou” opera a nomeação de Deus pela sua própria essência: a atemporalidade, o que diz também sobre outro nome seu: “O Eterno”. Tanto é, que EU SOU, em hebraico, conforme nota de Almeida (1999, p. 82), é traduzido como Senhor, “associando-o ao verbo hebraico hayah, que significa “ser”, “existir” e, às vezes, também “acontecer”. Na mesma nota consta que, o mesmo verbo, repetido, tem seu significado intensificado, de maneira que EU SOU O QUE SOU equivale a Eu sou aquele que realmente existe e por si mesmo...”. Cria-se, assim, um efeito de circularidade, em que, via verbo, o nome dá-se a conhecer e predica sobre si mesmo.

Em suma, a tradição judaico-cristã fundou o ato de nomear na expressão da essência do ser nomeado, prática essa deslocada na Modernidade, a qual, diferentemente, situou tal ato na esfera jurídica, em detrimento da religiosa. O sujeito moderno, ao ser nomeado, passa a constituir-se “titular de um direito” e, acrescente-se, também de deveres, não obstante a manutenção do caráter ritualístico-religioso do batismo⁵⁵.

Haroche (1992) traça o percurso da passagem do sujeito religioso para o estatuto de sujeito jurídico no bojo da discussão em torno da determinação. Da submissão explícita do sujeito ao discurso no domínio religioso passou-se à dominação (aparente) do sujeito sobre o discurso jurídico. Para refazermos aqui essa trajetória, importa remetermos novamente a um dos condicionantes históricos que temos levado em consideração nessa pesquisa: o contexto judaico-cristão em sua relação com a Lei Mosaica, o Pentateuco.

Considere-se a prática do nomear no contexto da tradição judaica, em que os sobrenomes situavam o sujeito quanto às relações de parentesco, ao mesmo tempo em que o inscreviam em uma determinada posição dentro da hierarquia subjacente às doze tribos de Israel. Por exemplo, Jacó Ben Isaac, em que o nome Ben, ao significar “filho”, identifica-o como herdeiro do patriarca Isaque. Pedro, o apóstolo do Novo Testamento, chamado Shimon Bar Jonas, nome esse que equivale a Simão, filho de Jonas, tem seu nome remetido simultaneamente à ascendência paterna e à filiação tribal, uma vez que, sendo seu pai descendente da tribo de Levi, destinada ao sacerdócio, encontrava-se despossuído de herança material (propriedades). Nesse contexto, então, o nomear remete ao político, posto as diferentes tribos ocuparem diferentes lugares, e, por extensão, remete também a diferentes postos hegemônicos na jurisdição religiosa⁵⁶.

Conforme já afirmamos, a Reforma Protestante trouxe novamente à tona a relação direta do indivíduo com a Escritura, *sujeito então interpretante*⁵⁷. Essa condição remete o indivíduo ao lugar ocupado pelos profetas no contexto do Antigo Testamento e pelos apóstolos no Novo Testamento, aos quais era delegada a Palavra, mediadora da relação do

⁵⁵ É possível afirmar-se, sob a luz do que postulou AUSTIN:1990, na Teoria dos Atos de Fala, em *Quando Dizer é Fazer*, que o performativo “Eu te batizo” densa no enunciado um caráter jurídico para além do ritualístico, dadas as condições pré-estabelecidas a propósito de quem está autorizado a realizar tal ato, bem como as conseqüências sociais do mesmo.

⁵⁶ As relações hegemônicas a que nos referimos remetem aos diferentes espaços de poder ocupados no âmbito religiosos e social por membros das tribos de Levi, Cohen e Israel.

⁵⁷ Os grifos são nossos.

sujeito com a divindade, porque portadora dos estatutos e leis a ele delegados para serem repassados de geração a geração como norteadores dessa relação⁵⁸. Dessa forma, cabe frisar que a relação do sujeito com a divindade, ou seja, a constituição do indivíduo em sujeito religioso, preenchia-se pelo processo de reconhecimento do sujeito enquanto sujeito identificado com a instituição religiosa.

A hegemonia do Império Romano nos primeiros séculos da era cristã produz um efeito de apagamento do modo de interpretação do sujeito religioso, sobrepondo-lhe o sujeito de direito, então configurado de forma ainda incipiente. Essa sobreposição se explica, talvez, pela reinserção do politeísmo⁵⁹ nas práticas religiosas da época, o que veio a quebrar a relação unívoca do indivíduo com a divindade. O sujeito religioso empresta a cena ao sujeito de Estado, sendo o indivíduo considerado em sua dimensão pública e privada. O ato de renomear, próprio da cultura judaica e determinado pelo juridismo religioso hebraico, cede espaço à exigência de uma renomeação de caráter jurídico, como é o caso do apóstolo Paulo de Tarso, o qual é assim denominado no contexto greco-romano, em substituição a seu nome hebraico - Saulo. Observe-se a transposição dos lugares, com supremacia do lugar jurídico sobre o religioso, no apelo que Paulo faz às autoridades, enquanto cidadão romano, para defender a si e a seus companheiros sobre o fato de ter sido punido e aprisionado sem julgamento enquanto seguidor e propagador do Cristianismo:

Paulo, porém, lhes replicou: Sem ter havido processo formal contra nós, nos açoitaram publicamente e nos recolheram ao cárcere, sendo nós cidadãos romanos; querem, agora, às ocultas, lançar-nos fora? Não será assim; pelo contrário, venham eles e, pessoalmente, nos ponham em liberdade. (Atos 6:37).

Da mesma forma, ocorre no caso do apóstolo Pedro, o qual, em se chamando Shimon Bar Jonas, como já explicitamos anteriormente, inscrito na tribo de Levi, é herdeiro de uma condição social inferior, posto que aos sacerdotes não fora legada herança material sob a forma de propriedades. É em razão disso que Simão (Pedro), um dos discípulos de Jesus, é um simples pescador. Porém, note-se, nesse mesmo contexto é operada uma ruptura no momento

⁵⁸ Observe-se o texto de Deuteronômio 6:1-2; “Estes, pois, são os mandamentos, os estatutos e os juízos que mandou o Senhor, teu Deus, se te ensinasse, para que os cumprisses na terra a que passas para a possuir; para que temas ao Senhor, teu Deus, e guardes todos os seus estatutos e mandamentos que eu te ordeno, tu, e teu filho, e o filho de teu filho, todos os dias da tua vida; e que teus dias sejam prolongados. (Bíblia de Estudos Almeida. São Paulo : Sociedade Bíblica do Brasil, 1999).

⁵⁹ Observe-se que a civilização grega já cultuava deuses diversos.

em que Jesus renomeia-o, determinando que seu nome passará a significar “pedra”⁶⁰. De pobre pescador Pedro passa a ser considerado uma das bases da Igreja Cristã, movimento que nos diz sobre a universalidade do Cristianismo, operando um deslocamento significativo nas formas da tradição judaica, análogo também ao fato de o próprio Messias ter nascido em uma família humilde, sem poder político e econômico, apesar de serem seus familiares descendentes da tribo de Judá, uma das mais poderosas e influentes dentre a nação israelita.

A identidade hebréia de Pedro é denunciada pelo seu modo de falar⁶¹. Com base em Mey (1998), podemos dizer que, aparentemente, é a língua que lhe confere tal filiação, porém, esse estatuto de identidade não passa de um efeito produzido pelo apagamento das diferenças, o qual faz crer que um determinado grupo étnico tenha de fato uma língua comum. O que “traiu” Pedro foi, na realidade, sua filiação a um determinado sotaque, o qual diz sobre sua inscrição numa regionalidade de sua língua, uma particularidade que não é universal nem mesmo entre os seus, um traço contingente que denunciou o pescador de uma aldeia pobre da Galiléia⁶². E, ainda na linha de Mey, o que dizer do apóstolo Paulo, de quem falávamos antes? Sua filiação não é dada pelos registros fonéticos que o denunciam, como no caso de Pedro, pois Paulo dominava tanto o latim quanto o hebraico, mas pelos valores monetários que lhe permitiram comprar a cidadania romana, a qual ele sabia usar politicamente quando lhe convinha.

Há, aí, implicações que são da ordem da própria língua concomitantemente à ordem do que lhe é exterior: a política e a economia. É no sentido patrimonial que Mey (1998, p. 79) coloca a própria condição da língua: “meu dinheiro é minha propriedade privada, mas quem determina o seu valor é a sociedade”. A língua, tal como a moeda, é ambigualmente do indivíduo e da comunidade à qual ele pertence, porque, embora ele a possua, encontra-se desposuído de seu valor, socialmente determinado. Essa uma fundação saussuriana, porém,

⁶⁰ Cf. relato contido no evangelho de Mateus 16:15-18.

⁶¹ Conforme análise que Mey (1998) faz do relato bíblico em que o apóstolo Pedro nega sua ligação com Jesus e é reconhecido como seguidor por seu modo de falar, próprio da Galiléia. Destaque-se, ainda, conforme Willians (2000), que os relatos contidos no evangelho de João indicam Pedro como sendo natural de Betsaida, cidade fortemente gentia, e o aramaico que Pedro falava carregava forte sotaque das terras do Norte. Além disso, ele não era instruído na lei, o que o situa em uma condição cultural considerada inferior entre os judeus.

⁶² De acordo com transcrição que Gadotti (1993) faz de excertos do Talmude, “ao mestres da Judéia que exigiam de seus alunos uma linguagem cuidadosa e correta prosperaram e sua influência cresceu. Os de Galiléia, que descuidaram do estudo e do emprego apropriado da língua, falharam e caíram em esquecimento” (p.28). Ora, o que se percebe aí é, primeiramente, a inscrição da língua falada na Galiléia em uma condição de desprestígio e a

redefinido o horizonte de perspectiva do que se entende por “social” no campo da Análise de Discurso. Pode, assim, ser a língua entendida como capital se relacionada ao modo como os povos lidam com a sua economia e com as relações de poder que dela decorrem.

Imaginemos um indivíduo que aparecesse, hoje, em uma transação comercial, munido de cruzeiros. Certamente figuraria como desvinculado da realidade, do mundo mesmo, posto tentar valer-se de uma moeda que já não desfruta de valor socialmente consentido. Reduzida ao benemérito da memória, essa moeda de nada valeria como elemento de troca. Entretanto, com a palavra a troca torna-se viável, mesmo em face da mudança de valores. A língua, enquanto elemento simbólico, sintetiza práticas que são de cunho ideológico, por isso sendo-nos possível dizer que seu valor transcende os limites do semântico em uma perspectiva *stricto sensu*, porque correlacionam-se implicações de ordem econômica e também política. Não obstante essa relação, essas diferentes facetas projetam o efeito de um valor único e soberano, como se uma língua fosse uma entidade homogênea, tributária de apenas uma variante, detentora de maior prestígio, à qual todos devem submeter-se. O que situar-se fora dela é considerado transgressão, passível de acusação, tal como Pedro o foi. É o efeito da moeda única, valorada como ouro, inerte à transmutação sorrateira. Esquece-se que é possível carregá-la travestida em múltiplas formas, nela ressoando sedimentos de antigüidade contíguos aos de contemporaneidade, traços arqueológicos dos sentidos outrora nela condensados. Resignificados, é claro, mas jamais anulados, porque presença que insiste em entrever-se nos processos de mutação.

Retomando a constituição cronológica do conceito de sujeito, podemos afirmar que a Idade Média tornou a pôr em cena o sujeito religioso, porém, em outra dimensão: as determinações a ele se impunham de fora, porque não mais situado no lugar do interpretador. Os dogmas da Igreja Católica são dotados de pretensa univocidade, no fechamento das interpretações autorizadas única e exclusivamente pela Igreja, detentora do lugar do intérprete, o que se consolidou pelo viés da imposição da língua latina.

É com a modernidade que efetivamente vai se constituir o sujeito de direito, junto com o advento e consolidação do capitalismo (séc. XVI e XVIII), em decorrência das profundas mudanças na esfera econômica. Haroche (1992, p. 69) exemplifica muito bem a

constatação de que, por extensão, não houve prosperidade econômica e poder político para os usuários desse

natureza do sujeito de direito, ao trazer a figura do vassalo, que, “de doméstico que era, se torna paradoxalmente um homem ‘livre’, graças à possibilidade que lhe dá o senhor de se tornar ‘sujeito-à-exação’ ”. Instaura-se aí aquilo que mais tarde Althusser (1983) denominou como “liberdade para se obrigar”.⁶³

Esse processo, por outro lado, encontra sua gênese (se é que dá para se falar em gênese no contexto da Análise de Discurso) no contexto hebraico, nas formas como os homens representavam sua relação com a divindade, a qual, vimos, se dava pelo viés da Lei, não jurídica, mas religiosa, onde o sujeito de direito somente era reconhecido dentro de uma relação de continuísmo das determinações religiosas. Havia imbricação do sujeito religioso e do sujeito jurídico, do modo como podemos entender o termo jurisdição à época. Isto é, o sujeito religioso era então submetido a um direito que emanava da divindade e que lhe impingia obrigações.

3.3. O Sujeito e o Conceito de Liberdade

A Reforma Luterana, repetimos, retoma esse estatuto, porém, trazendo à tona um deslocamento, pelo viés do conceito teológico de graça, desenvolvido no capítulo anterior e aqui tomado na perspectiva do livre-arbítrio, seu correlato. Ora, a graça torna obsoleta a Lei, produzindo o efeito de que o indivíduo torna-se livre para submeter-se. Eis uma analogia com o sujeito moderno da forma como o definiu Haroche, paradoxalmente livre e submetido.

A noção de livre-arbítrio é lida por Spinoza no Tratado Político (1994, p. 306) como impossível, porque, segundo ele, “os homens são feitos de tal maneira que não podem viver sem uma lei comum”. A natureza humana demanda a necessidade da lei, do que decorre que o livre-arbítrio absoluto geraria o caos. Ainda sob o aspecto religioso, Spinoza nega o livre-arbítrio, respaldado na própria condição determinista e imposta pelas ordens religiosas e sociais. Não é dado ao indivíduo a escolha de sua religião ou credo. Mesmo antes de sua

registro.

⁶³ Althusser (1983), em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, ao explicar o funcionamento da ideologia, defende que o indivíduo, inserido nas práticas governadas pelos rituais dos Aparelhos Ideológicos de Estado, “é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente), sua submissão, para que ele ‘realize por si mesmo’ os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição. Por isso é que caminham por si mesmos” (p.104).

vinda ao mundo, essa condição já se encontra pré-determinada, e os rastros de tal imposição encontram-se já no nome outorgado ao indivíduo, o qual carrega muito das expectativas que se projetam sobre ele, porque nomear é designar, é legar uma história ao indivíduo.

A liberdade, para Spinoza, constitui-se um princípio de ação, porém, subentendido o fazer não como decorrência da vontade primeira do indivíduo, mas subscrita aos consensos do imaginário coletivo, os quais resultam das relações de poder:

Quando os homens têm direitos comuns e são todos conduzidos como por um único pensamento, é certo que cada um possui tanto menos direito quanto mais todos os outros reunidos o sobrelevem em poder, isto é; cada um não tem, na realidade, direito sobre a Natureza, senão o que lhe confere a lei comum. Por outro lado, tem de fazer tudo o que lhe é imposto pela vontade comum, pois há *o direito de tal o obrigar*⁶⁴. (SPINOZA, 1994, p. 313).

É nesse sentido que podemos entender a impossibilidade que Spinoza aponta sobre a noção de livre-arbítrio absoluto. Se o sujeito se dispõe à obediência civil, entendida à época como extensão da obediência no plano religioso, dispõe-se a “uma vontade constante de fazer o que, segundo a lei, é o bem e deve ser feito de acordo com um decreto comum” (ibid).

Para tanto, importa trazer a figura da cidade, organização civil a qual, a partir da leitura de Spinoza (1994, p. 318), pode figurar a síntese das relações entre os homens, suas práticas e seus discursos. A soberania de uma cidade resulta de sua capacidade de “proteger e defender-se da opressão”, inversamente à situação de jugo, “na medida em que teme o poder de outra cidade ou é impedida por essa cidade de fazer o que quer (...)”.

Nessa relação dominador/dominado, um elemento só triunfa porque há outro ao qual se sobrepuja e, nesse jogo de forças, retornando à cena das cidades, Spinoza defende que a coalizão de forças gera maior fortalecimento, paralelo a uma nova submissão: “não há dúvida, com efeito, que se duas cidades querem prestar-se auxílio mútuo, não têm ambas mais poder e, por conseguinte, mais direito do que uma ou outra isolada” (SPINOZA, 1994, p.318).

O poder que emana da junção de forças é o mesmo que assujeita, é também o mesmo que torna visível aquilo por que se luta ante as diferenças: “Quanto mais cidades acordem na paz, tanto menos cada uma delas é temível para as outras, isto é, menos independente é, e

mais obrigada a submeter-se à vontade comum das cidades ligadas pelo tratado” (ibid. , p.319).

Esta a estabilidade de aliança, a qual gera um estado próximo ao da morte, onde reina o silêncio e a estaticidade, estado esse que lhe é próprio. A força vital provém, por sua vez, do confronto, diante do que uma cidade passa a ser temível para a outra, analogamente ao confronto da tensão dos dizeres que se antagonizam.

Na ética spinoziana, ser portador de livre arbítrio é consequência de haver recebido o poder que emana do estado de direito. Em razão disso a liberdade não existe de fato nos indivíduos, pois se assim o fosse estaria destruída a compleição das cidades: “não se pode de maneira alguma conceber que a regra da cidade permita a cada cidadão viver segundo o seu próprio arbítrio; *o direito natural segundo o qual cada um é juiz de si mesmo desaparece, portanto, necessariamente no estado civil*”⁶⁵ (ibid., p.315).

Ser cidadão, gozar de direitos, é, antes de tudo, sujeitar-se a uma norma comum, a qual planifica, homogeneiza, porque sabe das diferenças. O estado civil produz o apagamento das peculiaridades, mesmo quando aponta para particularidades do tipo “aquele que” ou “os que”. Trata-se, nesse caso, das diferentes formas de determinação, já trabalhadas por Pêcheux, em *Semântica e Discurso*. Para o referido autor, estruturas sintáticas desse tipo

produzem “uma espécie de esvaziamento do objeto a partir da função, o que faz com que a forma sintática de construção de nome próprio (“aquele que VN), “o que VN”), que poderia, por sua própria natureza, passar por geradora de determinação, apareça, na realidade, como sendo igualmente suscetível de remeter ao indeterminado, caso no qual aquele que se torna o equivalente de qualquer um que, e o que se torna o equivalente de tudo o que ou qualquer coisa que (PÊCHEUX, 1998, p.107).

Pêcheux, retomando a lógica fregeana, considera que a não-saturação, nesse caso, ao construir um esquema de indeterminação, produz a generalidade que se espera de uma lei, a qual parece interpelar a todos indistintamente, mas que passa a configurar exatamente a determinação jurídica, porque interpela diretamente os indivíduos que são representados pelas práticas implícitas na proposição “aqueles que”. No momento em que o sujeito identifica-se

⁶⁴ Os grifos são nossos, para destacar, aí, a relação com Althusser.

⁶⁵ Os grifos são nossos.

com o chamado que o ordenamento jurídico faz, é a ele, especificamente, que a lei passa a tutelar. O sujeito configura-se, dessa forma, ambigualmente tomado pela própria lei: livre, porém obrigado, sujeito a ela: “Vemos, portanto, que cada cidadão não depende de si mesmo, mas da cidade, das injunções às quais é obrigado a obedecer (...)” (Spinoza, 1983, p. 315). Desse modo, os diferentes processos de língua(gem) constroem singularidades via injunção de diferenças nas supostas homogeneidades da Lei. E essas singularidades inauguram espaços de interpretação, posto que os processos de determinação não desambigüizam, muito pelo contrário, produzem lugares de saturação aberta, atribuindo sentidos múltiplos aos argumentos.

É em face da emergência do capitalismo que o paradoxo liberdade/submissão vai se consagrar, contexto em que o próprio indivíduo é concebido como elemento de troca. Com a transformação das relações econômicas, das relações dos regimes de poder, a passagem do regime monárquico para ao regime de Estado, ele passa a obrigar-se diretamente com o Estado, sob as premissas da voz da Lei que representa este último. Nela é prevista a plenitude da liberdade para o indivíduo, desde que sujeito àquilo que a lei normatiza. É o Estado assumindo o papel antes desempenhado pela Igreja⁶⁶. Haroche, citando Edelman, em nota de rodapé⁶⁷, reflete sobre a problemática do paradoxo autonomia/assujeitamento:

De um lado, o sujeito-de-direito existe em nome do direito, i.e., o Direito lhe dá seu poder; (...) de outro, o poder que ele deu ao direito lhe retorna: o poder do direito não é senão o poder dos sujeitos-de-direito, o Sujeito se reconhece, a si mesmo, nos sujeitos (...) O assujeitamento do sujeito-de-direito ao Sujeito lhe permite ao mesmo tempo legitimar seu poder fora dele e operar o retorno ao poder. (HAROCHE, 1992, p.49).

Assim, desde essa mudança de perspectiva, o “Estado Civil” e os indivíduos antes identificados, no regime monárquico, pela casta, pela tribo, pela ascendência real, passam a ser somente identificados por sua sujeição ao Estado de Direito, na qualidade de cidadãos determinados pelo cumprimento da ordem jurídica desse Estado.

⁶⁶ ORLANDI:1996 destaca que “o assujeitamento, para o sujeito medieval, se dá pela *determinação* enquanto o assujeitamento para o sujeito moderno se dá pela *interpelação*”. E, ainda, “na interpelação não há separação entre a exterioridade e a interioridade”(p.89).

⁶⁷ In: Le Droit saisi par la photographie – éléments pour une théorie marxiste du droit, Maspero, Paris, 1973,

3.4. Da Designação à Determinação

É no processo de auto-reconhecimento diante da lei que o indivíduo identifica-se enquanto sujeito, e isso desde sua nomeação civil, que, como vimos, decorre de uma formalização jurídica. Guimarães (2002, p. 21) discorre sobre a questão do nome próprio de pessoa, situando-a em uma dimensão enunciativo-discursiva, de acordo com a qual a constituição de um nome de pessoa é uma construção com determinação de certo tipo, que conduz a um efeito de unicidade, porque reflexo de um efeito do funcionamento no nome próprio como processo de identificação social daquele que é nomeado.

O autor explicita essa relação lembrando que dar nome a uma criança é uma “obrigação” dos pais, estabelecida por lei, ato esse que não só identifica o indivíduo, como também o reconhece como sujeito jurídico, com as obrigações e direitos oriundos dessa inclusão (GUIMARÃES, 2002, p.21). Nesse processo, a representação do enunciador-individual, no caso, os pais, “apaga a constituição do Locutor pela rede jurídica que o instala como pai, no espaço enunciativo da língua, com certas obrigações de dizer (dar nome aos filhos, por exemplo)” (ibidd). E, ainda, que “dar nome é, assim, identificar um indivíduo biológico enquanto indivíduo para o Estado e para a sociedade, é tomá-lo como sujeito” (iibid). Essa a transposição do indivíduo para sujeito de direito, colocado, para sempre, sob a gama de direitos e obrigações.

Subjaz ao estatuto dos nomes próprios o ato de significar ao nomear as coisas, porque aí se inscreve o simbólico no real. Michel Breal (1992, p. 123), em que pese estar inserido na época do auge do Estruturalismo, postulou não “haver dúvida de que a linguagem designa as coisas de modo incompleto e inexato”. Para ele “*os signos encerram exatamente a parte de verdade que um nome pode encerrar*”⁶⁸ (ibid). Essa “parte de verdade” é historicamente determinada, e igualmente sujeita a mudanças, por essa razão o movimento da designação, quer seja dos nomes das coisas ou dos nomes próprios de pessoas, obedece a uma filiação discursiva.

Conforme Haroche,

p. 24).
⁶⁸ Os grifos são nossos.

o deslocamento das modalidades de funcionamento da noção de determinação da ordem religiosa (...) e posteriormente no aparelho jurídico, contribui para a compreensão dos fundamentos desse efeito subjetivo e ideológico que constitui o efeito determinativo em certos processos gramaticais (em particular nos mecanismos da “relativa determinativa”), mas contribui também, mais largamente, no funcionamento dos determinantes e das modalidades, efeito, sublinha Pêcheux (1975), pelo qual o sujeito tem a ilusão de estar na origem de suas próprias palavras ou de seu discurso. (HAROCHE, 1992, p.49).

Essa relação é consequência da tensão autonomia/submissão do sujeito, configurada entre os pólos daquilo que Haroche denominou de *submissão explícita ao discurso no domínio religioso e da aparente autonomia do sujeito na inserção do discurso jurídico*. Caracterizados por um movimento pendular, de retorno sobre si mesmo no que tange à ordem da língua, os processos determinativos, aos quais caberia a tarefa de desambigüização estão, de fato, pautados sobre ambigüidades que remetem ao exterior da língua, o que confere aos textos jurídicos, por exemplo, a possibilidade de se ler aquilo mesmo que eles não querem afirmar. Nesse sentido, a tentativa de determinação acaba por, dialeticamente, ambigüizar, porque põe em questão o próprio conceito de verdade.

Constata-se isso via desconstrução do sujeito jurídico da lingüística, caracterizado por Haroche como ficção tácita, propondo, em seu lugar, o conceito foucaultiano de “posições subjetivas no discurso”⁶⁹, em contraponto com as postulações de Courtine (1981a), ponto esse logo mais desenvolvido por nós.

Um desses lugares de desconstrução pode ser encontrado nos mecanismos de designação, a qual, conforme Guimarães (2000)⁷⁰, “particulariza a relação da linguagem com o real, ou seja, o modo como a linguagem apreende o mundo”, aí subentendidos os movimentos do sujeito, os quais o fazem constituir-se enquanto tal, dialeticamente à constituição do seu dizer. No caso dos nomes próprios de pessoa, apesar de referirem a uma pessoa em particular, estão eles inseridos numa esfera de ilusão de univocidade, porque na realidade constituem-se enquanto construções socialmente regradas.

O processo identificatório é, então, uma construção regrada pelas estratégias instituídas e armazenadas pela memória social, que é coletiva e historicamente determinada.

⁶⁹ In: Foucault, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

⁷⁰ “*Textualidade, Designação e Argumentação*”. Conferência apresentada na PUC (RS): 04 a 08/12/2000.

Na cultura ocidental, observem-se os exemplos trabalhados por Guimarães (2002), o sobrenome remete à filiação parental, e, acrescente-se, há pouco tempo tornada obrigatória a presença do sobrenome da mãe na nomeação da criança, em posição intermediária. Há aí uma ressonância dos lugares econômico-sociais conquistados pela mulher nas últimas décadas. Já no caso da tradição hebraica, como pudemos analisar, pesava, além da filiação, a relação de pertença tribal, a qual dizia também sobre um lugar de poder político e econômico. Especificamente no caso do Brasil, é possível fazer-se, via radiografia de gerações especificadas, os ícones de uma determinada época pela recorrência dos pré-nomes então outorgados aos infantes. Observe-se, por exemplo, nas décadas de 80 e 90, a multiplicidade de Romários e Daianas em algumas classes escolares. Nomear é, pois, mais que registrar, participar de uma construção que obedece a regras pré-estabelecidas.

Guimarães (2002, p. 2) situa o ato de nomear como um acontecimento que “não é um fato no tempo”, mas um “acontecimento que temporaliza”. Da mesma forma que o acontecimento apresenta-se como determinante em relação ao tempo, é determinante também em relação ao sujeito, que se submete ao continuum do tempo histórico. O sujeito, afirma Guimarães, “é tomado na temporalidade do acontecimento” (ibid., p.3). Isto nos aponta o fato de que as contingências constroem uma historicidade não-linear e que, por isso mesmo, passa a congrega, pela evocação da memória discursiva, um antes e um depois que lhe são correlatos: o tempo do discurso. Isto é, os dizeres inscrevem-se, pela sua historicidade, em determinadas regiões do interdiscurso, de onde projetam sentido, nas palavras de Guimarães. Daí são tomados, de acordo com a filiação de quem diz, porque já significam, desde que “a língua funciona afetada pelo interdiscurso” (ibid). A memória, assim, cria a possibilidade do vir-a-ser do discurso.

Quem diz ocupa uma determinada posição nesse dizer, posição essa que nem sempre lhe é transparente. O que se lhe evidencia, sim, é a pretensa universalidade daquilo que é dito, como se não fosse conteúdo de uma memória já posta e por ele re-evocada e formulada talvez sob outra roupagem.

O sujeito, diz Guimarães, “não fala no presente, no tempo, pois só é sujeito enquanto afetado pelo interdiscurso, memória de sentidos, estruturada pelo esquecimento, que faz a língua funcionar” (GUIMARÃES, 2002, p.5). É essa articulação que ocorre, pode-se dizer, no exemplo já discutido, da identificação do apóstolo Pedro como seguidor de Cristo, não

obstante o conteúdo negativo de sua verbalização. Sua enunciação colocou-o na posição de sujeito cristão, galileu, porque evocou a memória de que uma língua, embora aparentemente uma, é sempre politicamente dividida, e Pedro estava inscrito nessa divisão, como pertencente a uma determinada regionalidade dentro dela, equivalente, no campo do discurso, a uma posição de sujeito.

Zoppi-Fontana (1999, p. 212 ⁷¹ trata dessas relações enquanto processos de referenciação, ou seja, o modo como é operada a construção discursiva de um objeto de referência. . Explicita a autora que a referência é um “efeito de sentido produzido pela inscrição do interdiscurso como espaço de memória no acontecimento enunciativo”. E destaca ainda a não pré-existência tanto das designações quanto dos objetos; ambos são “produzidos, como efeito de evidência, pelos gestos de interpretação⁷² que definem as diferentes posições de sujeito a partir das quais se enuncia (...)” (ibid). Retornando aqui à lógica fregeana constata-se, à luz das noções da Análise do Discurso, um importante deslocamento, o de que os diferentes modos de dizer o objeto, postulado por Frege, são historicamente condicionados, essa a construção discursiva da referência.

Esses então os fundamentos do processo de designação, que aponta, em sua essência, para determinações históricas reconstituídas pela memória discursiva. Nesse sentido é pertinente voltarmos à leitura que Pêcheux (1980, p. 192) faz do Tratado Político de Spinoza, visto que nomeamos a partir de um lugar ideológico. O autor afirma que “uma ideologia não é idêntica a si mesma, não existe senão sob a modalidade da divisão, e não se realiza mais que na contradição que com ela organiza a luta, e a luta dos contrários”. Os processos de designação não apontam para relações de identidade, nem entre palavra/coisa e nem entre nomes e práticas aparentemente semelhantes. A ruptura pode se dar, inclusive, na interioridade do mesmo, pelas relações de contradição. E isso diz respeito também à tensão contingente/necessário, desde que as contingências podem ser consideradas constituintes das categorias ditas necessárias.

O desafio para o analista é, então, identificar como o modo de inscrição da ordem do simbólico-histórico inscreve-se na ordem do real enquanto um espaço de determinação

⁷¹ In: Indursky, Freda e Leandro, M^a Cristina. *Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso*, 1999.

⁷² Orlandi, Pulcinnelli, in.: *Interpretação; autoria; leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis : Vozes, 1996.

caracterizado nos processos discursivos, intervindo nos processos de significação, aí se movimentando e sendo capaz de explicar o trabalho semântico da base lingüística, uma vez relacionado aos processos através dos quais os sujeitos são interpelados pelos saberes do Sujeito Universal, isto é, pelas instituições de toda ordem: econômica, jurídica, religiosa, civil e educacional.

Interessa-nos, aqui, analisar esse embate tenso entre os movimentos de ambigüização/desambigüização nas construções determinativas nos textos que regulam a legislação do ensino brasileiro por ocasião da 1ª e da 2ª república, quer via designação, quer via orações relativas. Para tanto, temos nos situado, desde a formulação teórica da pesquisa, em territórios que dizem sobre a incidência da exterioridade na língua. Pretendemos, no atravessamento desses saberes, atingir aquele ponto que Pêcheux (1988) denominou como sendo uma quarta tendência, para além da formalista-logicista, da histórica e da lingüística da fala, como espaço de emergência da contradição inerente às três já postas, mais especificamente, entre o sistema lingüístico e as determinações não sistêmicas. Situemo-nos, então, no próximo capítulo, no escopo teórico segundo o qual orientaremos nossas análises.

4. O CAMPO TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO (AD)

As teorias enunciativas surgiram na Europa no bojo das questões políticas fomentadas pelos anos 50/60, reivindicando o lugar do sujeito, teoricamente excluído pela Linguística Estrutural. Nessa época, o Estruturalismo assistia, de forma geral, ao questionamento sobre suas bases, poeticamente designado por Dosse como “O canto do cisne”⁷³.

Nesse contexto, surge a Análise do Discurso, demarcada, aqui, a de linha francesa, preconizada por Jean Dubois⁷⁴ e Michel Pêcheux, este um filósofo voltado para os estudos do marxismo, da psicanálise e da epistemologia, o qual esteve engajado às questões políticas de seu tempo e preocupado em perceber e sistematizar como questões dessa ordem inscrevem-se na língua. Em sua obra *Semântica e Discurso* (1988) procura desobstruir os espaços de obviedade, para chegar ao lugar (ou lugares) da não-estabilidade, da multiplicidade dos sentidos.

Por essa razão, a Análise de Discurso tem como objeto de análise não a língua e a fala por si e nem o texto em seus limites, porém, o discurso, o qual situa-se no entremeio língua/fala e manifesta-se na dispersão de textos e autores, vinculado, sim, às suas condições de produção, conceito esse definido empiricamente por Pêcheux (1969) e de suma

⁷³DOSSE, Françoise. *História do estruturalismo*. V.II, “O Canto do Cisne”. São Paulo : Ensaio, 1993.

⁷⁴ Em 1969 Jean Dubois, em artigo publicado na Revista *Langages*, intitulado “Enoncé e Enonciation”, discute a relação enunciado/enunciação além da suposta fusão entre os sujeitos de ambas, e da realização em um espaço fechado, e passa a propô-la pelo viés da ambigüidade, numa perspectiva de abertura e de descontinuidade. O autor defende que “a constituição do enunciado é a constituição de um objeto em que o sujeito falante assume mais ou menos seu conteúdo e frente ao qual se põe como diante de todo objeto” (p.103). Assim, a adesão do sujeito ao discurso que ele enuncia não é plena, mas atravessada pela ambigüidade, a qual, juntamente com a opacidade, tem conseqüências também na esfera do interlocutor, pois “introduz a dialética do enunciado e do sujeito, os enunciados sendo, um a um, tomados como objetos da enunciação do autor e do leitor, e como objeto constituído ou objeto a se constituir” (p.106). Esse conjunto de reflexões mais tarde é retomado por Courtine (1981) e formalizado no campo teórico da Análise do Discurso.

importância para a Análise do Discurso, porque desloca a perspectiva do sujeito ontológico das teorias enunciativas subjetivistas e psicologistas da época para a representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social”.

A AD constitui-se, assim pensada, como uma anti-disciplina, utilizando-nos aqui das palavras de Orlandi (1996). Isto é, ela não se coloca entre a Lingüística e as Ciências Sociais enquanto preenchimento da falta que subjaz a cada uma delas – na primeira, a falta de remissão à exterioridade histórico-social; na segunda, a implicação da linguagem nas formas do tratamento epistemológico. Ao contrário, ao postular a implicação das Condições de Produção de cada discurso, a AD convoca o tratamento do revés da própria Lingüística, que se impõe a esta como seu outro necessário, ao mesmo tempo em que ratifica, no campo das Ciências Sociais, a impossibilidade do trato das formações sociais compartimentado das questões da língua.

Conforme Henry (1969), Pêcheux tinha “a ambição de abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais...” Seu objetivo, então, era, desenvolvendo uma análise do discurso, “fornecer às ciências sociais um instrumento científico de que elas tinham necessidade, um instrumento que seria a contrapartida de uma abertura teórica em seu campo” (HENRY, 1969, p.15). Essa fissura constituir-se-ia no âmbito de uma abordagem não-positivista do campo do conhecimento, pautada numa Teoria Marxista que concebia, em sua base, a confluência do Materialismo Histórico e do Materialismo Dialético.

Considerada a relação infra-estrutura/superestrutura, o Materialismo Dialético concebe-a em seus movimentos de reciprocidade, porque uma determinante da outra, na ruptura mesmo da imagem circular que aí se poderia projetar. Assim, o caráter determinativo perde a exclusividade restrita ao domínio da infra-estrutura sobre a superestrutura, admitindo-se também o processo inverso e descontínuo: a superestrutura passa a ser igualmente determinante da infra-estrutura. Tal relativização decorre, segundo Ianni (1985), do fato de que as relações de produção capitalistas e o componente ideológico coexistem, mutuamente alimentando-se e modificando-se. Nessa ótica, as classes sociais são o produto e a própria deformação do capitalismo, ao qual sustentam e recriam. É, desta forma, a partir da ciência do fundamento não-positivista da AD que se pode dizer, hoje, que o intuito da busca de Pêcheux era o de postular algo bem diverso de um instrumento, ao contrário do que afirmara Henry

(1969), tanto o é que os métodos de análise em *Análise do Discurso* são objeto de permanente construção-desconstrução.

Pêcheux pretendia, em suma, olhar o discurso duplamente orientado, por um lado, por um prisma científico e, por outro, alicerçado pelos fundamentos de uma determinada leitura marxista, fomentados, à época, por Althusser. Pêcheux percebera a incidência dos referidos aspectos sobre o campo discursivo, tendo em vista as conseqüências não repetíveis das relações de produção sobre as formações sociais. Já se encontrava aí, embora de modo ainda não formalizado, a não homogeneidade dos processos discursivos, desde que submetidos às relações de antagonismo decorrentes dos processos históricos, inscritos esses na essência dialética da própria história.

Nesse horizonte de expectativa, o autor critica as aplicações lingüísticas à “análise de textos”, pois sua busca era o estabelecimento de um estatuto para o discurso, o qual, sabia ele, não se fixa nem na fala nem na língua, não podendo, portanto, limitar-se ao espaço da análise lingüística, mas sim, propiciar a condição de entremeio entre o ideológico e o lingüístico.

A noção de entremeio, trabalhada por Orlandi (1996), põe em relevo a tensão permanente entre a própria AD e o campo da Lingüística. Tensão porque, nas palavras de Courtine (1981^a, p. 10) “todo procedimento de análise do discurso encontra na lingüística seu campo de validação (...) e o risco correlativo de reduzir o discurso à língua”. Por ser na língua que se materializa o exterior que lhe é constitutivo, esse não pode ser apagado nas abordagens que se fazem da língua, antes, porém, tratado paradoxalmente: fora dela mas pressuposto em sua imanência. A autora assinala que

O social para a AD não é correlato, ele é constitutivo. Isto é, não há uma correlação entre a estrutura da língua e a da sociedade, pois o que há é uma construção conjunta do social e do lingüístico. Melhor ainda, define-se o discurso como um objeto social cuja especificidade está em que sua materialidade é lingüística (ORLANDI, 1996, p.52).

Assim, os procedimentos analíticos constroem-se no embate permanente de superação desse risco, propondo, isso sim, “uma correspondência entre a língua e as questões que surgem no exterior dela” (ibid.). A relação da AD com a história não se inscreve, pois, sob o mesmo estatuto das ligações interdisciplinares, ao contrário, essas relações são tomadas às

avessas, como *gauche*, utilizando-nos dos termos de Courtine (1981a). *Gauche* porque não se limita a descrever os liames entre uma área e outra, mas porque reconhece, no interior da Análise do Discurso, a confluência contraditória do formalismo e do historicismo.

Em vista disso, não sendo possível dizer, na perspectiva do Materialismo Dialético, que é a base econômica que determina a região da superestrutura, também não é concebível a idéia de que a língua, se considerada um elemento da superestrutura, seja resultado estanque das determinações dos processos histórico-sociais. Antes, ela é produto e produtora de determinações, situando-se no ponto limítrofe entre a causa e o efeito dos sentidos historicamente situados. É desta forma que a abordagem discursiva pretende considerar a língua na contradição que lhe é inerente em relação aos processos históricos, assim justificada, mais uma vez, a designação que é conferida de disciplina de entremeio para a Análise de Discurso.

Parafraseando Courtine (1981^a, p. 16), a relação Lingüística/Análise do Discurso é, pois, fronteira, cujos limites são a evidência de que há passagem contínua e gradual de uma para a outra. E, sobretudo, constituem-se como “efeito de uma necessidade interna” (Kuentz:1977, apud Courtine, 1981 a), o que nos autoriza a dizer que a AD ocupa, em relação à lingüística, a possibilidade de constituição do lugar do impossível da Lingüística: a história, o sentido e o sujeito, com certeza re-visitados, mas necessariamente ocupando o lugar de uma falta, porque apontam, no interior da própria Lingüística, para aquilo que ela mais receia admitir.

E, mais uma vez, vale destacar, a ocupação do lugar dessa falta pela AD não se reveste do caráter de preenchimento positivista, mas sim enquanto reconstituição dos processos histórico-discursivos opacificados pelo formalismo em Lingüística e pela abordagem sociologista. Ora, as abordagens da língua que a prevêm autonomamente constituídas, excluem dela os processos histórico-sociais que lhe estão implicados. Já a abordagem proposta pela AD visa, exatamente, convocar tais processos, não como exterioridade da língua, mas enquanto confluência constitutiva das práticas languageiras. Daí a negação de sua função meramente comunicativa, mas tratada como prática transformadora, pela qual sujeitos e sentidos aí são significados e fazem significar, recíproca e descontinuamente.

No intuito de estabelecer e fundamentar esse lugar de entremeio, além da mera análise de enunciados da AAD-69, que não se restrinja à consideração das práticas políticas e nem tampouco voltado apenas para a realização da língua em sua imanência, Pêcheux e Fuchs (1975) formularam uma Teoria não Subjetiva da Enunciação, dado que os efeitos produzidos pelos sentidos não se originam no sujeito, porém, nele se realizam, através da relação que se estabelece entre o enunciado e a enunciação, a qual logo mais desenvolveremos. Assim, essa abordagem do sujeito, ausente no texto da AAD-69, é revisitada em 1975, colocando, então, como pressuposto necessário, “uma teoria do imaginário localizada em relação ao real” (Pêcheux e Fuchs, 1975, p. 171). Esse lugar simbólico do sujeito sustenta-se via outro atravessamento, o de natureza psicanalítica, o qual viabiliza ao sujeito que diz a partir de um determinado lugar situar-se, em razão da incidência inconsciente, como proprietário do seu dizer.

Está implicada aí a noção de processo discursivo, definida por Pêcheux e Fuchs (1975, p. 181) como “o resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies lingüísticas que derivam, elas mesmas, de condições de produção estáveis e homogêneas”. Estão implicitadas, outrossim, as relações de paráfrases enquanto matriz de sentido da formação discursiva. Essas relações, enquanto processo discursivo, distanciam-se da noção de proposição lógica, porém, como destacam os autores, tal distância é “precisamente anulada imaginariamente pela filosofia espontânea da lógica formal e, ao mesmo tempo, pelo idealismo positivista em lingüística (ibid., p.170).

A busca do lugar de entremeio, constituído por processos discursivos que materializam determinadas condições de produção deu origem ao quadro epistemológico da Análise de Discurso, formulado por Pêcheux e Fuchs, o qual assenta-se sobre três regiões do conhecimento científico, perpassadas, conforme já descrevemos, por uma Teoria não Subjetivista da Subjetividade, ao mesmo tempo de natureza psicanalítica. São elas:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p. 164-165).

A formulação do quadro teórico-epistemológico da AD permite-nos qualificar a referida disciplina como lugar de sistematização de reflexões em torno das relações língua/história, as quais já vinham sendo pensadas em outros lugares, como por exemplo, no Círculo de Bakhtin, fundado no início do século XX e representado, nesse afã, por Mikhail Bakhtin. Situado em lugar semelhante, porém com ênfase nas práticas discursivas, Courtine aborda o atravessamento do campo da linguagem com suas condições históricas de enunciação, conduzindo à constatação de que

(...) em uma conjuntura determinada da história de uma formação social, caracterizada por um estágio determinado de relações sociais, os “sujeitos falantes”, tomados na história, podem concordar ou defrontar entre si sobre o sentido dado às palavras, falar diferentemente, tudo isso falando a mesma língua” (COURTINE 1981^a, p.12).

Vale ressaltar que no campo da lingüística, no que tange aos processos de enunciação, é a enunciação não subjetiva que interessa a Pêcheux, por residir aí um deslocamento em relação à teoria da enunciação benvenistiana, a qual, como já vimos, reivindicava um lugar de soberania para a subjetividade individual⁷⁵. Ao contrário, a teoria do discurso prevê um sujeito ausente de plenitude, porque atravessado pelo inconsciente e, paralelamente, interpelado pela ideologia, que lhe propicia a passagem de indivíduo (esfera psicológica) a sujeito (concepção materialista). Em função disso, interessa-nos, pois, retomar como vem a constituir-se o discurso, objeto da AD manifesto na materialidade da língua, mas não redutível a ela.

⁷⁵ Em Benveniste (1988) no capítulo intitulado “A Natureza dos Pronomes”, a língua é abordada na esfera enunciativa, ancorada no tempo e no espaço, e centralizado aí um locutor. Também se concebe um “eu” que se constitui via linguagem no dizer-se ao outro, mais especificamente, a uma segunda pessoa, ou seja, um “tu”. Trata-se de um “eu” soberano porque com primazia sobre a segunda pessoa, da mesma forma, fonte e origem do seu dizer. Já em Pêcheux, conforme já vimos, tempo e espaço enquanto lugares de manifestação da historicidade são anteriores ao sujeito, constituindo as possibilidades de inscrição dos dizeres do sujeito. Já em relação à segunda pessoa, se considerada na perspectiva das formações imaginárias, pode mesmo ser um lugar de anterioridade em relação ao sujeito que diz. Isto porque, independente da posição ocupada na relação de interlocução, estão os indivíduos sujeitos à continuidade ou mesmo descontinuidade dos já ditos e já ouvidos, podendo com eles estabelecer relações de concordância ou discordância, mas sempre por eles atravessados.

4.1. A Constituição Ideológica do Sujeito e dos Sentidos

Pautado na Teoria Informacional de Jakobson, Pêcheux (1969) desenvolveu a noção de condições de formação do discurso, porém, aí mesmo propôs a desestabilização de algumas cristalizações: a suposta simetria emissor/receptor, também a noção de lugares determinados numa dada formação social, regulada pelo funcionamento ideológico das questões econômicas e de classe. Decorrente disso, fundamentou a ocupação dos lugares de A e B (emissor e receptor) como sendo não de ordem física, mas regulada por formações imaginárias, ou seja, as imagens que os indivíduos têm de si e de seus interlocutores, bem como dos lugares sociais que ambos ocupam. Disso podemos concluir que o imaginário construído em torno de um determinado referente vai estar condicionado pelos diferentes lugares de inscrição dos sujeitos nas formas sociais. Já aí Pêcheux sobrepôs o termo discurso a mensagem, bem como “efeitos de sentidos” entre os pontos A e B à idéia de lugar de transmissão de informação (PÊCHEUX, 1969, p. 82).

Conseqüência relevante desses deslocamentos é que “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações objetivamente definíveis e as posições (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 1969, p.82-3), cuja correspondência, destaca Pêcheux, “não é biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições...”.

E, ainda, as formações imaginárias não se originam de sujeito para sujeito, mas “resultam, elas mesmas, de determinantes históricos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar nos processos discursivos, mas que, enquanto atravessamento de um “já-dito e já ouvido”, deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco” (PÊCHEUX 1969, p. 85). Orlandi (1999a, p. 40) considera que a tomada de posição confere ao sujeito a possibilidade de passagem da situação empírica para a de posições dos sujeitos nos discursos, enquanto processo de interpelação do indivíduo pelo sujeito universal. Com isso, o próprio estatuto de sujeito recebe outra configuração, a propósito, diferenciada daquela que tem nas teorias enunciativas.

No texto de 1975, Pêcheux e Fuchs preocupam-se em explicitar os processos pelos quais o discurso inscreve-se como aspecto material da materialidade ideológica, na tentativa de superação dos limites do texto de 1969, em que era concebida uma compartimentação entre as relações de lugar onde o sujeito se inscrevia e a “situação” que designava um ambiente material e empírico. No afã de superação também da dita análise de conteúdo, passou a conceber as formações imaginárias⁷⁶ em seu funcionamento no discurso e, decorrente dessa constatação, a necessidade da formulação de uma teoria do imaginário em relação ao real, a qual viesse a reduzir a distância entre a prática política e a teoria do discurso.

Subjaz a essa perspectiva um dos fundamentos do materialismo dialético⁷⁷, segundo o qual pode-se estabelecer, no domínio da AD, um lugar essencial para o campo da práxis, o qual passa a constituir-se mola propulsora para questionar as “evidências não questionáveis” e também para o campo teórico, condição esta que situa permanentemente ambos, o campo teórico e o campo da práxis, em uma relação de construção/desconstrução.

É nessa perspectiva que Pêcheux e Fuchs (1975, p. 170) apontam para a necessidade de uma “teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador”, a qual conceba a língua enquanto lugar material onde se realizam os efeitos de sentido. Desde Bakhtin (1997)⁷⁸, a língua, enquanto manifestação do ideológico, é lugar do simbólico, porque, segundo o autor, “O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*”. E, ainda, “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN, 1997, p. 32-3).

⁷⁶ Tal noção é concebida no texto de 1969, funcionando aí como jogo de representações dos lugares socialmente ocupados, no sentido “do lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p.82). Assim, as formações imaginárias resultariam de “processos discursivos anteriores que deixaram de funcionar mas que deram origem à ‘tomada de posição’; correspondendo ao atravessamento do já dito e já ouvido” (id). É no texto de 1975 que Pêcheux e Fuchs revisam o conceito de formações imaginárias, desfazendo a suposta divisão entre “lugar de inscrição do sujeito” e “situação”, esta última compreendida enquanto ambiente empírico. Isso foi possível a partir da formulação da Teoria não Subjetivista da constituição do sujeito, da qual falávamos anteriormente, posto que ela tornou viável a delimitação de uma teoria do imaginário localizada em relação ao real – o atravessamento das duas formas de esquecimento.

⁷⁷ Reportamo-nos, aqui à leitura de Karl Marx, realizada por Ianni (1985).

⁷⁸ Reportamo-nos à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, produzida por Mikhail Bakhtin (Voloshinov), em 1929.

Assim, pode-se dizer que o signo transmuta-se em experiência, da mesma forma que a experiência corporifica-se no signo. Nisso, a aplicação do princípio dialético às práticas políticas e de linguagem. E os sujeitos, porque imersos no simbólico, se dão às significações, ao invés de as fundarem, porque também mergulhados nas contingências de sua historicidade, as quais, embora símbolos de uma determinada época, cristalizam-se como princípios de universalidade.

4.1.1. Forma-sujeito, Formações Imaginárias e Formação Discursiva

Pêcheux (1988, p. 149) reporta à leitura que Althusser (1983) fizera do Materialismo Histórico, no sentido de que os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia, disso decorrendo que a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, configurando-se, assim, como um efeito ideológico. A partir desse entendimento, Pêcheux passa a postular o sujeito na perspectiva de uma “Teoria não Subjetivista”, configurando-o como forma-sujeito, conceito esse cunhado por Foucault, e deslocado por Pêcheux a partir das relações estabelecidas com pressupostos marxistas que consideram o sujeito enquanto afetado pelas práticas sociais que lhe são contingentes, as quais convocam o atravessamento de categorias como classe social, assujeitamento, lutas de classe, interpelação, dentre outros.

A forma-sujeito nos diz sobre o modo como o sujeito se relaciona com a formação ideológica através das práticas sociais, identificando-se com uma Formação Discursiva e com os saberes inerentes a ela. A forma-sujeito corresponde, assim, a uma abstração histórica e não individual, configurada pela interpelação do indivíduo via ideologia, processo esse que se dá via recálque do inconsciente. Importa, aqui, destacar a relação forma-sujeito/FD:

Retomaremos, aqui, a distinção dominação/determinação para colocar que a formação que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva dominante, e que as formações discursivas que constituem o que chamamos de seu interdiscurso determinam a dominação da formação discursiva dominante (PÊCHEUX, 1988, p. 164).

O domínio de uma determinada FD não é suspenso e isento de relativização. Ele só tem razão de ser se pensado na relação com outras FDs que se opõem à dominante, e, ainda assim, a partir da perspectiva do sujeito que diz, o qual, ao identificar-se com os saberes de

uma determinada FD, identifica-se com o Sujeito Universal dessa Formação Discursiva, caracterizado enquanto princípio de evidência; nos termos de Pêcheux (1988, p. 166), aquilo que “todo mundo sabe que...”, “é claro que...”. O sujeito universal, nesse caso, corresponde à forma-sujeito de uma formação ideológica, a qual comporta os saberes que se apresentam como o *é isso*, definido por Pêcheux (id) em contraponto com o estranhamento diante de qualquer coisa que soe diferente, porque fora da determinação da instância ideológica em questão, materializada com um outro domínio de saber próprio de uma FD.

A premissa do materialismo histórico é que a superestrutura ideológica, em consonância com o modo de produção, determina as condições de produção do discurso como um todo enquanto processo discursivo que remete a uma ou outra Formação Discursiva. A instância ideológica é determinada pela instância econômica, de modo que a interpelação reproduz as relações de produção, o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, sob o modo de ocupação inconsciente de uma das classes que se relacionam de forma antagônica dentro do modo de produção.

Pêcheux e Fuchs (1975, p. 178) denominaram esse processo de *esquecimento nº 1*, como ilusão necessária do sujeito enquanto origem e fonte do sentido, camuflada a filiação de toda seqüência discursiva a uma determinada FD. Esse processo de apagamento fundamenta-se na psicanálise lacaniana, na medida em que “todo discurso é ocultação do inconsciente”. Importa dizer que desde Lacan concebe-se o sujeito como esfacelado em sua pretensa unicidade, e é na esfera da linguagem que vai se manifestar sua clivagem:

Uma vez que o sujeito advém pela linguagem, é, portanto, no próprio ato da articulação significante, isto é, na enunciação, que ele advém. Mas este sujeito, tão logo advém pela linguagem, se perde nela na verdade de seu ser, por não estar aí senão representado (DOR, 1989, p. 116).⁷⁹

O esquecimento necessário funda-se sobre esse atravessamento do inconsciente, o qual funda a alteridade, lida pelo viés do “grande outro” althusseriano⁸⁰. A forma-sujeito é, pois, manifestação das formações ideológicas (FIs), as quais configuram-se como

⁷⁹ Trazemos, aqui, uma leitura do sujeito em uma perspectiva psicanalítica, recorte esse que contribuiu, na teoria da AD, para a elaboração de uma teoria não-subjetivista do sujeito.

⁸⁰ Saliente-se, aqui, que tal expressão refere-se, em Althusser (1983), ao inconsciente coletivo que condensa as representações imaginárias das formas pelas quais os sujeitos identificam-se com suas práticas sociais. Difere,

elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação social constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p. 166).

É nesse sentido que o componente ideológico torna-se indispensável no modo como nos relacionamos com o mundo, porque dá conta exatamente do imaginário que atravessa nossa relação com os outros sujeitos e com as situações, representado, todo esse jogo, por exemplo, nos sentidos que as palavras assumem numa determinada conjuntura, sob determinadas condições históricas. Talvez isso nos ajude a entender, por exemplo, por que, em nosso imaginário somos reconhecidos, recorridas vezes, pelo lugar que ocupamos nas relações de trabalho. Ao identificarmos alguém, ou ao sermos identificados, usamos expressões do tipo “aquele que é professor” ou “fulano, que é médico”, dentre tantas outras. A designação profissional situa os indivíduos nas relações sociais, implicadas aí as de poder, (des) autorizando dizeres.

O reconhecimento do indivíduo na forma-sujeito é abordado por Courtine (1981) como o ponto de ancoragem da estabilidade referencial dos elementos de saber de uma FD, constatação essa derivada da formulação de Foucault (2000, p. 107)⁸¹ em torno da noção de sujeito, a qual é caracterizada enquanto *função determinada*⁸², na medida em que é “vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado (...)”. Ou seja, a relativização da livre ocupação do lugar do dizer delimita quem pode e deve preencher determinado espaço enunciativo, decorrente de condições das quais este indivíduo deve dar conta para tal. Dessa forma, pode-se dizer que a noção de função vazia, em Foucault, é assim denominada porque sujeita a apropriações autorizadas, logo, lugar

nesse sentido, do “Outro” lacaniano, o do “grande Outro”, define-se como espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo; trata-se, pois, da realidade discursiva de que Lacan falava no Sem. 20. O conjunto de termos que constituem esse espaço remete sempre a outros e eles participam da dimensão simbólica margeada pela dimensão do imaginário (...). Num primeiro momento é o lugar do tesouro dos significantes, num segundo momento é a subjetivação em que a falta vai implicar o desejo. De fato, o grande Outro é a própria referência do simbólico (conforme o *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise : O Legado de Freud e Lacan*. Editado por Pierre Kaufmann. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1996.

⁸¹ Referimo-nos, aqui, à obra *Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault, cuja edição por nós consultada é a do ano 2000, porém, importa destacar que tal texto foi publicado no ano de 1969, no contexto das re-discussões encetadas, à época, em torno do Estruturalismo.

⁸² Os grifos são nossos.

do devir do dizer, para quem é consentido esse dizer. E formulando os saberes de uma FD, os sujeitos nela se reconhecem, retornando seus dizeres sobre si mesmos.

Cabe dizer, ainda, que Foucault convoca, a partir da noção de função vazia, algumas reflexões em torno da relação sujeito/sentido. A saber, primeiramente, que, pelo fato de abordar a questão do sujeito no âmago do trato dispensado à questão da enunciação, confere um estatuto paradoxal ao sujeito: ao mesmo tempo em que anuncia tentar fixar-lhe um lugar empírico, desterritorializa-o, porque o submete à função enunciativa. E, subjacente a esse gesto, a apreensão do postulado de que o homem encontra-se fadado a dizer, ou seja, não é possível concebê-lo fora da linguagem. Em segundo lugar, e também decorrente da primeira constatação, o fato de que a idéia de função vazia é coerente com o princípio da raridade, também esboçado por Foucault. Porque há pouquíssimas enunciações novas, o papel do sujeito é muito mais de ocupação de um lugar já posto, do que de formulação do conteúdo original desse dizer. Dessa forma, se é, ao mesmo tempo, “cada um” e “ninguém”, conforme terminologia de De Certeau (1996). Assim, acrescenta-se ao que dissemos há pouco, estamos fadados, muito mais, a re-dizer do que a dizer.

É nesse sentido que destacamos que as FIs comportam formações discursivas, as quais determinam as fronteiras do que pode e deve ser dito a partir da relação de lugares no interior de um aparelho ideológico. A noção de FD tem origem em Foucault (2000) no âmbito da descrição que ele faz sobre as relações que os enunciados mantêm entre si, na tentativa de desenhar uma proposta de sistematização àquilo que se apresenta sob a forma de dispersão pura. Para ele,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2000, p.43).

Pêcheux (1975) retoma o conceito de FD na esteira de Althusser, já perfilado a partir de Foucault, concebendo essa noção no horizonte da ideologia, motivo pelo qual a Teoria do Discurso inter-relaciona as FDs às Formações Ideológicas, o que vai produzir um resultado direto na configuração dos sentidos. O autor reexamina essa relação, em Semântica e

Discurso, abstraindo dela uma conseqüência relevante para o campo da Análise do Discurso, centrada no fato de que

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1988, p.160).

Cabe aqui tecer uma crítica em torno da noção de homogeneidade das FDs, proposta por Pêcheux (1969). Isto porque, não obstante o deslizamento do ideal de estabilidade referencial, mantém-se a estabilidade das posições que os sujeitos ocupam, devidamente fronteirizadas, o que reporta à também homogeneidade das FDs, derivada da homogeneidade das próprias condições de produção do discurso, das quais emergem as superfícies lingüísticas conforme as concebia Pêcheux (1969), em uma fase inicial da AD.

No entanto, no texto de 1975, juntamente com Fuchs, Pêcheux re-visita a concepção de homogeneidade, ao afirmar que a lei constitutiva da Ideologia (a interpelação) “nunca se realiza ‘em geral’, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior deste conjunto *um papel necessariamente desigual* na reprodução e na transformação das relações de produção (...)”⁸³ (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p.167).

Constata-se nesse ponto, a contradição da própria expressão do materialismo dialético, porém ainda não consolidada e didatizada, o que se percebe na pluralização do termo formações ideológicas, aquém ainda da contradição interna, porque ao fixar limites entre FIs, estabelece os marcos que distinguem uma da outra, impossibilitando a leitura do possível antagonismo que lhes é inerente.

No texto *Rémontémons de Foucault a Spinoza*, pode-se dizer que Pêcheux (1980), delinea de forma mais precisa um lugar de fundação para a noção de heterogeneidade no âmbito dos discursos, desde que há aí a redução a, no máximo, uma ou duas Formações Ideológicas, e com forte demarcação de limites. Essa operação metodológica resulta na instauração dos contrários dentro do mesmo, da diversidade na unidade, nos termos do próprio Pêcheux (1980, p. 192), “uma ideologia não é idêntica a si mesma, não existe senão

sob a modalidade da divisão, e não se realiza mais que na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários”.

É Courtine quem vai trazer para o campo epistemológico da AD as formalizações que virão a solidificar, na teoria, o princípio da heterogeneidade da FD, tomada do Materialismo Dialético, agora, enquanto conceito empírico. É, pois, pela categoria da contradição que se passa a considerar uma FD em relação às outras que compõem uma determinada FI, e também contradição de uma FD em relação a si própria:

Se uma FD é aquilo que, em uma FI dada e em uma conjuntura, determina “o que pode e deve ser dito”, (aquilo que remete a dizer que as palavras, expressões, proposições recebem seu sentido da FD na qual elas são produzidas), convém acrescentar que esta característica não é isolável das relações contraditórias que uma FD estabelece com as outras FDs. (COURTINE, 1981a, p.35).

Esta proposta de desestabilização está ligada ao questionamento que Courtine faz em torno da fixidez da forma-sujeito enquanto existência histórica afetada de modo uniforme pela ideologia. Para o autor, face ao mecanismo de assujeitamento, tanto a esfera política, quanto os cidadãos que a compõem são produzidos pela ficção elaborada no seio da ideologia burguesa, a qual fixa os lugares a serem ocupados, os quais, embora antagônicos, são planejados. Tal princípio é trabalhado na perspectiva dos conceitos, os quais o autor exemplifica no texto “Quel objet pour l’analyse du discours”⁸⁴. O mesmo acontece com os conceitos, como o de cidadão, por exemplo, apresentado enquanto “coleção homogênea de seres genéricos”, apagando-se a diversidade inerente ao conceito, constituído por “camponeses, burgueses, exploradores e explorados (indivíduos que se diferenciam entre si e opõem a situação histórica)” (COURTINE, 1981b, p.35).

A partir disso Courtine discute a eficácia da instância ideológica, definindo-a

não como um processo de interpelação-identificação onde os sujeitos da enunciação se metamorfoseiam em “pessoas”, mas como um processo de repetições mais ou menos regradas, polimorfas, nos discursos cotidianos, ritualizados no “discurso” do aparelho – *onde as falas se prendem aos laços das reformulações*: repetições sobre o modo do conhecimento do interdiscurso (COURTINE, 1981, p.31).⁸⁵

⁸³ Os grifos são nossos.

⁸⁴ In: Courtine, Jean –Jacques. *Matérialités Discursives*. Presses Universitaires de Lille, 1981.

⁸⁵ Os grifos são nossos.

É, desta forma, a possibilidade de produção de um discurso por um indivíduo, enquanto locutor, como reformulação numa forma-sujeito, que possibilitará a desautomatização do mecanismo de assujeitamento, processo esse que ainda é a identificação inconsciente do sujeito com o sujeito universal de uma determinada Formação Discursiva, porém, aí mesmo relativizada essa universalização, porque passível de multifacetação nas diferentes FDs, à moda de um caleidoscópio. Esse deslocamento é analisado por Courtine pelo viés das condições de existência do discurso nas implicações da relação entre a repetição horizontal e a vertical, sendo que é essa última que passa a explicitar o desnivelamento entre a ordem da repetição na língua e os processos discursivos.

4.1.2. Posição-Sujeito

A posição-sujeito, desmembramento da forma-sujeito em termos de apropriação do dizer pelo sujeito, é derivada da noção de função-vazia, cunhada por Foucault (2000) enquanto *espaço determinado para alguns*⁸⁶, os quais por ele veiculam um conhecimento reproduzido. Ao propor essa relativização da noção de função-vazia, Foucault caracteriza-a enquanto lugar do devir, convocando duas propriedades do enunciado: sua raridade, posto haver pouquíssimas enunciações novas, figurando o papel do sujeito muito mais enquanto ocupação de um lugar já posto do que de formulação do conteúdo original desse dizer. A segunda propriedade diz respeito à sua inscrição no debate em torno da questão do poder. Ao discutir a formação dos objetos dos discursos na Arqueologia, o autor situa a emergência do aparecimento de tais objetos segundo sectarizações que variam de época para época. Exemplo disso é o discurso da medicina, o qual, contemporaneamente, organiza os seus dizeres a partir das instâncias do hospital, do laboratório e dos arquivos documentais, o que, sabemos, não foi sempre assim. E, destaque-se, a legitimidade de existência dos objetos de saber em um determinado campo é decorrência de um poder para tal, a essa instância delegado, por “relações que são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (FOUCAULT 2000, p. 51). Lembremo-nos, aqui, também da imbricação, no

⁸⁶ Os grifos são nossos.

Brasil de 30, das áreas da educação e da saúde em um mesmo ministério, tentativa, talvez, de retomada dos paradigmas do século XVIII, quando, conforme De Certeau (1994), os saberes médicos produzem a utopia de uma “política terapêutica”, que abrange desde a escola até o hospital”. Três eixos se destacam, desta forma: cura, ordem e prevenção. É preciso, nessa perspectiva, higienizar a nação, do corpo à relação com o conhecimento.

Delineiam-se, por entre essas relações, articulações de poder, as quais (des) autorizam a apropriação dos objetos de saber pelos diferentes sujeitos. E, saliente-se, assim como o ato de apropriação constitui-se enquanto devir, a própria existência do objeto de discurso também o é. Nas palavras de Foucault (2000, p. 51), “ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações.

Há aí uma implicação da categoria dialética, no sentido de que saber e poder constituem-se mutuamente. A posição que assume o sujeito diante dos elementos do saber é também um devir, regulado por um feixe de relações que reconfiguram os próprios elementos do saber, este também vir-a-ser. Assim, discursivamente falando-se, sujeitos e sentidos dão-se à construção, via processos que, ao se construírem, já se reconfiguram, a um e a outro reciprocamente.

Destaque-se ainda que em Foucault a ocupação dos lugares discursivos é de caráter predominantemente institucional, posto trabalhar ele pelo viés das relações implicadas nas práticas políticas institucionais em hospitais e manicômios, por exemplo, embora aí mesmo trabalhe a leitura do social. Pêcheux e Courtine trabalham a referida noção já a partir do horizonte dos lugares sociais, na luta de classes nos quais a apropriação do dizer oscila desde a identificação plena do sujeito do discurso com uma forma-sujeito até a completa desidentificação.

O substrato da forma-sujeito é a ideologia, da qual ela é a manifestação, e que, conforme Orlandi (1996, p. 31), consiste na “interpretação do sentido em certa direção, determinada pela relação da língua com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação entre a língua e o mundo”.

O discurso, enquanto lugar material da ideologia, possibilita que se reconstruam os processos de interpelação pelos quais o simbólico intervém no modo de produção dos significados. Para Orlandi (1999b, p. 18) “se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Em outras palavras, o sujeito submete-se à língua”.

Se nos propusermos aqui a um diálogo com Bakhtin (1997), veremos que há nele alguns pontos em comum com a AD na abordagem da relação língua/ideologia. Para o referido autor, a ideologia se materializa significativamente, aí desfazendo a suposta simetria signo/realidade, porque “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra” (BAKHTIN, 1997, p.32). Em virtude disso, ele é o substrato que torna possível a existência da ideologia, posto que, “Sem signos não existe ideologia”.

O processo de refração cristaliza-se a partir do próprio signo, cuja projeção é algo que não lhe é imanente, mas que dele passa a fazer parte a partir dos processos que possibilitaram uma determinada interpretação da realidade. E, tão logo se vê esse significado “colado” à palavra, dela pode se desgarrar, conseqüência dos processos analíticos que desmantelam evidências na busca dos sítios de significação. Ora, as palavras, enquanto símbolos, encontram-se paradoxalmente saturadas e nuas, à espera do gesto (não isento) que des-cubra, re-cubra suas “vergonhas”, tão prenhes de sentido.

Ao refratar uma realidade, o signo não a apresenta mimeticamente, “ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (ibid., p.32). O efeito de refração do signo lingüístico assemelha-se ao fenômeno do espectro solar, o qual se refrata no arco multicolor, configurando-se um efeito projetado pelo atravessamento da luz solar nas gotas de chuva, nelas decomposta. Ao atravessar a gota de água, “primeiramente a luz se desvia e logo se reflete até o olho observador”, sendo distintos os desvios segundo as diferentes cores da luz”⁸⁷. Algo análogo acontece com a palavra. Enquanto símbolo ideológico, por não ser neutra, sempre carregará os conceitos e crenças dos campos de onde emerge, porém, tão logo repouse sobre uma superfície lingüística, estará sujeita a mudanças

⁸⁷ Cf. Enciclopédia Encarta, Microsoft

de direção ordenadas pelas diferentes condições em que os diferentes enunciados foram produzidos, esses os “desvios segundo as diferentes cores da luz”. Assim, no próprio signo lingüístico potencializa-se a multiplicidade de sentidos, alguns bastante fronteiriços, quase indistintos, tal qual a proximidade dos tons amarelo-laranja ou róseo-lilás, por exemplo, do arco-íris. E, situando-se no escopo teórico da Análise do Discurso, pode-se dizer também, lançando-se mão dessa postulação bakhtiniana, que a refração do signo orienta os diferentes sentidos segundo a direção do campo de criatividade ideológica, conforme se trate da ordem do jurídico, do religioso, do científico ou ainda de outra ordem (BAKHTIN, 1997, p. 33), determinante para os contornos que assumirá a refração.

Um signo, porque lugar de manifestação e refração da exterioridade e por habitar nos liames das relações sociais, tem a capacidade de gerar novos signos. É por essa razão que, ainda segundo Bakhtin, “o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas” (ibid., p.35). O autor diz também que “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (ibid.). Nessa perspectiva Bakhtin formula a crítica aos pressupostos da psicologia cognitivista, em voga à época, e que pressupunha a anterioridade da consciência à matéria sígnica, e, mais do que isso, a postulação da consciência enquanto entidade individual. O deslocamento que Bakhtin opera é justamente a inserção dos signos na esfera da coletividade, lembrando-nos, aqui, da afirmação bakhtiniana de que “os signos só podem aparecer em um terreno interindividual” (ibid.).

Os signos, colocados na confluência da consciência interindividual, passam a atuar, assim, nas formas como a consciência social opera suas representações, havendo, por isso mesmo, a refração ideológica da própria consciência. A consciência social alimenta-se e retroalimenta-se nos signos, ela não só adquire forma neles, como também lhes dá forma, por isso não estando o signo limitado nem à infra nem à superestrutura, mas pensado a partir da contradição existente entre ambas. O signo habitaria, assim, na confluência da infra e da superestrutura, permitindo que essas duas instâncias mutuamente se re-signifiquem. Disso emerge a preocupação de Bakhtin de saber “como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 1997, p.41), porque, segundo ele, as formas do signo, entendidas como os modos pelos quais os temas se caracterizam enquanto objeto do conhecimento teórico, são resultado das condições históricas

em que acontece a organização social dos indivíduos, constituindo-se as alterações sógnicas enquanto decorrência direta das alterações dos modos de produção/reprodução/trans formação das práticas sociais (ibid). Há, desta forma, um movimento dialético entre a formação do signo, no contexto sócio-histórico em que é figurado e sua produção enquanto existência lingüística empírica.

Por outro lado, o atravessamento ideológico que perpassa o sujeito na relação língua/mundo explicita a natureza do “sujeito assujeitado” que Pêcheux deriva do Materialismo Histórico: o indivíduo tem a ilusão (necessária) de que é senhor sobre seu dizer, no entanto, ocupa um lugar ideologicamente marcado, e, por isso mesmo, constituindo-se sujeito somente na medida em que é interpelado pela ideologia. Essa constatação faz emergir o postulado althusseriano de que “não há sujeito sem ideologia”. Considerando a contra-face do sujeito, o sentido, podemos dizer também, na esteira dos conceitos bakhtinianos, aqui revisitados, que “não há signo sem ideologia”. É em virtude disso que toda seqüência discursiva deve pertencer a uma FD para que seja dotada de sentido, porque ela só significa se relacionada a um liame de pertencimento para com os saberes de tal FD, movimento esse que, destaque-se, não é estável, mas potencial de deslocamento.

Reportemo-nos aqui à AAD/69, onde Pêcheux descrevia como sendo fixa a ocupação que os sujeitos fazem dos lugares a eles ideologicamente destinados, e, podemos dizer, garantida pelos AIE tanto quanto o são as relações de produção. Aí, a leitura da interpelação era que ela fazia o sujeito ocupar o seu lugar em uma das duas classes sociais antagonistas do modo de produção, cujas relações são asseguradas pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), representados pela Igreja, pela Escola, pela Justiça, dentre outros. Em contrapartida, no texto de 1975 Pêcheux e Fuchs operam uma reavaliação do conceito ao tratarem das diferentes apropriações dos saberes religiosos na Idade Média, em que distintas eram a “pregação camponesa reproduzida pelo ‘Baixo-Clero’ no interior do campesinato”, do “sermão do Alto-Clero para os Grandes da Nobreza”, do que o autor deriva duas formações discursivas, salientando que “se trata, ao mesmo tempo, das mesmas ‘coisas’ (a pobreza, a morte, a submissão etc...) mas sob formas diferentes (ex.: a submissão do povo aos Grandes/a submissão dos Grandes a Deus) e também de ‘coisas’ diferentes (ex.: o trabalho da terra/o destino dos Grandes)” (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p.167). Ora, tais distinções no campo da designação operam, muito mais do que estratificação de classes sociais, a colocação em cena

dos jogos de interesse inerentes às diferentes Formações Ideológicas, o que lhes confere um caráter contrastivo, já nos diferentes modos de interpelação dos sujeitos, embora ainda não delineada a contradição no interior da própria FI e, por extensão, da FD, mas delimitado pelas fronteiras que separam uma da outra.

Porém, é esse princípio de antagonismo que permitirá, via instauração de uma outra evidência, que efetivamente se instaure a contradição, a qual poderá culminar com o processo de ruptura. Marx⁸⁸ explicita o movimento de ruptura como condição necessária para explicitar os modos como se entrecruzam as diferentes relações de força. A isso subjazem as diferentes posturas do sujeito diante da FD na qual ele se inscreve, descritas por Indursky (1997) enquanto relativização da unicidade do sujeito, e, por extensão, a heterogeneidade da FD em relação a seu próprio interior. Depreende-se, dessa forma, que, embora não didatizada, formalizada a heterogeneidade em Pêcheux, ela atravessava suas reflexões, já na postulação de um sujeito impossível de ser descrito em sua pretensa unicidade, desde sempre interpelado em diferentes níveis e a estes respondendo de diferentes formas.

Tal visão é ratificada no texto *Semântica e Discurso* (1988), em que Pêcheux concebe três modalidades das tomadas de posição, as quais situam o sujeito em relação à FD. Na primeira modalidade há a identificação plena entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal da FD, configurando-se o discurso do “bom sujeito”. Na segunda há uma atitude de questionamento, de contra-identificação em relação aos conteúdos postos pela FD, onde se tem então o chamado “mau sujeito”, este já delineando o lugar da contradição interna, porque remissão a diferentes posições de sujeito dentro de uma mesma FD. Ora, a contradição consitui-se enquanto condição de existência de toda Formação Discursiva, dada a impossibilidade de um conjunto de saberes reproduzir-se em diferentes instâncias sempre de modo homogêneo.

4.2. Condições de Produção do Discurso

É de relevância a visão de Courtine (1981a), segundo o qual as condições de produção do discurso (CP) são heterogêneas, o que vai resultar na produção de diferentes efeitos-sujeito. Encontra-se aí um distanciamento da visão pecheutiana do texto de 1969, na qual, segundo Brandão (1998, p. 41), o autor concebia as condições de produção do discurso

enquanto “circunstâncias de um ato de comunicação e enquanto relações de lugar, ambigüamente confundidas com o jogo em espelho de papéis interiores a uma instituição”.

No texto de 1975 Pêcheux já formulava a consequência dessa noção, qual seja, “o processo discursivo entendido como o resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies lingüísticas que derivam, elas mesmas, de condições de produção estáveis e homogêneas” (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p.181). Os discursos, concebidos em blocos individualizados, resultantes de Condições de Produção diferenciadas, encontravam-se separados por barreiras intransponíveis.

Em função disso Pêcheux aponta para 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 (ibid.,p.182). Pêcheux já estava a abrir uma porta para o princípio de heterogeneidade, porque a situação concreta da qual deriva o discurso é configurada por múltiplas características, o que leva a configurar as superfícies lingüísticas como ambíguas.

No intento de aprofundar essa questão Courtine (1981a) aborda as condições de produção do discurso como heterogêneas umas em relação às outras, porque consideradas para além das determinações históricas enquanto meras circunstâncias, conforme eram entendidas na 1ª fase da AD. Em vez disso, circunscreve-as ao campo da contradição inerente à materialidade dos discursos. O fundamento de tal proposição é que ao lado da determinação histórica do já-lá, também opera o lugar do impensado, que emerge nas contingências históricas em que os preconstruídos trabalham, lugar esse de ancoragem do extralingüístico exterior ao objeto lingüístico específico. É esse lugar do impensado que desestabiliza a noção das condições de produção do discurso enquanto vetor, conforme as definia Pêcheux (1969), porque, ao invés de uma direção orientada, o que se tem, a partir da relação plural e contraditória da FD com seu interdiscurso, são deslocamentos dos sentidos previstos.

No horizonte desse entendimento Courtine (1981^a) postula uma dicotomia inerente à noção de condições de produção do discurso, a saber, *uma dimensão teórica e outra empírica*⁸⁹. Empiricamente, situa-se o ato de enunciação em sua materialidade física,

⁸⁸ Conforme releitura de Marx, feita por IANNI (1985).

⁸⁹ Os grifos são nossos.

enquanto que teoricamente temos a locação do enunciado em sua correlação com uma determinada FD, em uma determinada contingência histórica.

A definição inicial que Pêcheux dera às CP situava-as no campo empírico, com base no esquema informacional de Jakobson, ao qual já nos referimos. Porque orientados os lugares dos enunciadores por formações imaginárias, configuravam-se os espaços de interpretação como pré-determinados, processo esse que, na leitura de Courtine, impede que se rompa com as origens psicológicas de CP do discurso.

Para fundamentar essa discussão Courtine remete ao trabalho de Courdresses (1971), no qual é feita uma análise dos discursos de Blum e de Thorez, no contexto da esquerda francesa, ligados, respectivamente, ao Partido Socialista e ao Partido Comunista, franceses. A análise que Courtine faz da abordagem de Courdresses é que a forma como as condições de produção de cada discurso são tomadas, produzem um efeito de esfacelamento das determinações históricas. O fato é que elas são concebidas isoladamente a partir de uma conjuntura mais ampla, reduzidas à perspectiva das características individuais de cada locutor, a partir dos índices formais de sua enunciação⁹⁰.

Assim, fica o plano histórico simplesmente justaposto ao psicossocial, motivo pelo qual não se rompe com as origens psicologizantes da noção de CP do discurso, e, por isso mesmo, ameaçada de se transformar em “simples circunstâncias onde interagem os ‘sujeitos do discurso’, o que remete a situar nele a fonte de relações das quais ele não é mais que o portador ou o efeito” (Courtine, 1981, p. 22).

Essa rediscussão traz algumas conseqüências de ordem metodológica. Primeira, que o universal de discurso⁹¹ convoca a necessidade de se delimitar um campo discursivo de referência, o qual, consoante Courtine (1981, p. 24), trata de um tipo de discurso específico, dentro de uma formação política específica, em um momento histórico determinado, sendo mesmo pré-existente ao universal de discurso.

⁹⁰ Courdresses caracteriza o discurso de Blum pelo grau máximo de tensão que ele estabelece com seus interlocutores, via utilização dos modalizadores, transformações negativas, verbos enunciativos e advérbios. Ao contrário, pela escassez desses recursos, Thorez estabelece uma distância máxima entre ele enquanto enunciador e seu auditório. Estando reduzido o processo enunciativo, a tensão tende a zero.

⁹¹ Tal noção está relacionada à de universo discursivo, definida por Maingueneau (1989).

É nessa perspectiva que o referido autor propõe uma redefinição da noção de Condições de Produção do Discurso, no sentido de que o discurso não está ao abrigo das determinações históricas, ao contrário, essas mantêm relação de confluência com os processos discursivos, sob a forma da descontinuidade, da ambigüidade. O efeito-sujeito, sob a condição da identificação plena, é conseqüentemente deslocado, já que o processo de identificação/desidentificação se manifesta no interior das FDs, as quais, já vimos, não têm fronteiras resguardadas de sua exterioridade. Essa condição da ideologia é produto de uma releitura crítica da própria condição que a história ocupa numa leitura não ortodoxa do Marxismo, a qual concebe a história em sua descontinuidade, e, por conseguinte, impossível de estabilidade.

Se remetermos aqui à leitura do materialismo dialético, constataremos, com base em Ianni (1985, p. 24), que não há harmonia nas formas de expressão e de relacionamento das modalidades da consciência e das condições de existência social. “Tanto as pessoas como os grupos e as classes sociais apreendem as suas relações sociais reais de maneira diversa e antagônica, quando não de forma incompleta, parcial ou fetichizada”. Ora, tal relativização possibilita diferentes ordenações e leituras dos fatos históricos. E essa dissimetria de pontos de vista a respeito da relação essência/aparência constitui o próprio movimento dialético do sentido.

Retomando a colocação metodológica do efeito de descontinuidade da história e por extensão do sujeito consigo mesmo, pode-se constatar a impossibilidade de dominância de uma determinada FD, resultado da heterogeneidade das CP do discurso. E é a partir de Courtine que podemos formulá-las como espaço de permanente luta, de “contaminação” mútua, posto que os sentidos não estão postos a priori e nem imobilizados. Este é o estatuto da contradição da FD, a qual, inversamente aos princípios sociologistas, é delineada por Courtine a partir do caráter desigual da contradição, e não de contrariedade⁹². Ora, desigualdade diz-nos sobre diferenças, e não sobre oposições, como seria no caso dos contrários. É por isso que não é possível conceber uma FD como indiferente, incólume à outra, muito pelo contrário,

⁹² Destaque-se, aqui, a oposição entre contrariedade e contradição. Nos princípios da Lógica Analítica os contrários apresentam-se como pólos opostos, já na perspectiva da Lógica Dialética a contradição amplia esse conceito, considerando mesmo a diferença que é inerente ao interior de um ser ou objeto. Exemplifique-se com as relações econômicas inerentes ao Capitalismo. Nessas, o operário é correlato, o espelho do capitalista, e vice-versa, um não existe sem o outro: “o ser operário em função de um não-ser operário que no caso é o capitalista; o ser capitalista em função do não-ser capitalista, a saber, o operário”, conforme Prado Júnior: 1961, 27).

elas realizam-se e alimentam-se a partir de suas diferenças, transformando-se incessantemente pelas relações de contradição que povoam seu interior.

Pensando a constituição do corpus de análise a partir dessa ótica, ele será necessariamente heterogêneo, não linear e não sincrônico, nem tampouco reportado a si próprio, mas às relações de antagonismo, de alianças, de recobrimento (...) que pode entreter com outros discursos (...) “ (COURTINE, 1981, p. 9).

Courtine enfatizou o que ficara marginal em Pêcheux: a FD enquanto campo permeável de saberes na práxis política. Também a partir de e para além dos conceitos da Arqueologia (2000), estabeleceu a matriz de sentido como livre do aprisionamento próprio da condição de matriz. Ou seja, um preconstruído em x pode passar a ser autorizado também em y, possibilidade essa que destitui a estabilidade do sempre-já-aí depreendido do aqui-agora da enunciação em uma contingência histórica enquanto espaço de identificação plena com a forma-sujeito.

O autor postula, nesse sentido, que a constituição do corpus discursivo deve prever:

A determinação das condições de produção da seqüência discursiva de referência.

A determinação das condições de formação do processo discursivo no interior da FD de referência.

A articulação do elemento (1) e do elemento (2). (COURTINE, 1981, p. 53-4).

A determinação de uma sd como ponto de referência (sdr) possibilita, segundo o autor, a organização dos elementos do corpus, posto que é a partir da contradição das relações de classe que serão determinados os modos de circulação dos diferentes saberes, ora na condição de dominância, ora não. Desse modo, a escolha de um ponto de referência permite “situar a produção desta seqüência na circulação de formulações contidas nas seqüências discursivas que se opõem, se respondem, se citam... a descrever, enfim, o quadro institucional e as circunstâncias enunciativas dessa produção” (COURTINE, *ibid.*).

Courtine cria um princípio de partição da noção de Condições de Produção do Discurso ao formular a noção de condições de produção da seqüência discursiva de referência (CP da SDr) e a noção de Condições de Formação da Formação Discursiva de Referência

(CF da FDR). Segundo ele, o processo discursivo da FDR determina a organização em seqüência das formulações no intradiscurso, logo, espaço situado além da evidência, e por isso mesmo passível de ruptura, de configurar-se como lugar da eclosão do acontecimento discursivo.

A conseqüência teórica dessa partição é a rediscussão do primado teórico do interdiscurso. No dizer do próprio Courtine,

Se se entende por interdiscurso da FDR uma articulação contraditória da FD que se refere às das formações ideológicas antagônicas, convirá caracterizar as condições interdiscursivas que dominam o processo discursivo de formação/reprodução/transformação dos enunciados no seio da FDr” (COURTINE, 1981, p. 53-4).

Subjaz a essa colocação um plano anterior ao do interdiscurso, o nível onde seria orientada a ordenação do caos que hipoteticamente estaria aí desenhado, mas que, devido ao duplo plano de condições, autoriza uma configuração x, a qual aponta para o efeito de agregação da dispersão discursiva:

A articulação dos planos respectivos de determinação das CF (FDR) e das cp (sdr) autoriza a compreensão das relações entre interdiscurso e intradiscurso, enunciado e formulação, sujeito do saber próprio à FDr e sujeito enunciator, memória e atualidade (COURTINE, 1981a., p.55).

Essas reflexões estabelecem a contradição como elemento central da Análise do Discurso, porque situada ela na base althusseriana da Teoria Marxista, na recorrência do mecanismo de interpelação/assujeitamento e para além de sua forma fixa. Isto porque, ao partir da distinção do discurso em sua dupla dimensão, a teórica e a empírica, formula as instâncias que pertencem a cada uma delas como implicação uma da outra, por exemplo, o nível do enunciado e o da enunciação, enquanto constituição e formulação; e, respectivamente, os domínios da memória, o da antecipação e o da atualidade; as relações entre verticalidade e horizontalidade; e, subjacente a todas essas instâncias, a necessária manifestação do esquecimento nº 1 no nº 2.

Subjaz a esse feixe de relações o distanciamento para com a natureza da versão inicial de uma leitura possível do materialismo histórico, a qual repousa sobre a predominância da

teoria sobre a práxis. Distanciamento porque *a práxis passa a colocar-se dialeticamente como instância possível de determinação da própria teoria*; na metáfora da revolução, a irrupção do proletariado na superestrutura ⁹³.

Como resultado dessa constatação Courtine propõe-se a desconstruir a idéia das ideologias dominadas como simples reflexo inverso da ideologia dominante, na forma espelhar, poderíamos dizer, porque, ao contrário, ambas nascem no mesmo lugar de dominação ideológica, sob a forma de múltiplas falhas e resistências.

4.3. Enunciado e Enunciação

As definições teórica e empírica das CP do discurso demandam a distinção de dois níveis diferenciados nos quais as CP são respectivamente manifestas: o do enunciado e o da enunciação. Courtine (1981) salienta que no campo da AD a definição de enunciado limita-se a uma perspectiva empirista, por isso mesmo subordinada à língua. Enquadrado em sua relação com a enunciação, ao enunciado é possível extrapolar os limites da estrutura lingüística, do texto fechado, como assinala o autor.

Considerado enquanto entidade material, repetível, na esteira dos conceitos benvenistianos, em Foucault o enunciado recebe uma dimensão discursiva. Na busca que o autor enceta para defini-lo, começa por afirmar aquilo a que seu conceito poderia, de alguma forma, limitar-se: “grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte, como um átomo do discurso” (FOUCAULT, 2000, p. 90), condição segundo a qual atuaria como unidade da frase gramatical. Feito o percurso de abordagem, da Lógica Formal à Filosofia Analítica, chega a um conceito formulado pelo viés da negação: “Ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2000, 99).

Os enunciados configuram-se como descontinuidades, sendo possível sua existência fora das estruturas proposicionais reconhecidas como tal, ao mesmo tempo em que uma estrutura dada pode derivar atos enunciativos distintos. Situam-se além dos limites do signo e

⁹³ Os grifos são nossos.

além mesmo do nível da língua, até porque a própria condição da linguagem é afetada pelo movimento orgânico da historicidade das práticas sociais. Deste modo, se o enunciado está sujeito, para Foucault, à ordem da repetibilidade, somente pode ser entendido nessa ordem em virtude de condições externas, da relação que o exercício enunciativo mantém com o campo da prática política, e com o conjunto das práticas discursivas que constituem unidades, conjuntos de regularidades que se determinam em virtude de relações verticais. É por essa razão que Foucault (2000, p. 98) afirma que o enunciado não pode ser apreendido por critérios estruturais, nem inscrever-se, enquanto objeto de análise, nos paradigmas “modelares” da Lingüística.

Na esteira dos conceitos foucaultianos podemos dizer ainda que a relação entre o enunciado e seu correlato é mais complexa que aquela estabelecida entre uma proposição e seu referente, porque “por mais que uma frase não seja significativa, ela se relaciona a alguma coisa, na medida em que é um enunciado” (ibidem, 103).

Foucault desloca o conceito de enunciado do enfoque que Benveniste (1988, p. 113) lhe dera, afirmando que “ele não é simplesmente a utilização, por um sujeito falante, de um certo número de elementos e de regras lingüísticas”. Porque uma definição desse porte levaria a supor a suspensão da linguagem, isenta das implicações do ato de dizer. Ao contrário, Foucault prevê os traços ideológicos que incidem na configuração do enunciado:

Não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja (BENVENISTE, 1988, p.114).

É nesse sentido sua afirmação de que “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data”. Estes os elementos que constituem a materialidade do enunciado, para além dos segmentos fônicos, porque ancoram-no no princípio da exterioridade, paradoxalmente inerente à língua. E são esses elementos que, à revelia do estatuto de singularidade da enunciação, conferem a ela um “certo número de constantes”. A consequência paradoxal é, segundo Foucault (2000, p. 117), que os elementos relativos à materialidade da enunciação tornam-se, de certa forma, indiferentes. Ou seja, enunciações diferentes podem tornar visível um repetível disperso, o qual aponta para um dizer retomado,

mesmo que reformulado. É por essa razão que “o enunciado não pode ser reduzido (...) à enunciação”.

Vale destacar ainda que Foucault concebe o enunciado além da noção de fragmento de matéria, afirmando que “sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais” (FOUCAULT, 2000, p. 118). Ora, ao tratar da posição-sujeito dizíamos que Pêcheux situa a ocupação dos lugares na perspectiva social da luta de classes. Ao tratá-los pelo viés da instituição, o autor possibilita que se entreveja o sujeito fragmentado, porque sua unicidade é lida pelo viés do recorte dos saberes, como o do ensino, por exemplo. E, destaque-se, nisso Foucault constitui os fundamentos para a noção de sujeito de saber, a qual faz remissão ao sujeito universal, conceito esse posteriormente trabalhado por Pêcheux e por Courtine, ao co-referenciar a noção de forma-sujeito por sujeito de saber de uma FD.

Ao tratar da ordem do discurso Foucault enfatizou os enunciados no sentido que eles veiculam temas, e não conteúdos proposicionais. Temas são entendidos como o conjunto de saberes legitimados por uma área do conhecimento. E, para que os enunciados sejam reconhecidos como pertencentes a tal área, devem responder a certas condições relativas à verdade do respectivo campo, independentemente da verdade do referente.

Essas reflexões comportam duas conseqüências: primeiro, que os enunciados não estão suspensos no mundo, mas articulados segundo princípios de aceitabilidade:

(...) para pertencer a uma disciplina uma proposição deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico: basta lembrar que a busca da língua primitiva, tema perfeitamente aceito até o século XVIII, era, na segunda metade do século XIX, suficiente para precipitar qualquer discurso, não digo no erro, mas na quimera e na divagação, na pura e simples monstruosidade lingüística” (FOUCAULT, 1999, p. 33).

E, em segundo lugar, que as verdades só o são assim configuradas se concebidas em relação a um discurso autorizado por um determinado campo do saber: “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (ibidem, p.35).

A partir da configuração discursiva que Foucault confere ao enunciado Courtine (1982, p.41) procura elaborar um lugar mais específico no campo teórico da AD, tendo como pano de fundo a constatação de que existe uma materialidade da língua e uma materialidade do discurso, separadas, porém, articuladas. O autor passa a tratar do enunciado na relação que este estabelece com o sujeito, na medida em que, para Foucault, o enunciado configura-se como “objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem” (ibid., p. 121).

Tal sujeito concebido por Courtine não é empírico nem tampouco lingüístico, mas

o sujeito do saber próprio a uma FD dada e existe na identificação dos sujeitos enunciativos que encontram aí os elementos de saber preconstituídos dos quais eles se apropriam como objetos de seu discurso e são essas articulações entre estes elementos de saber que asseguram a coerência intradiscursiva ao que é proposto. (COURTINE, 1982, p.42-3).

É isso que justifica o termo posição de sujeito enquanto lugar de apropriação de saberes, entendida a noção de lugar enquanto circunscrição a uma determinada contingência histórica. Isso auxilia-nos a compreender o fato de Foucault ter postulado o enunciado como lugar de construção da estabilidade referencial dos elementos do saber. Se remetermos à lógica fregeana, veremos que a almejada estabilidade dos objetos é opacificada pelo chamado “sentido” enquanto “modo de apresentação do objeto”, o qual pode multiplicar-se. Ora, sendo de natureza plural, é o sentido que determina a referência, tornando-se possível atualizar-se essa leitura em Foucault. E, para além de o sentido determinar a referência, o lugar hegemônico do sentido é desautomatizado, posto ser a referência mais ampla que o referente, na medida em que a designação não é aí postulada como mero produto da relação sentido/referência. A consequência disso é uma desestabilização de ordem maior, qual seja, a do próprio real.

Foucault, porque inscrito em uma dimensão discursiva, propõe que os enunciados, enquanto construção referencial, não se modificam, mas sim sua relação com outras proposições que o antecedem, que coexistiam, e que, em virtude das práticas que as historicizaram, adquiriram determinados valores simbólicos. A designação surge sempre no domínio de exercício de uma função enunciativa, porque “um enunciado pertence a uma

formação discursiva, assim como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (FOUCAULT, 2000, p. 135).

Ainda na ordem do institucional, o autor defende que a identidade do enunciado “varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais, sendo esse tipo de condicionante superior à determinação dos elementos espaço e tempo, por isso mesmo estabelecendo antes “possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e percíveis” (FOUCAULT, 2000, p. 118-9). A relação que o enunciado estabelece com a enunciação não é pois nem fechada nem contínua, ao contrário, aberta à produção de novas formulações. Estamos, dessa forma, postos diante de um conceito de história que a postula como “uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa” (ibid., p.8). Ora, depreende-se daí um gesto de elaboração, o qual não concebe a ordenação e leitura dos fatos históricos como sendo um a priori, mas intervenções orientadas segundo os lugares que assumam nas relações dialéticas de causa/efeito. Tal gesto analítico traz, para Foucault, conseqüências das quais duas merecem destaque aqui. A primeira concerne ao fato de que se multiplicam as rupturas na história das idéias, gerando a necessidade de se constituírem séries que não estão pré-fixadas. Outra, a inclusão da noção de descontinuidade na abordagem das disciplinas históricas, que passa a ser vista não mais enquanto obstáculo e elemento a ser reordenado, mas enquanto constitutiva da própria história e da visão subjacente à sua abordagem.

Courtine (1981b, p. 46) subordina o enunciado a um domínio associado, o que o coloca em relação com outros enunciados, com os quais forma agrupamentos, os quais ele denomina de rede de formulações, a qual “parece governada por uma forma ou um princípio geral”. No entrecruzamento de nós e tramas, a possibilidade de subconjuntos surpreendentemente sobrepõe-se ao todo, permitindo que os resultados das construções enunciativas, enquanto metáfora da pesca maravilhosa⁹⁴, venham mesmo a “tapar” as tramas e nós da multiplicidade de lugares da referida rede. A rede de formulações, metaforicamente análoga à metáfora da pesca maravilhosa, é o lugar de amarramento do interdiscurso com o intradiscurso. Para Courtine, a função enunciativa não pode ser pensada independentemente da rede de formulações, cujo domínio possibilita exatamente a colocação do enunciado nos

níveis intra e interdiscursivo. No primeiro ele constitui-se enquanto instância de aparecimento, já no segundo enquanto instância de inscrição, porque aí pode não só se repetir como também se modificar.

Em razão disso Courtine (1981b, . 44) defende o enunciado como estando filiado a uma “rede interdiscursiva de formulação”, lugar esse que vai permitir ao enunciado convocar saberes de outras formações discursivas, porque “podem ser produzidos em CP heterogêneas em relação a si próprias, isto é, sob a dominância de uma ou várias outras FDs, mantendo com a primeira relações de contradição (antagonismo, aliança, sustentação, recobrimento, etc.).

4.4. Interdiscurso e Intradiscurso

A idéia de rede interdiscursiva de formulações (Courtine: 1981) rompe com a idéia de homogeneidade herdada da AAD:69. No entrecruzamento das diferentes tramas não mais há filiação única, se considerarmos a formulação de Pêcheux (1975) de que as modalidades de assujeitamento configuram-se nas diferentes FDs. Courtine referiu-se à primazia do interdiscurso, na medida em que formulou-o como

O lugar no qual se constituem, por um sujeito falante produzindo uma seqüência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que este sujeito enunciator se apropria para usar esses objetos que o sujeito enunciator vai dar coerência a seu propósito na seqüência discursiva que ele enumera (COURTINE, 1981^a, p.35).

Os enunciados, assim concebidos, funcionam como lugar de ordenação de um possível caos, porque não existem neutros de FDs, as quais encontram no interdiscurso seu ponto de ancoragem. Aqui podemos trazer a noção pecheutiana de articulação, entendida como a versão discursiva do encaixe sintático. Tal é possível porque os enunciados, ao fazerem remissão a um recorte específico da realidade, demarcado na formulação por uma construção determinativa, do tipo “aquele que”, por exemplo, convoca, para além do que Frege (1978) supunha, saberes filiados a discursos específicos, operando aí a “separação, distância ou

⁹⁴ Expressão utilizada por Courtine in “*Quel objet pour l’analyse du discours?* (1981), ao tratar do estatuto da repetição na ordem do discurso. Tal metáfora remete à idéia da multiplicação dos sentidos a partir das suspostas retomadas (paráfrases) na rede de formulações.

discrepância da frase entre o que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente, e o que está contido na afirmação global da frase” (PÉCHEUX, 1988, p.99).

A distinção que Courtine opera no discurso enquanto objeto teórico e empírico põe em cena o enunciado também sob uma dupla perspectiva: sua configuração horizontal e também vertical, é nesse sentido que a seguir detalharemos os dois níveis.

4.4.1. O interdiscurso : a dimensão vertical

É no nível interdiscursivo que se situa o sujeito universal, ou sujeito de saber próprio de uma FD, e, por isto mesmo, tratado por Foucault e Courtine como “lugar de construção da estabilidade referencial dos elementos do saber”. No entanto, destaque-se, essa estabilidade enquanto evidência de formação dos enunciados, não se dá pelo fechamento de fronteiras, mas exatamente pela inserção, aí mesmo, de saberes de outras FDs, repetidos, transformados, reconfigurados, porque oriundos de diferentes condições de produção:

Nesta rede vertical, ou interdiscursiva de formulações, um enunciado dado tomará lugar em um conjunto de formulações extraídas de seqüências discursivas decorrentes de outras Condições de Produção do Discurso, considerando que algumas serão heterogêneas em relação a si mesmas (COURTINE, 1981^a, p. 44).

A noção de heterogeneidade torna-se inegável a partir do primado da verticalidade sobre a horizontalidade. E diz-nos sobre uma relativa estabilidade dos enunciados, estilhaçada em fragmentos múltiplos na medida da apropriação que os diferentes sujeitos falantes vão fazendo dos saberes próprios das formações discursivas, então denominados /E/, produzindo com eles “seqüências discursivas dominadas por uma FD determinada” (COURTINE, 1981^a, p.50). É nesse sentido que Courtine afirma ser “o processo discursivo da FD indissociável do processo discursivo do seu interdiscurso” (ibid., p. 44).

Reportando a Orlandi , “

As FDs podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma FD em relação a outra (ORLANDI, 1999, p.43-4).

Porque não alheio à historicidade na qual encontra-se imerso e a ela submetido, o sujeito que diz responde ao jogo desencadeado entre as FDs enquanto posição ocupada, onde o interdiscurso é organizado em relação às formações discursivas de referência “sob a forma de repetição, refutação, transformação, redefinição, etc, que se estabelecem entre os enunciados advindos de FDs distintas, a partir de posições ideológicas dadas” (ORLANDI, 1999, p. 43-4).

Só há seqüência discursiva de referência porque as formulações participam, a sempre, de jogos de força, aos quais não são elas imunes. E, sobretudo, porque esse embate não se constitui apenas no nível do exterior que relaciona uma FD à outra, mas no seio de sua contradição interna, onde os dizeres são necessariamente afetados pelos dizeres de outras FDs, do que se pode derivar a noção de discurso transverso:

O interdiscurso, enquanto lugar de constituição do preconstruído, fornece os objetos onde se ancora a enunciação de uma seqüência discursiva, ao mesmo tempo que ele atravessa e conecta entre si esses objetos; o interdiscurso funciona, assim, como um discurso transverso, à partir do qual se realiza a articulação pela qual o sujeito enunciator dá coerência “ao fio de seu discurso”: o intradiscorso aparece nessa seqüência como um efeito do interdiscurso sobre si próprio (COURTINE, 1981 a.p.36).

4.4.2. O intradiscorso: a dimensão horizontal

Importa dizer que no nível do interdiscurso os enunciados encontram-se dispostos desniveladamente, sendo linearizados enquanto seqüencialização dos elementos do saber no nível intradiscursivo, então identificados por /e/. Nele se manifesta o efeito de coerência resultante pela apropriação que um sujeito enunciator faz dos elementos do interdiscurso. A noção pecheutiana de “fio do discurso” que aí se organiza, Courtine (1981^a, p.50) acrescenta a idéia de “lugar onde se manifesta o imaginário no discursivo, isto é, onde o sujeito enunciator é produzido, lugar da enunciação como interiorização da exterioridade do enunciável”.

A condição de existência do intradiscorso é o esquecimento nº 2, no qual há “um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito...” (PÊCHEUX e FUCHS

,1975, p. 177). É nesse nível que se estrutura a seqüência discursiva, posto que a formulação configura-se aí como efeito de evidência de que x só poderia ser dito da forma como o foi, uma evidência de construção.

O enunciado representa, no intradiscurso, o nível das formulações, a dimensão empírica do discurso, cujas seqüências escolhidas para análise derivam do interdiscurso, analogamente ao fato de que o esquecimento nº 2 é tributário do primeiro tipo de esquecimento:

A existência vertical de um sistema de formação dos enunciados assegura ao discurso a permanência estrutural de uma repetição, responde à existência horizontal, intradiscursiva da formulação, onde a enunciação pode produzir uma variação conjuntural (PÊCHEUX E FUCHS, 1975, p. 45).

Se compararmos o interdiscurso, metaforicamente, ao conjunto de notas musicais, vibrações sempre presentes em torno de nós, podemos relacionar o intradiscurso a um princípio de agrupamento harmonicamente configurado, passível de n combinações, porém, quando arranjado de forma x, portador do efeito de que é aquela partitura que deve estar em cena e não outra. Paradoxalmente, uma mesma nota que se insira numa combinação outra, regida por outra duração, um suspenso qualquer, acidente quase imperceptível, pode remeter ao nascimento de outra sinfonia ou então, mesmo que mantida a unidade da composição, entrevedo-se, pode fazer lembrar a música outra.

É esse o espaço da heterogeneidade, do deslizamento da paráfrase para a polissemia (de que falaremos mais adiante), do mesmo para o diferente, sem necessariamente alterar-se a materialidade da língua. Voltando a Foucault (2000), é a possibilidade de um mesmo enunciado produzir diferentes redes de enunciações. Na perspectiva da revisão que Pêcheux faz de sua concepção de condições de produção do discurso, inscreve-se aí o redirecionamento da suposta homogeneidade das ditas condições, para um espaço de heterogeneidade, previsto no texto de 69, desde que a identificação plena do sujeito com o sujeito universal da FD fragmenta-se em múltiplas formas de identificação, situadas estas enquanto diferentes posições de sujeito dentro de uma mesma FD.

É impossível ignorar a rediscussão que Pêcheux (1997, p.20)⁹⁵ propõe em torno da noção de heterogeneidade das condições de produção do discurso. Ao tratar das relações parafrásticas ele destaca a possibilidade do confronto discursivo, o qual se dá através do acontecimento. O exemplo então trabalhado, o enunciado “On a gagné⁹⁶”, remete lingüística e enunciativamente à esfera do futebol, porém, porque produzido em diferentes condições de enunciação – ela não nasce em um campo de futebol, nem no âmbito da disputa esportiva, mas sim no contexto político, de onde engendra outras condições para a formação da seqüência discursiva: “Assim, a interpretação político-esportiva que acaba de ser evocada não funciona como proposição estabilizada (designando um acontecimento localizado como um ponto em um espaço de disjunções lógicas)” (PÊCHEUX, 1997, p.23).

4.4.3. O preconstituído e as articulações como elementos do interdiscurso

A noção de preconstituído, cunhada por Henry (1992) enquanto algo que fala antes, independentemente e em outro lugar, é apontada por Pêcheux (1988, p.99) como “um dos pontos fundamentais da articulação da Teoria dos Discursos com a Lingüística”. A partir da lógica fregeana Pêcheux delimita a característica essencial do preconstituído enquanto elemento de separação entre pensamento e objeto de pensamento, a “discrepância entre dois domínios de pensamento”. A partir disso a noção de preconstituído é formulada por Pêcheux (1988, p. 99) como efeito discursivo ligado ao encaixe sintático, no qual um elemento de um domínio irrompe num elemento de outro domínio, sob a forma de preconstituído, como se já estivesse aí. Está implicada nisso a discussão em torno do real enquanto simulacro, projeção das vivências historicamente constituídas.

O preconstituído, como testificam seu nome e sua definição em Henry, é anterior ao sujeito e às formulações que esse realiza. Indursky (1997, p. 40) destaca que pelo fato de não ser assertado no discurso do sujeito e por isso mesmo não ser por ele assumido, aí encontra-se como um objeto do qual ele se apropriou, um já-lá pré-existente a seu próprio discurso.

⁹⁵ In: *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*

⁹⁶ Tal enunciado foi emitido por ocasião da vitória das esquerdas, na figura de François Mitterrand, nas eleições da França em 1981.

Com base em Sériot (1986), a autora conclui que essa apropriação, via apagamento das CP da asserção pré dita possibilita “apresentar formalmente como intradiscursivo (produzido no e pelo discurso) o que, de fato, é produto de atos de asserção exteriores ao discurso, mas não reconhecidos como tais e evidentes, na eternidade da evidência: a ilusão do intradiscorso” (INDURSKY, 1997, p.28).

Essas proposições sustentam a postulação pecheutiana do preconstruído como um dos pontos fundamentais da articulação da Teoria dos Discursos com a Lingüística. Podemos, desta forma, dizer que ele é o ponto de emergência dos processos discursivos em sua relação com a base lingüística. Ele constitui-se, por isso mesmo, de uma objetividade material contraditória, a qual é dissimulada na transparência não homogênea do sentido da FD. Essa materialidade realiza-se na estrutura do interdiscurso, de onde impõe um efeito de sentido sob a forma de universalidade.

Objetividade contraditória, porque o “falar antes” pode, com base em Courtine (1982), realizar-se na própria interioridade do interdiscurso, sob a forma do antagonismo, diante da também possibilidade da existência de FDs heterogêneas entre si já nesse nível. Destaque-se que em Pêcheux o preconstruído fora considerado enquanto domínio exterior, o que pressupunha a FD como espaço fechado.

Constitui-se, assim, como esfera de determinação por excelência, o lugar onde o discurso, enquanto objeto teórico, produz ancoragem para o discurso em sua dimensão empírica. Presença ausente no espaço da formulação, o do intradiscorso, não o inocenta de si, como no jogo de máscaras do teatro grego. Decorrente desse “esconder-se”, opera a separação pensamento/objeto, num “lavar de mãos” como o de Pôncio Pilatos. Porém, a mesma história que diz sobre a negação fá-lo emergir, tornando-o irremediavelmente intrincado àquilo de que mais quer afastar-se, porque aí deixa traços seus, dissimulados via reformulação. Observe-se, por exemplo, o enunciado “aquele que morreu na cruz nunca existiu”, colocado por Pêcheux a título de exemplo de discrepância entre o pensamento anterior e o conteúdo assertado. Ora, a partir de Courtine, podemos conceber o mesmo enunciado como antagônico em vez de discrepante, uma vez que ele aciona dois preconstruídos pertencentes a diferentes FDs : a do cristianismo e a do ateísmo, preconstruídos esses que linearizam-se no enunciado, produzindo efeito de evidência de univocidade, num aparente apagamento da contradição.

Indursky (1997, p. 41) reporta a Sériot⁹⁷, que interpreta o efeito discursivo do preconstituído como um implícito, o qual permite reconstituir o todo ou uma parte do que não é mostrado. Podemos aqui remeter esse funcionamento a uma natureza de ordem metonímica, em que a parte revela o todo, utilizando-nos da metáfora do submarino soviético perdido no Báltico quando vem à superfície da tela de TV: “está sempre lá, não necessariamente no fundo do mar, mas nas profundezas de um paradigma que estrutura o retorno do acontecimento sem profundidade” (PÊCHEUX, 1995, p.55).

4.5. A Memória Discursiva

A operação que traz à tona tal efeito é a da memória discursiva. Diferentemente da memória cognitiva, que recompõe fatos a partir de fragmentos, a memória discursiva se faz valer dos mesmos fragmentos não para recompor os fatos, mas para, súbita deles, fornecer-lhes existência parcialmente encoberta, fazendo-os ressoar em outras situações enunciativas, de mesma ou de nova inscrição.

Em Foucault (2000) a memória, dispersa na também dispersão do discurso, traça seus limites no interior da Formação Discursiva, esta entendida como sistema limitado de presenças, o que confere aos enunciados três efeitos singulares, os quais mais tarde viriam a orientar as definições e redefinições teóricas da Análise do Discurso. São eles: raridade, em oposição à utopia de totalidade; exterioridade, a qual desmantela a idéia de fundamento transcendental, e o efeito de acúmulo, este último o avesso da idéia de origem fundadora.

Ora, concebida a memória discursiva no plano da descontinuidade, descompromissada com a busca de uma gênese instauradora, essas três noções vêm ao encontro da tentativa de organização daquilo que não tem uma ordem a priori, mas que é passível de receber diferentes orientações, de acordo com as diferentes inscrições do enunciado na história.

Tudo pode ser dito no campo da linguagem, porém, “nem tudo é sempre dito” (FOUCAULT, 2000, p.138), eis aí o princípio da raridade; e aquilo que é dito, obedece a filiações específicas, ordenadas pelas formações discursivas, como já vimos. O trajeto des-

⁹⁷ SÈRIOT, Patrik. Langue russe et discours politique soviétique: analyse dès nominalisations. *Langages*, (8), Paris, mars, 1986.

velado pela memória tenta, então, construir o percurso dessa filiação, nas palavras de Foucault (ibid, p. 140), em direção ao segredo interior que os precedeu (os enunciados), neles se depositou e aí se encontra (em todos os sentidos do termo), traídos porque, no plano da atualidade, desfazem-se os laços de paternidade.

Por isso, situa-se a memória na exterioridade do enunciado, porém, paradoxalmente, ela só pode ser suscitada a partir do enunciado, habitando, de certa forma, o espaço lacunar entre o nível empírico e a “origem” histórica, o primeiro sempre sobreposto a esta última, porque sempre lugar novo ao retornar sobre si próprio.

Esta a forma como se mostra rompida a possibilidade da pobreza da repetição, posto que a análise enunciativa aborda o modo de existência que caracteriza o enunciado em uma determinada contingência histórica. Herdeiro, sim, dos resquícios geológicos que o colocaram em uma dada sedimentação, porém, pleno de tonalidades e desenhos outros impressos na palavra-pedra ⁹⁸que testifica sua existência.

É nesse sentido que Foucault trata os enunciados sob duas perspectivas: a da remanência, enquanto materialidade que lhe dá condições de permanência e a da recorrência, enquanto possibilidade de reparição, liberta dos laços primeiros, potencial de reformulação, perfilamento e transformação.

Courtine (1981, p. 52) desenvolve o conceito de memória discursiva enquanto “efeito de memória na atualidade de um acontecimento, sob a forma de um retorno da contradição nas formas do diálogo”. Essa formulação é tributária do conceito foucaultiano de “domínio associado”, formulação enquanto possibilidade de repetição, refutação, transformação”, trabalhada na perspectiva do cruzamento do interdiscurso com o intradiscurso.

Ao colocar a memória discursiva como “existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas regradadas por aparelhos ideológicos...” (ibid., p.53), Courtine toca na questão da existência material da memória. Nesse sentido, é elucidativo o exemplo dado no texto “O Chapéu de Clémentis”⁹⁹, em que a presença de um gorro em um elemento não-

⁹⁸ Construimos essa expressão, aqui, não no sentido da imobilidade, da rigidez dos significados, mas na perspectiva de que a palavra, assim como a pedra, é o lugar onde as marcas do tempo se sobrepõem, ressignificando os sentidos a cada novo condicionante histórico.

⁹⁹ In *Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso*. Indursky, Freda e Leandro, Maria Cristina (org.). Porto Alegre : Editora Sagra Luzzatto, 1999.

lingüístico, o material fotográfico, vem testificar sobre uma realidade de discurso: a irrupção da memória daquilo que mais se queria apagar, qual seja, a figura histórica do Clémentis que a própria história tratou de ocultar. Nas palavras de Courtine, esse processo de anulação, de perda referencial, deixa uma estrita lacuna, a marca de seu desaparecimento, produzido na ordem do discurso. Podemos aqui trazer também Orlandi (1988), para quem memória e esquecimento estão irremediavelmente emaranhados.

A resposta teórica dada por Courtine à questão da materialidade da memória é a de que o efeito de memória deve ser articulado aos dois níveis de descrição da FD (o nível do enunciado e o da enunciação), na medida em que o enunciado tem possibilidade de existência anterior, retomável pela memória, enquanto a enunciação concerne ao tempo presente, mesmo que na fugacidade do instante que teima em logo transformá-lo em matéria de memória. Eis aí a síntese da intrincação dos planos horizontal e vertical do discurso:

Esta é pois a relação entre interdiscurso e intradiscurso que se joga neste efeito discursivo particular por ocasião do qual uma formulação original faz retornar na atualidade de uma “conjuntura discursiva”, e que nós a temos designado como efeito de memória. (COURTINE, 1981^a p. 53).

A memória discursiva é assim entendida porque encontra no esquecimento seu correlato. Eis aí o caráter paradoxal da memória, decorrente de sua fugacidade, tão bem descrita por Pêcheux (1999), ao postular que o acontecimento escapa à inscrição, não chegando a se inscrever e que, contrariamente, é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.

Esse fenômeno é decorrente da dialética repetição/regularização:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os preconstituídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Assim, cabe à análise fornecer uma materialidade à memória, à revelia de seu caráter lacunar, apreendendo algo que ela sempre deixa em seu rastro, algo análogo à figura do

iceberg, o qual deixa à mostra apenas parte de seu conteúdo, no entanto, é exatamente essa parte que evoca a existência de sua parte submersa.

4.6. O Funcionamento Parafrástico e o Deslize dos Sentidos

O nascimento da ciência moderna foi precedido e acompanhado por um desenvolvimento do pensamento filosófico que deu origem a uma formulação extrema do dualismo espírito/matéria, a qual veio à tona no século XVII, através de René Descartes. O cartesianismo daí derivado separa dois elementos implicados nas questões relativas ao conhecimento: o *res cogitans* (o relativo à mente) e a *res extensa*, (relativo à matéria).

Essa formulação tem se revestido de importância capital para se entender os princípios do pensamento racionalista: a noção de que o caminho para a verdade implícita, necessariamente, a primazia da razão, expressa pela fórmula *Cogito ergo*. O Eu, extensão da causa primeira, Deus, postula-se, assim, como substância pensante, mesmo que pelo viés da dúvida. E o ato de pensar tem como matéria a *extensio*, o mundo material, entendido a partir da razão humana.¹⁰⁰

Essa divisão teve conseqüências que determinaram o modo de ser do homem ocidental até os dias de hoje, posto, a partir dela, configurar-se a limitação da identidade apenas à mente, e não à totalidade matéria/espírito. Os indivíduos vêm-se, dessa forma, compartimentados em sua própria morada, em que mente e corpo se “descolam”, constituindo entidades à parte. E, o que vale destacar aqui, conforme Capra (1983), é que essa fragmentação interna espelha nossa visão do mundo ‘exterior’, que é encarado como sendo constituído de uma imensa quantidade de objetos e fatos isolados. O ambiente natural, da mesma forma, é tratado como se consistisse em partes separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesses. Essa visão fragmentada é ainda mais ampliada quando se chega à sociedade, dividida em diferentes nações, raças e grupos políticos e religiosos.

Pode-se falar, assim, na instauração de um outro paradoxo: o olhar fragmentado lançado sobre aquilo que se crê uno e imutável, enquanto que seria talvez bem mais coerente um olhar holístico lançado sobre o estatuto das diferenças. Expliquemo-nos. Estamos aqui a

tratar das construções parafrásticas em torno dos conceitos educacionais situados na Formação Discursiva Libertária, em contraponto com aqueles da Formação Discursiva Estatal¹⁰¹. Se consideradas essas construções no plano estritamente lingüístico, serão entendidas como repetição, retomada de termos e expressões similares entre si. Ora, o desafio a que nos propomos aqui é, na perspectiva discursiva da paráfrase, depreender justamente os instantes singulares em que, aparentemente dizendo-se o mesmo, desliza-se para significados outros. Não obstante a unicidade última buscada por Heráclito (540-470 aC), aderimos, com ele, ao princípio do vir-a-ser, do rio que, em sendo aparentemente o mesmo, inaugura sempre o irrepitível, no nosso caso, o vir-a-ser é o novo ou a possibilidade do novo, e sem que necessariamente se aparte das estruturas do mesmo. Isso é possível face às condições de re-inscrição do já-dito/significado em contingências históricas diversas, as quais determinarão a produção de sentidos múltiplos.

4.6.1. A Construção do Conceito de Paráfrase Discursiva

A noção de paráfrase aparece, no campo teórico da AD, no texto de Pêcheux e Fuchs (1975), como articuladora dos sentidos, posto ser no interior das famílias parafrásticas que se constitui o que os autores denominaram de “matriz de sentido”. Ora, famílias parafrásticas remetem a uma mesma filiação discursiva, razão por que daí deriva o sentido que pode ser entendido enquanto tal, se lido enquanto “efeito de”, e não como “o sentido”. A relação para com um determinado referente é, então, mediada pela filiação ideológica que aí se interpõe, por isso mesmo redefinido o sentido tantas vezes quantas forem as diferentes filiações. E tais estabilizações, é necessário dizer, constituir-se-ão exatamente pelo embate que encetarem com as demais filiações, ora aproximando-se, ora distanciando-se, fazendo assim, da deriva dos sentidos, o necessário correlato da paráfrase¹⁰².

¹⁰⁰ CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. São Paulo : Cultrix, 1983.

¹⁰¹ Na presente pesquisa procederemos à análise dos processos determinativos implicados na FD Libertária, a qual abrange os saberes educacionais inerentes às práticas anarquistas do Brasil do início do século XX, contrapostos aos saberes educacionais estatais, formulados a partir dos lugares governamentais. Desses últimos, remetemo-nos, aqui, no contexto da paráfrase discursiva, especificamente aos saberes implicados na formulação dos projetos de Lei que propunham reformas no ensino e também aos saberes do Escolanovismo, posto que esse movimento refletiu, em suas práticas e postulados os interesses do Estado em termos de educação.

¹⁰² O conceito de polissemia em relação ao de paráfrase foi trabalhado por ORLANDI (1996), na obra *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*.

Pêcheux e Fuchs (1975, p. 238) afirmam, em nota final do capítulo, que “não colocamos de início uma ‘identidade de sentido’ entre os membros da família parafrástica. Ao contrário, pressupomos que é nesta relação que sentido e identidade de sentido podem se definir”. Para os autores, é o processo de identificação do sujeito com os dizeres parafrásticos da Fd à qual encontra-se ele filiado que configurará o processo de assujeitamento, imbricando-se aí os dois esquecimentos, na medida em que o sujeito, ao mesmo tempo em que se acredita fonte e origem do sentido, acredita também que o conteúdo por ele enunciado só poderia ser aquele e não outro. Esse o duplo efeito de evidência. E se remetermos aqui aos campos da formação e da formulação, perceberemos que há também um nítido imbricamento do plano do interdiscurso, de onde procedem os enunciados, com o plano do intradiscurso, onde os mesmos se linearizam. Extraídos da aparente desordem vertical, dispersos nas diferentes FDs, a partir da assunção do sujeito organizam-se no plano horizontal, aí constituindo sua pretensa estabilidade.

Pode-se dizer também que esse ponto de encontro entre o inter e o intradiscurso coincide com outra síntese: a do par individualidade/universalidade. A necessária ilusão discursiva a que está submetido o sujeito faz figurar a ilusão da apreensão de um sentido particular a uma determinada FD, como se essa fora universal.

Pêcheux e Fuchs (1975, p. 238), também afirmam, em nota ao final do capítulo (p. 238), que as relações parafrásticas no campo discursivo não podem ser confundidas com a paráfrase lingüística, posto não se limitarem a relações simétricas entre termos. Importa ressaltar, aqui, que não há ainda, nesse estágio da teoria da AD, uma formulação apropriada para o conceito de heterogeneidade discursiva, a qual só viria a ser sistematizada mais tarde, por Courtine (1982). No entanto, percebe-se já a colocação da não univocidade dos sentidos, estabelecendo-se as condições para a abordagem dos enunciados em suas relações de tensão e confronto, mesmo que a partir de uma aparente homogeneidade.

Orlandi (1996) trabalha a noção de paráfrase na confluência da polissemia; para ela, ambas constitutivas da própria linguagem, se considerado que na dimensão do discurso a linguagem é vista como produtora e não como produto. Para a autora é no engendramento dos processos discursivos que a linguagem produz os sentidos, exatamente pela relação tensa entre o mesmo – a paráfrase- e a ruptura - a polissemia. O sentido tido como literal constitui-se no plano da evidência, do “é isso”, oriundo da matriz de sentido, conceito esse formulado

por Pêcheux (1969). Lembremo-nos de que nesse contexto teórico a paráfrase era concebida ainda no plano da sinonímia e da repetição, limitada ao plano da estrutura, e, mais do que isso, a FD vista como homogênea. Ora, a rediscussão teórica em torno desses conceitos permite-nos, hoje, considerarmos que a referida matriz, corporificada nos preconstituídos do interdiscurso, é matriz de sentidos e não matriz do sentido. Isto é, colocada na dispersão, na rarefação do sujeito e do sentido, só poderá ser identificada como pertencente a, a partir de uma determinada posição do sujeito que lineariza o dizer pela formulação. E aí, as designações poderão se repetir, porém, reconstituídos os processos determinativos, poderão se depreender os jogos polissêmicos que desestabilizam as supostas repetições e que dão conta da deriva do sentido decorrente das diferentes inscrições ideológicas implicadas nos dizeres.

Resultado disso é que toma forma o caráter heterogêneo da linguagem, pois a possibilidade de interpretação a partir de diferentes posições assumidas no interior da FD faz intervir o discurso-outro. Assim, as paráfrases ressoam significativamente na verticalidade do discurso e concretizam-se na horizontalidade da cadeia, através de diferentes realizações lingüísticas, dispondo em uma relação a-temporal a memória e a atualidade.

Dessa forma, apesar de inscrever-se na ordem do repetível, ao pôr em cena os conteúdos do já-dito, o sujeito pode promover efeitos de ruptura em seu dizer, constituindo os sentidos e sendo, ao mesmo tempo, constituído por eles.

Serrani (1997) apresenta uma dimensão importante para se pensar a concepção de paráfrase enquanto elemento constitutivo do dizer, qual seja, a de “ressonância interdiscursiva de significação que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido”.

Para a autora

A noção de ressonância permite incluir, na própria conceituação de paráfrase, o sujeito na linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém, tanto na dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é fundamental o domínio das formações imaginárias), quanto para a dimensão do sujeito no sentido foucaultiano do termo, ou seja, ao do lugar de exercício da função enunciativa de uma formação discursiva (SERRANI, 1997, p. 47).¹⁰³

¹⁰³ Destaque-se, porém, que Serrani trabalha a paráfrase na perspectiva da dimensão horizontal do discurso, enquanto que em Courtine (1981), como vimos, existe a possibilidade de a paráfrase realizar-se já no nível do interdiscurso, a dimensão vertical, sendo possível então ela constituir-se já entre FDs antagônicas, diante do que o princípio da ressonância assume contornos diferenciados, pois necessariamente faz ressoar o diferente na interioridade do mesmo, abordagem essa que é encontrada em Grantham (2002).

Porém, vale destacar que, não obstante a relevância dada pela autora ao lugar do repetível, via ressonância, o qual demarca o lugar do reaparecimento do mesmo, a partir dos conceitos de contradição e desidentificação podemos dizer sobre a possibilidade de instauração do novo, espaço esse que possibilita, a partir da tensão no interior do mesmo, a eclosão de sentidos outros.

Do lugar no qual se constituem, à apropriação por um sujeito falante produzindo uma seqüência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos passam a repousar sobre uma suposta coerência face ao propósito da seqüência discursiva na qual emergem. Assim, é a passagem de /E/ para /e/ que vai configurar a relativa estabilidade do dizer, produzindo efeito de universalidade, à semelhança do silvícola que acredita serem os limites da floresta o próprio universo. Aí estão apagadas as peculiaridades, na dispersão dos dizeres que organizam uma forma do real apenas porque se encontram linearizados. No entanto, tão logo se reconstitua sua arqueologia, são eles percebidos enquanto habitantes do *non sense* vertical, lugar de onde os gestos de leitura organizam-nos em leituras múltiplas e tensivas do real, porque “uma ideologia não é idêntica a si mesma, não existe senão sob a modalidade da divisão, e não se realiza mais que na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários”. Pêcheux (1980, p. 192)

Retomamos, aqui, o percurso da construção do conceito de paráfrase discursiva, posto ter sido o processo em si que configurou as diferentes nuances do termo, cada vez mais distante de paráfrase lingüística. Isso porque o dispositivo teórico da AD é em si um construto inacabado, renovado proporcionalmente às constatações teóricas que o campo da práxis faz emergir. Assim, remetemo-nos inicialmente para o texto da AD/75, o qual atualiza as proposições da AAD/69, refletindo, dentre outras coisas, sobre a impossibilidade de, diante da teoria do discurso, manter-se a idéia de análise semântica de um texto” (PÊCHEUX e FUCHS, 1975,p.269).

Pêcheux passa a conceber, na AD/75, a existência de “famílias de paráfrases”, em vez de uma única família, até porque os discursos passam a ser considerados uns em relação aos outros, e não em seu suposto fechamento. Outro ponto de discussão é a natureza do significado nas famílias parafrásticas. Elas não correspondem, no caso, a proposições lógicas,

posto situarem-se na dimensão do processo discursivo. Os autores destacam o anulamento da distância entre proposição lógica e processo discursivo, por parte da lógica formal e do idealismo positivista em lingüística. Ora, tais abordagens do conhecimento concebem o espaço da proposição como o único lugar possível de realização do discurso. A lógica fregeana, não obstante ter aberto as fendas para a discussão em torno da não simetria linguagem/realidade, via formulação de variação dos sentidos, não postulou a incidência do exterior/anterior que condiciona o processo que movimenta os enunciados. Assim vistos, os enunciados desprendem-se do amarramento a uma análise puramente formal, porque convocam o exterior que lhes é condicionante. E é por isso também que, destacam Pêcheux e Fuchs, “os processos discursivos como foram aqui concebidos, não poderiam ter sua origem no sujeito. Contudo eles se realizam nesse mesmo sujeito” (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p.170). Esse o cerne da contradição que explicita o caráter do assujeitamento do sujeito.

Foucault já encetara essas discussões antes de Pêcheux. Em *A Arqueologia do Saber* (2000, p. 50), ao discutir os objetos discursivos, o autor condiciona a formação deles a partir “de um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência”, de delimitação e de especificação”. Assim, o conteúdo de uma determinada formação discursiva define-se em relação ao estabelecimento de “um conjunto semelhante” (ibid.).

Ao dizer que “os objetos de discurso se excluem, sem que tenham que se modificar a si próprios”, Foucault aponta para as fronteiras que delimitam as diferentes Fds, noção formulada posteriormente por Courtine, orientando-se pelo princípio da exclusão, pelo qual o que não pode ser dito em uma determinada Fd é extirpado de seus domínios. É assim que Foucault chega à conclusão de que “o objeto não preexiste a si mesmo, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (FOUCAULT, 2000, p. 51).

Aqui o distanciamento da Lógica Formal. A “estrela da tarde”, de Frege, está lá, mesmo que lida através de diferentes sentidos. O objeto, em Foucault, é construído a partir dos diferentes significados que se lhe atribuem, permitindo-nos dizer, inclusive, que, de fato, ele não é uma entidade enquanto tal, mas um lugar vazio que se constitui enquanto realidade a partir das diferentes construções que se fazem dele. É, portanto, a referência, entendida enquanto relação signo-referente, que dá sentido aos objetos discursivos, sobrepondo-se, inclusive, ao próprio referente:

não são os objetos que permanecem constantes, nem o domínio que formam, nem mesmo seu ponto de emergência ou seu modo de caracterização; mas o estabelecimento de relação entre as superfícies em que podem aparecer, em que podem ser delimitados, analisados e especificados (FOUCAULT, 200, p.54).

Essa a essência do processo discursivo, configurado nas ditas “relações entre as superfícies”, as quais colocam-se enquanto “teias”, vinculadas, emaranhadas entre si, e por isso, não estanque uma Fd da outra, como mais tarde viria a nos mostrar Courtine. E são essas relações que constituem os sentidos, porque as palavras, aprioristicamente tomadas, “estão tão deliberadamente ausentes quanto as próprias coisas” (ibid, p.55). Os discursos, portanto, não mais podem ser vistos como “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações semanticamente estabilizadas), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (ibid, p. 56).

Foucault (2000, p. 39) postula também que os grupos de enunciados não podem ser determinados pelo “sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo”. Tal proposição é exemplificada com o caso da gramática clássica, a qual “só aparentemente constitui uma figura coerente, e que é uma falsa unidade esse conjunto de enunciados, análises, descrições, princípios e conseqüências, deduções...” (ibidem, p.40).

Os objetos são então postulados nos diferentes lugares, enquanto “efeito de unidade”, porque na realidade, o que os constitui é exatamente a dispersão da qual são tomados na recorrência dos temas. As obras individuais, as linhas de tempo compõem, de fato, “uma espécie de grande texto ininterrupto”. (ibid, p.42). Esse o ponto de partida de Foucault para daí descrever as formações discursivas, as quais tomam do continuum discursivo sua matéria e aí organizam-na, de forma tal que o sujeito é nela tomado pela rede de significados, porque ali configura a “descontinuidade do sujeito em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2000, p.62).

Essa organização das temáticas na história de forma descontínua e complexa levou Foucault a “determinar os pontos de difração possíveis do discurso” (ibidem, p.73). Nesse sentido, o autor questiona “se dois objetos (...) podem aparecer na mesma formação discursiva, sem poderem entrar, sob pena de contradição manifesta ou inseqüência – em uma única e mesma série de enunciados” (ibidem). Esses elementos, ao mesmo tempo

equivalentes e incompatíveis, derivam uma série coerente de objetos, formas enunciativas, conceitos. Tais dispersões não constituem simplesmente desvios, não-identidades, séries descontínuas, lacunas; podem chegar a formar subconjuntos discursivos. Aí se configuram então enquanto arquiteturas diversas no interior do mesmo, as quais, supostamente excludentes entre si, acabam por aparecer lado a lado ou cada uma por sua vez.

Tal arquitetura configura-se em um campo de coexistência, posto que “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2000, p.112). Por isso, o enunciado “não é simplesmente a utilização, por um sujeito falante, de um certo número de elementos e de regras lingüísticas” (ibid, p.113). Ele tem sim uma espessura material, contudo, essa materialidade está submissa, determinada pelas condições em que foi produzida. É em função de tais condições que os enunciados podem figurar-se estáveis, repetidos em sua identidade, mas, ao mesmo tempo, “também sob as identidades semânticas, gramaticais ou formais, as mais manifestas, definir um limiar a partir do qual não há mais equivalência, sendo preciso reconhecer o aparecimento de um novo enunciado” (ibid, p.119).

Para o autor, o efeito da raridade na análise enunciativa explicita a possibilidade do evento do acontecimento no interior da repetição, porque, ao mesmo tempo em que aponta para a finitude dos enunciados, à não totalidade da linguagem, paradoxalmente a raridade remete à multiplicidade dos sentidos:

(...) a análise das formações discursivas volta-se exatamente para essa raridade; toma-a como objeto explícito; tenta determinar-lhe o sistema singular; e, ao mesmo tempo, dá conta do fato de que pôde haver interpretação. Interpretar é uma maneira de reagir à pobreza enunciativa e de compensá-la pela multiplicação do sentido, uma maneira de falar a partir dela e apesar dela (FOUCAULT, 2000, p. 139).

Ainda consoante o autor, são as condições históricas que definem as singularidades de um enunciado a cada reaparição sua. É de sua utilização em redes que emanam possíveis modificações e até apagamentos. As condições históricas situam-se em relação às instituições, aos processos econômicos e sociais, dentre outros, destacando o autor que tais relações “não estão presentes no objeto, não sendo elas que são desenvolvidas quando se faz sua análise” (FOUCAULT, 2000, p.51). “Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer” (ibid). Ratifica-se, assim, o processo discursivo como lugar que delinea a

conformação do objeto, para além da superfície lingüística, mas não de um todo independente dela. É, pois, dessa forma que a formulação de uma determinada FD põe em evidência a necessária confluência entre a base lingüística e o processo discursivo.

Foucault desenvolve ainda uma outra divisão no âmago das relações discursivas: as primárias e as secundárias. As primeiras ele situa no campo das instituições, das formas sociais. Essas independem dos discursos em si, são mesmo anteriores a eles e podem ser relacionadas ao que Courtine (1982, p. 52) denominou de “Condições de Formação das Formações Discursivas (CF das Fds). Em um outro plano o autor situa as relações secundárias, as quais, segundo ele, “podem estar formuladas no próprio discurso”. No entanto, elas também não são o próprio discurso, esse situa-se ainda em outra esfera, decorrente das duas primeiras mas não confundível com elas. Se associarmos as relações secundárias às Condições de Produção da Seqüência Discursiva de Referência (cp (sdr)), essas últimas formuladas por Courtine, entenderemos por que afirma Foucault que elas “não reproduzem o jogo das relações que tornam possíveis e sustentam os objetos do discurso” (ibid.), porque, embora condição para o aparecimento de tais objetos, não permanecem palpáveis neles, sendo necessário recompor sua arqueologia para, “escavando-as”, torná-las emergentes.

Tratando do “efeito de sentido contrastivo”, Courtine (1982, p. 93) analisa o enunciado “a violência, não é de nós que ela vem, mas é de x”, a partir do qual demonstra o processo de apagamento de um dos constituintes da seqüência discursiva. Ocorre, na estrutura subjacente à construção frasal, o emprego de alguns recursos que merecem destaque: primeiramente, o “antagonismo de dois termos e seus respectivos substitutos sinônimos”. Tal antagonismo articula-se da seguinte forma: cada termo mobiliza seu campo adjacente¹⁰⁴ de significados, consoante com a FD à qual está filiado. Assim, ao ser dito pelos comunistas, a expressão *o capital* ocupa a posição de x, acionando também sentidos como os monopólios, a aristocracia, dentre outros. Em contrapartida, ao ser acionado pela burguesia, é o termo *comunismo* que passa a ocupar a posição de x, bem como todo o campo semântico a ele afeto, como trabalhadores, proletários etc. Assim, pode-se concluir que saberes antagônicos convivem no interdiscurso, pertencentes a FDs diferentes, nesse caso, em um discurso de aliança, onde as paráfrases encontram-se desniveladas, contrastivamente dispostas, convivendo de forma mais ou menos pacífica, ausentes de marcas, porque habitam a

¹⁰⁴ Conforme terminologia de Foucault (2000).

dispersão do sujeito tomado no acontecimento histórico¹⁰⁵. O interdiscurso é, assim, o lugar do non sense, da manifestação da mesma nota musical, ora aguda, ora grave, desvinculada de escalas. Destaque-se, aqui, que Pêcheux e Fuchs (1975) concebiam a paráfrase apenas no nível do intradiscurso, no já nivelamento da FD, e de forma não-contrastiva. Em oposição, Courtine (1982) constata que o interdiscurso é também lugar possível da paráfrase:

Nós gostaríamos de retornar para os elementos teóricos que nos têm orientado até aqui, para pôr em evidência, a partir do reconhecimento, no interdiscurso, da formulação $E \times Q$ enquanto interpretação contrastiva, e da construção no interdiscurso da configuração da parafrase discursiva $P\{x\}$, que é obtida, um modo particular de contato entre o ideológico e o lingüístico na ordem do discursivo, isto é, na ordem da relação do enunciado e da formulação. (COURTINE, 1982, p. 256).

Outro recurso verificável é o que Courtine denomina de uso contrastivo da cópula de identificação, articulado pela construção *é / não é*. Essa construção possibilita que se materialize lingüisticamente o contraste para que no processo discursivo sejam acionados os respectivos campos adjacentes há pouco descritos. E, destaque-se, é da cópula contrastiva que decorre a outra propriedade desse tipo de formulação: o apagamento de um dos membros da frase contrastiva, porque, ao ser dita pelos comunistas, opacifica a possibilidade de esses serem os responsáveis pela origem da violência, tributando-a, sim, à burguesia, e vice-versa.

Por fim, e também em decorrência das características anteriores, a aplicação de uma transformação de deslocamento juntamente com a pronominalização possível sobre o membro restante. Isto é, dito o enunciado a partir da FD comunista, há o acionamento de enunciados da FD capitalista para justificar a formulação de que “a violência vem do capital”. Tais enunciados são recuperados a partir da rede interdiscursiva, onde, pode-se dizer, estão dispersos em um aparente caos, como redes, de fato enredados em diferentes tramas, reclamando o gesto que os recolha para um assentamento que lhes dê identidade. Porém, acabamos de ver, uma vez assentados, ainda assim não se despem, de um todo, de suas relações de antagonismo, posto serem nelas e por elas constituídos. Porque sua matéria prima é a palavra, polivalente por natureza, tão ausente como as próprias coisas, lembrando-nos aqui de Foucault.

¹⁰⁵ O referido acontecimento histórico consiste na articulação de comunistas e cristãos diante do processo de sufrágio desencadeado na França.

Nessas redes os enunciados figuram como nós, caracterizados a partir de uma pluralidade de pontos que se constituem em torno da seqüência discursiva tomada como ponto de referência. Nessa rede, as seqüências discursivas são submissas a condições de produção ao mesmo tempo homogêneas e heterogêneas em relação à sdr, por isso, em condição similar à do nó, os enunciados estão necessariamente imbricados na pluralidade das condições que os determinam. Assim os elementos se repetem e variam, a partir de uma recorrência contraditória no interior do processo discursivo inerente a cada FD, de elementos de saber opostos e que permanecem estáveis em seu antagonismo.

Na perspectiva do domínio associado, no qual o enunciado está intrincado, há que se considerar o modo como ele se relaciona à rede de formulações. Tal enunciado situa-se, simultaneamente, em relação com as formulações, da ordem da horizontalidade, e com as formulações de outras sds, ancoradas na verticalidade do interdiscurso de uma determinada FD. Essa distinção é de importância capital, pois, ao postular a existência desses dois planos, não inteiramente desvinculados, Courtine acaba por configurar o enunciado como indissociável dos dois modos de existência do discurso enquanto objeto simultaneamente teórico e empírico.

Agora, pensando na concretização dos conceitos teóricos da AD, pode-se situar, como elemento constituinte do processo discursivo, o que Courtine denominou de parafraseagem discursiva, posto por ela ser possível recuperar/descrever a relação entre a língua e o seu exterior, relação acionável pela própria materialidade da língua.

Courtine recupera a construção teórica de Pêcheux (1975), “uma FD é um espaço de ‘reformulação-paráfrase’, e consiste em um sistema de reformulações, paráfrases e sinônimos” (COURTINE, 1981a, p. 95), porém, desloca daí a noção de “construção de classes de equivalência distribucional que estabilizam a relação de substituição de n segmentos discursivos em um contexto tanto estável como equivalente” (ibid). Isso porque, acabamos de ver, tal estabilidade é relativa, e, por isso mesmo, não se pode dizer que haja equivalência plena. O autor destaca isso ao afirmar que “esta identidade semântica (repetição do idêntico) não se reduz, no entanto, em todos os casos, a uma pura e simples equivalência” (COURTINE, 1981a, p.96). Em decorrência disso formula dois tipos diferenciados de substituição nos domínios semânticos: as substituições simétricas e as substituições orientadas. Na primeira há uma mera equivalência, do tipo dicionarizado, seja no nível dos

morfemas, dos sintagmas ou das formulações. Já na segunda, dois termos dados em um determinado contexto não são equivalentes, embora possamos passar de um a outro e mesmo deduzir um do outro, “estabelecendo uma relação metonímica entre um e outro” (ibid). Note-se, aqui há uma relação de pertença, em que o termo a pode estar contido no termo b, e vice-versa, porém, não se confundem, posto cada um manter identidade própria.

Pêcheux (1975) abordou a paráfrase como “matriz de sentido”, entendida enquanto construção de classes de equivalência distribucional, as quais possibilitam a relação de substituição dos vários segmentos discursivos num contexto estabelecido como equivalente. Essa substituição é caracterizada sob duas formas: a simétrica e a orientada. Para Courtine (1982) a paráfrase discursiva não se pauta sobre o princípio de identidade, porque está fundada na heterogeneidade dos processos discursivos, assim configurados face ao caráter contraditório inerente às FDs.

Courtine (1981^a, p.50) opera uma distinção entre /e/, enquanto nível da formulação, e /E/ enquanto nível do enunciado. O campo compreendido por /E/ diz respeito “aos elementos do saber próprios a uma FD”. Para o autor, é na esfera de /E/ que se governa a repetição na perspectiva da rede de formulações. Essa rede não é uniforme, mas lugar de desnivelamento de formulações, por isso mesmo possibilitando reformulações de /E/.

Importa também o espaço da formulação, para o autor contemporânea da apropriação pelo sujeito enunciator, no seio de uma FD, dos elementos do saber da FD na enunciação de uma seqüência discursiva, isto numa situação de enunciação dada, onde necessariamente intervém o interdiscurso dessa FD. É nesse sentido que se pode conceber que discurso e sujeito se constituem na articulação enunciado/formulação.

Essa apropriação se configura fundada no princípio da contradição inerente à heterogeneidade das FDs. Isso significa que duas formulações de mesma estrutura e similaridade semântica podem remeter a filiações discursivas antagônicas, esta a caracterização daquilo que o autor denominou como enunciado dividido. Essas reflexões retomam a importância de que se revestiu a constatação da presença do interdiscurso em uma construção parafrástica, resultando numa modalidade contrastiva de identificação, cuja ambigüidade se desfaz na medida em que se identifica a posição em que se inscreve o sujeito que formula em uma determinada FD.

A questão levantada por Courtine e que suscita uma redefinição no campo teórico da AD diz respeito aos critérios que norteiam as trocas entre elementos comutáveis. Tal discussão fora levantada por Pêcheux e Fuchs, no âmbito da AD/75, em revisão aos princípios da AAD/69; o problema da “relação de um processo discursivo com o interdiscurso, isto é, o conjunto de outros processos que intervêm sobre si próprio para constituí-lo (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p.96). Ora, dissemos antes que a paráfrase é elemento constitutivo do processo discursivo, então, se a paráfrase não é relação de sinonímia, ela mobiliza diferentes processos discursivos.

Para Pêcheux, uma determinada classe parafrástica aciona “um tipo de informação que não é discursivamente homogênea em relação ao processo discursivo estudado” (ibid., p.97). Autorizado por essa constatação Courtine propõe uma construção de corpus que “permita pôr em relação ‘zonas discursivamente heterogêneas’, isto é, *processos discursivos inerentes a FDs antagônicas*”¹⁰⁶ (id). É exatamente por isso que o processo discursivo passa a figurar como a fonte da produção dos diversos efeitos no discurso.

O conceito de paráfrase em Courtine recobre, pois, o conceito distribucional de “classes de equivalência” que tinha até Pêcheux, passando a ser entendido como constitutivo da própria FD, porém, na perspectiva da reformulação. Pode-se dizer que o deslocamento central que daí se depreende é a não manutenção do mesmo, com a inauguração da possibilidade do diferente irromper da interioridade do mesmo.

Granthan (2002), trabalhando a relação paráfrase/memória, remete a Orlandi (1999) para afirmar que “é a constituição que determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Isso significa que todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos, o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” (GRANTHAN, 2002, p.47). A FD, destaca a autora, comporta redes de formulação na medida em que constitui seu saber próprio, ou seja, a memória discursiva. É pois, a memória que aciona o imaginário simulando seus efeitos na linearização do intradiscurso, onde, na aparente repetição, opera no discurso efeitos de mesmo e/ou diferente, ainda de acordo com Granthan.

¹⁰⁶ Os grifos são nossos.

Estando o processo parafrástico diretamente associado ao âmbito da formulação e da reformulação, cremos ser relevante discorrer, aqui, também sobre as diferentes dimensões da assunção do sujeito que diz no curso dos enunciados. Sabemos, desde Pêcheux, da distinção entre o sujeito ideológico, o do discurso, denominado “Sujeito”, e o sujeito do enunciado, o “sujeito”. O primeiro, a forma-sujeito que delimita os dizeres de uma determinada FD, o segundo, o sujeito que, inscrito nessa FD, assume os enunciados a ela pertencentes, aí se identificando, via processo de interpelação-assujeitamento.

O sujeito formulado por Courtine não é empírico nem tampouco lingüístico, ao contrário, entendido enquanto sujeito do saber próprio a uma FD dada, constituindo-se enquanto tal na identificação que encontra com os elementos de saber preconstituídos, dos quais se apropria como objetos de seu discurso.

Disso, e com base na ampliação do conceito de processo discursivo, a distinção que Courtine (1982) faz entre o nível do enunciado e o nível da enunciação. No âmbito do interdiscurso os enunciados encontram-se dispostos desniveladamente, reconhecidos teoricamente como /E/, sendo linearizados enquanto seqüencialização dos elementos do saber no nível intradiscursivo, então identificados por /e/. Nele se manifesta o efeito de coerência resultante pela apropriação que um sujeito enunciador faz dos elementos do interdiscurso. À noção pecheutiana de “fio do discurso” que aí se organiza, Courtine acrescenta a idéia de “lugar onde se manifesta o imaginário no discursivo, isto é, onde o sujeito enunciador é produzido, lugar da enunciação como interiorização da exterioridade do enunciável” (COURTINE, 1982, p.50).

A partir daí Courtine traz as implicações do interdiscurso na concepção da FD em relação a si própria, opção essa que vai convocar a discussão em torno da noção de paráfrase (enquanto realização dos processos discursivos) não como uma questão de identidade semântica, tal como fora concebida em Pêcheux (1988), mas como “processos discursivos inerentes a FDs antagônicas” (COURTINE, 1981, p. 97).

Podemos dizer que desde a perspectiva dos processos de contra-identificação e de desidentificação do sujeito em relação à FD à qual ele se filia, demarcados em Pêcheux (1988), pode-se falar na instauração da deriva do sentido no interior de uma mesma FD, porque os diferentes estágios de identificação promovem os questionamentos dos saberes pré-

determinados de uma conjuntura discursiva dada, possibilitando que o estágio de tensão possa culminar, inclusive, com uma ruptura definitiva, delimitadas, assim, as condições de existência de uma outra FD.

É nesse espaço de tensão que os sentidos se constituem, e constituem os sujeitos, conforme já afirmamos, articulados a partir de duas possibilidades, as quais nortearão nossas análises: Primeiramente, as diferentes formulações que remetem ao mesmo sentido, enquanto retorno a um mesmo espaço dizível, teoricamente falando, à mesma FD. E, ainda, as formulações parafrásticas consideradas, no interior da FD da qual emergem, em relação a outra FD, a qual lhe é antagônica. Ou seja, construções lingüisticamente similares, mas que dão conta de diferentes inscrições, porém, ao habitarem o espaço-outro, impregnam-no do sentido que ali é não-sentido, instaurando assim a tensão máxima. Pensemos, a título de exemplo, nas designações “ensino popular x ensino populista”, em que o sentido apresenta-se aparentemente simétrico, mas que, ao linearizar-se, ora na FD Libertária, ora na FD Estatal, assumirá contornos exatamente opostos, mas que não deixará de evocar, tanto em uma quanto em outra, o não-sentido, dualmente exposto e interditado.

5. DISPOSITIVO METODOLÓGICO E DE ANÁLISE

5.1. Sobre os gestos de análise

Posto que o papel da AD é des-construir a suposta evidência dos sentidos para que eles sejam vistos fora do emaranhado em que foram constituídos e de sua textualização enquanto produtos acabados, ao analista cabe reconstituir o caminho inverso pela qual se configurou essa ilusão, o que, conforme Orlandi (1999a), pressupõe uma passagem da superfície lingüística para o objeto discursivo.

O movimento da superfície lingüística para o objeto discursivo, e deste para o processo discursivo, aponta para o campo da ideologia. Estabelece-se, a partir disso, a necessidade de um ir-e-vir entre teoria e prática, uma sustentando e respondendo à outra, posto que teoria e práxis configuram-se a partir de uma relação inseparável. Nesse sentido pode-se afirmar que o corpus, no qual reside a materialidade da análise, é uma instância provisória, porque em constante construção.

Ainda, essa construção não é neutra, mas decorre de movimentos do analista aos quais Pêcheux denominou de gestos de leitura subjacentes à construção do arquivo:

Seria do maior interesse reconstruir a história deste sistema diferencial dos gestos de leitura subjacentes, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los nas práticas silenciosas da leitura “espontânea” reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura: consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam estas leituras, mergulhando a “leitura literal” (enquanto apreensão-do-documento) numa “leitura” interpretativa – que já é uma escritura (PÊCHEUX, 1994, p.57).

Orlandi (1983) aborda o gesto leitura-escritura diferenciando o ato de segmentar do de recortar. Segmentação diz respeito a uma posição objetiva, positivista, com ênfase nos segmentos (âmbito da frase) à revelia do todo. Já o recorte, enquanto unidade discursiva, pensa a partir de um campo maior, o do texto, considerando o fragmento correlacionado de linguagem e a situação (ORLANDI, 1983, p. 139). Nesse sentido, entendemos que o recorte operacionaliza-se tendo em vista o continuum discursivo dos textos, nos elementos que se repetem/deslocam no discurso que atravessa diferentes textos, e não na materialidade imaginária do texto enquanto objeto empírico. Ainda, os recortes decorrem das condições de produção, as quais vão direcionar a organização dos recortes em efeito-texto. Novamente aqui, a presença de um gesto interpretativo, decorrente do gesto de leitura que o analista faz de tais condições.

Para a autora “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem – e- situação. Assim, um recorte é um fragmento de situação discursiva” (ibid., p.139).

Decorrente disso, não trabalha o analista com a exaustividade em termos de esgotamento da extensão do material analisado, nem tampouco com a linearidade, mas com escolhas a-lineares, correspondentes à temática e aos objetivos propostos na pesquisa. Assim, neste trabalho não se visa à totalidade dos enunciados produzidos em torno da educação e do ensino de língua na 1ª e na 2ª Repúblicas, mas a seleção daqueles que se fazem significativos diante da questão, neste caso, a determinação.

Mainueneau (1989, p.116) distingue três conceitos importantes para pensar-se a constituição do corpus. São eles: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O universo discursivo é definido como “o conjunto de FDs que coexistem, ou melhor, interagem em uma dada conjuntura (...) jamais concebível em sua totalidade para a AD”. Já o campo discursivo é composto pelo “conjunto de Formações Discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região” (ibid, p. 116). Quanto ao espaço discursivo, Mainueneau afirma que ele “delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas, que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (ibid., p. 117). É, pois, na configuração do espaço discursivo que os gestos de leitura do analista se farão mais visíveis, de acordo com os objetivos propostos.

Ora, na presente pesquisa trabalhamos a partir de dois movimentos de análise: primeiramente, elegendo como referência o discurso libertário sobre educação (FDL), constante nos enunciados produzidos pelo movimento operário popular a respeito da educação, diluído em periódicos publicados à época. A ele contraporemos os saberes que compõem a FDE – Formação Discursiva Estatal, cujas enunciações compreendem o período histórico da 1ª República (1889-1930). Em um segundo momento, nosso alvo de análise serão os enunciados do discurso ministerial em torno da educação (FDM), haja vista que no período em questão, o Brasil da 2ª República (1930 a 1945), os saberes sobre o ensino assentaram-se em um lugar legitimamente reconhecido, em face da criação, em 1930, do “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Desse modo, a FDM constituirá a referência para as análises, cujos saberes serão considerados em relação aos modos específicos segundo foram formulados no interior da Formação Discursiva Pedagógica (FDP), a qual enuncia sobre o imaginário que institui a língua enquanto documento. A FDL, por sua vez, constituirá, nesse momento, o discurso-outro, na perspectiva da contradição que habita o interior de toda Formação Discursiva.

O campo discursivo que elegemos para essa pesquisa é aquele voltado para a legislação em torno da educação. No que concerne à 1ª República, como não temos ainda o lugar discursivo do Ministério da Educação, de onde mais tarde são enunciados os textos que regulam a legislação do ensino no Brasil, trabalharemos, nesse período, a partir de seqüências discursivas produzidas do lugar do discurso oficial em torno da educação, como por exemplo, a Conferência Nacional da Educação e também os projetos de reforma do ensino então propostos. O contraponto que estabeleceremos, a fim de analisar as relações de aliança e antagonismo, assentar-se-ão sobre seqüências discursivas da Pedagogia Libertária, manifestação do movimento anarquista, extraídas a partir de gestos de leitura dos textos de alguns de seus teóricos no espaço europeu, bem como daqueles que encetaram práticas educativas no contexto de Brasil. Com relação à 2ª República, aí já se configura a criação do 1º Ministério da Educação, no governo Vargas, com o delineamento do que seria a Legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, o conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, denominadas de Reforma Capanema. Anterior a esta e mesmo norteadora dela, teremos também como elemento de análise a Constituição de 1937, nos pontos em que ela define aquilo que concerne ao campo da educação. Assim, trabalharemos a partir de seqüências discursivas recortadas de três lugares: do discurso ministerial, nos diferentes

lugares e momentos históricos onde ele se constitui, se reproduz e se reformula; do discurso estatal, no sentido de que ele faz ressoar na 2ª República domínios de saberes que já havia antecipado; e do discurso pedagógico, posto que aí se linearizam os saberes específicos sobre língua.

Destacaremos, das Formações Discursivas selecionadas, algumas materialidades envolvidas nos processos discursivos, isto é, seqüências que contenham construções determinativas, do tipo substantivações, aposições e orações relativas adjetivas, o que entendemos, das leituras propostas no campo da AD, não ser um movimento puramente de escolhas lingüísticas, mas já um gesto de análise, porque antevê nas referidas construções, inscrições dos sentidos no atravessamento ideológico que lhes é inerente.

Dentre os discursos produzidos em torno da questão educação, e nela destacado o ensino da língua materna, interessam-nos os espaços de determinação, envolvendo, sobretudo, construções relativas e designações, posto que essas construções lingüísticas apresentam-se como lugares de manifestação da materialidade discursiva que nos permitem (des) construir os processos discursivos que lhes dão forma. Os discursos a que aqui nos referimos serão considerados a partir das seqüências em que são produzidos e formulados, na perspectiva da configuração que assumem no intradiscorso, decorrente dos determinantes do interdiscorso de onde emanam. Assim, trabalharemos a partir de um corpus pré-existente, no sentido que lhe conferiu Courtine (1981a), porém articulado a partir de nossos gestos de interpretação. Nele configuram-se diferentes vozes, decorrentes de diferentes posições de sujeito, nas quais procuraremos analisar os pontos de estabilidade e de ruptura de saberes detectados ao longo do período em questão.

5.2. Procedimentos Metodológicos

5.2.1. Justificativa

Esta pesquisa, que tem como objeto de análise os discursos sobre educação e ensino da língua no Brasil da 1ª e da 2ª Repúblicas, está tecida a partir de gestos que derivam de princípios teóricos. Quatro Formações Discursivas estão desenhadas a partir de agora: a Formação Discursiva Libertária (FDL), a Formação Discursiva Estatal (FDE), a Formação

Discursiva Ministerial (FDM), e a Formação Discursiva Pedagógica (FDP). Ora, as quatro serão sempre olhadas pelo viés de suas confluências e exclusões, posto que uma FD está colocada, sempre, sob o primado da contradição, por nós discutido a partir de uma perspectiva marxista-dialética.

Desse modo, articulamos, em um primeiro momento, no contexto histórico da 1ª República (1889-1930), os saberes libertários representados pela FDL e colocados na condição de referência, porque lugar que derivou, de modo significativo, a produção dos saberes da FDE, onde eram enunciados sob a forma da negação, sobrepondo-se a eles os saberes identificados à ideologia estatal. Em um segundo momento, o da 2ª República (1930-1945), invertemos o desenho das análises, articulados os saberes estatais no interior da FDM, esse então um lugar jurídico de legitimidade, consequência de condições históricas que de certa forma silenciaram os saberes da FD antagônica – a FDL, mas que não deixaram de ressoar, como discurso-outro, no interior da FDM. Também procedemos à articulação de uma outra FD – a Pedagógica (visualizada no 6º capítulo desta tese), a qual está composta pelos saberes específicos sobre língua, constantes principalmente em gramáticas e que são derivados do imaginário de língua tecido já no interior da FDE e reproduzido na FDM, em cada uma delas com as peculiaridades próprias da especificidade de suas condições de produção.

Durante a 1ª República no Brasil não havia ainda um lugar de legitimidade para o debate das questões educacionais no nível estatal, o que se tinha era a dispersão de discursos produzidos em diferentes lugares, tais como a Conferência Nacional de Educação e alguns decretos-lei emitidos de parte do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, criado em 1890 mas que teve duração de apenas dois anos, sendo posteriormente as questões educacionais colocadas sob a competência do Ministério do Interior e da Justiça. Tais processos discursivos comportam um conjunto de saberes que se colocam em confronto direto com os saberes da formação discursiva libertária, diante das diferenças de pressupostos que norteiam cada Fd. O discurso oficial, centrado no intuito de delinear a legitimação do elemento nacionalidade, coloca-se em posição antagônica a tudo que diz respeito ao elemento estrangeiro, via afirmação dos elementos nacionais, desde a paisagem física até a língua. Por contraste, os falares e práticas do estrangeiro são tomados como representantes simbólicos do “intruso” que precisa ser nacionalizado.

Já na 2ª República (1930-1945), com a instalação do Estado Novo (1930), e a criação do Ministério da educação e da Saúde Pública os discursos sobre educação e ensino de língua são legitimados a partir da instância jurídica, a qual deriva também a criação dos lugares que compõem a FDP. O discurso da educação libertária nesse 2º bloco é tomado, pois, como discurso-outro, a partir do conjunto de saberes e práticas divulgado em periódicos da época, como forma de resistência aos saberes da educação oficial. Destaque-se que tal discurso será analisado na perspectiva em que ele se configura como um discurso antagônico ao discurso de referência, na medida em que seus saberes são contestados no interior da FDE através da legislação do ensino oficial. Assim, estabeleceremos confrontos e comparações, no intuito de apreender os momentos em que ambos os discursos se distanciam, antagonizando-se, ou mesmo os momentos em que se encontram, no espaço da contradição.

6. A FORMAÇÃO DISCURSIVA LIBERTÁRIA E A FORMAÇÃO DISCURSIVA ESTATAL: CONFLUÊNCIAS E ANTAGONISMOS

6.1 Condições de Formação da FD Educacional Libertária

A 1ª República no Brasil caracterizou-se, em consequência do processo de industrialização e de urbanização, pela passagem de uma estratificação social relativamente estável para outra orientada para a divisão de classes. Some-se a isso a culminância do processo imigratório, o qual trouxe, junto com as pessoas, discussões em torno das relações trabalhistas. Conforme Nagle (1974, p. 24), “desde que contribui para o desenvolvimento da consciência de classe do operariado urbano – como ocorreu com a ampla participação de estrangeiros na estruturação do movimento anarco-sindicalista no Brasil – o imigrante continua a auxiliar a luta antipatriarcalista”. É dessa forma que aqui se configura o desenvolvimento de espaço propício para a radicação de movimentos sociais de caráter de contestação e de emancipação da classe proletária, entre eles o Anarquismo¹⁰⁷.

Ora, o Movimento Anarquista congrega um conjunto de saberes inerentes às práticas discursivas de indivíduos engajados na proposição de um ensino que se configurasse enquanto expressão de um projeto maior, a saber, a própria educação, tida como não disciplinarização¹⁰⁸, e, acima de tudo, não fragmentação, face à crença na formação do indivíduo de forma plena, abrangendo as diferentes facetas da razão. Esse conjunto de saberes

¹⁰⁷ Importa destacar que o Anarquismo desdobrou-se em duas posições bastante distintas entre si: a dos anarco-comunistas e a dos anarco-sindicalistas. Aliás, desde a implantação do Movimento Anarquista no Brasil já não havia consenso entre seus militantes em relação ao campo da prática política. Enquanto uma vertente privilegiava a apropriação de saberes coletivistas, libertários, como forma de emancipar o proletariado, a outra sobrepunha a ação prática revolucionária sindical à propagação de saberes. É, pois, assim que os anarco-sindicalistas vêem, por exemplo, a greve geral como supremo instrumento estratégico revolucionário e os sindicatos como portadores da finalidade única da luta, conforme relata Costa (1985).

¹⁰⁸ Destaque-se que a Fd libertária condena tanto a disciplinarização dos conteúdos quanto o regramento, a coerção do comportamento humano.

tem seu berço na Europa, mais especificamente no movimento Anarquista, cuja doutrina constitui-se, segundo Sébastien Faure, na Enciclopédia Anarquista, como

um grupo de princípios gerais, conceitos fundamentais e aplicações práticas, segundo os quais foi estabelecido um consenso entre indivíduos cujo pensamento é contrário à Autoridade, e que lutam, coletiva e isoladamente, contra toda disciplina e repressão, sejam elas políticas, econômicas, intelectuais ou morais (WOODCOCK, 1981, p. 58)¹⁰⁹.

Não obstante, esses sentidos constituíram-se de modos contraditórios aqui no Brasil. Para discutir essa questão começamos pela abordagem mórfico-semântica que Errico Malatesta (1907)¹¹⁰ faz do termo anarquia. O autor retoma a significação no idioma grego, a qual “significa, literalmente, ‘sem governo’”. E, destaca, tal carga significativa remeteu, por isso, a um consenso em torno de “desordem e confusão” (WOODCOCK, 1981, p.58). No entanto, contesta afirmando que esse é um equívoco de interpretação, derivado mesmo da significação etimológica. Ora, “sem governo” equivale a “ordem natural, harmonia de necessidades e interesses de todos, liberdade total com solidariedade total”, exatamente o oposto de “ausência de ordem” (ibid., p.59). Tal argumento é reforçado por um irônico paradoxo ao qual o autor faz remissão: “Em épocas e países onde se considerava o governo de um homem (monarquia) necessário, a palavra ‘república’ (governo de muitos) era usada exatamente como ‘anarquia’, implicando desordem e confusão (ibid)”.

O equívoco de interpretação do termo é reforçado pela relação “estabelecida, desde cedo, com relação aos anarquistas e estrangeiros” a qual, conforme Nagle (1974), visava coibir as atividades do próprio anarquismo, juntamente com as da social-democracia. Assim, a legislação pensada a partir do elemento nacional estabelece as fronteiras em relação ao estrangeiro, visando mesmo proteger-se desse, tido como o desestabilizador da ordem vigente. Hardman (1984, p.43) levanta a discussão em torno da condição de barbárie a que estava relegada a força de trabalho operária no início do século XX. Segundo o autor, “a deterioração física e cultural da classe operária, a violência inerente às próprias relações econômicas do capitalismo não são fenômenos contemporâneos e nem tampouco circunscritos às nações dependentes. É um processo que nasce das entranhas do sistema”. O imigrante, duplamente

¹⁰⁹ Cfe. Faure, Sébastien, in: Woodcock, George. *Os Grandes Escritos Anarquistas*. São Paulo : L&PM Editores, 1981, p. 58.

¹¹⁰ In: Woodcock (1981).

rotulado, enquanto operário assalariado e estrangeiro, face aos ditames de afirmação nacional é, então, o bárbaro, o invasor, a escória social. Para demonstrá-lo, traz um depoimento feito por Engels, em 1839, ao analisar, impressionado, a condição dos operários em Elberfeld, localidade alemã:

(...) Suas canções são cantilenas vulgares, de baixa categoria, que saem de gargantas inflamadas pelo vinho, e não aquelas canções populares alemãs de que tão orgulhosos nos podemos sentir. As tavernas estão sempre cheias, especialmente aos domingos. Fecham às onze e os bêbados vão afogar a embriaguez nalguma valeta. Os piores de todos são os carregadores. São gente totalmente degenerada, sem trabalho fixo nem domicílio permanente. Ao romper da aurora saem dos buracos, esconderijos onde passaram a noite – depósitos de feno, palheiros, valas de esterco, gonzos das portas”. (HARDMAN, 1984, 43-4).

Produto e ao mesmo tempo sustentação do sistema capitalista¹¹¹, esse sub-estrato social é falado pelo sistema como algo que precisa ser extirpado, via discurso da democracia – igualdade de direitos para todos. O princípio da igualdade perante a lei é operado através de uma contradição que acaba por sustentar o *status quo* do estado capitalista: o discurso jurídico não fala na igualdade dos homens perante si, até porque, se o falasse, as diferenças seriam demasiado díspares para poderem ser contrariadas. Assim, o que se afirma é a igualdade perante a lei, igualdade dos indivíduos enquanto sujeitos de direito. Em sendo tratados como tal, apagam-se as diferenças nessa suposta homogeneidade, resultando no inevitável apagamento dos “dejetos” que o corpo social hegemônico não quer ver, isto é, os invasores, bárbaros e subversores de toda ordem estatal, identificados esses com os anarquistas.

Bakunin (1910) afirma que “todos os chamados interesses gerais que o Estado deveria representar são de fato uma *abstração, uma ficção, uma mentira*”¹¹² (WOODCOCK, 1981, p.75). Isso porque, é impossível a existência de harmonia entre os interesses dos indivíduos e do Estado. Em sendo planificados diante da lei, torna-se impossível tipificá-los a partir de suas diferenças. É exatamente aí que reside a representação estatal enquanto ficção, posto que, se é a condição jurídica do indivíduo que está em voga no quesito de comparação entre uns e outros, há que se considerar que os bárbaros assim se tornaram face “ao estado de barbárie em que está colocada a condição de existência da força de trabalho” (HARDMAN, 1984, p.

¹¹¹ A passagem para o regime republicano pode ser caracterizada, em relação ao universo do trabalho, pela mudança do regime escravocrata para a mão-de-obra operária, composta, sobretudo, por estrangeiros que emigraram para nosso país em busca de oportunidade de trabalho.

¹¹² In: WOODCOCK (1981). Os grifos são nossos.

44) e não dos sujeitos per si. A partir disso as regulamentações estatais em torno da educação podem ser entendidas como efeito da concepção de democracia adotada pelo Estado, que pressupõe a universalização, dentre outras atribuições.

Em um segundo enfoque, não desvinculado desse primeiro, está o fato de que a liberdade humana está intimamente atrelada às relações de alteridade. Ao afirmar que “fora da sociedade o homem não seria livre” (HARDMAN, 1981, p.78), o autor pressupõe a coletividade como condição básica para a vida em sociedade. Assim, não há ação voluntária, seja ela positiva ou negativa, trata-se, antes, de “apenas uma consequência das forças fatais na vida em sociedade” (ibid). A cidadania, então, não é um legado natural, mas resultado das forças em conflito, constituindo-se a partir de disputas por espaço de parte dos diferentes segmentos.

Isso vai resultar na constatação de que o motor que move as relações em sociedade é o conflito, o mesmo que, paradoxalmente, gera a ordem. Esse modo de conceber as relações entre os homens tem um antecedente filosófico que lhe é condicionante, qual seja, o de que o equilíbrio é resultado de uma relação de contradição. Assim, “a própria natureza não tem leis (ibid). Ela age inconscientemente, representando em si própria a infinita variedade dos fenômenos que surgem e se repetem de acordo com a necessidade”. A sociedade, por sua vez, é extensão desse princípio, cuja ordem “parece evoluir de uma forma anti-natural, mas na realidade, ela se submete à marcha natural e variável dos fatos” (ibid). Dessa forma, na concepção anarquista, tanto a natureza quanto a sociedade figuram como elementos ausentes de lei que não as que lhes são naturais: a da necessidade e a do desejo. A dita barbárie, então, conforma-se como condição de existência, e não como opção ou delito. Tal princípio subtrai as leis humanas da ordem moral, jurídica e religiosa¹¹³, circuito no qual, segundo Stirner¹¹⁴, o “respeito à lei é o cimento que mantém a estrutura do estado. A lei é sagrada e aquele que a desafia é um criminoso”. Ainda consoante com a análise que o autor faz, o bárbaro, antes ímpio, ou o sujeito não-religioso, é agora sujeito que vive fora dos parâmetros da lei. (WOODCOCK, 1981, p. 81).

¹¹³ Cumpre destacar, aqui, a filiação ácrata dos anarquistas, opção essa que os posicionava contrários ao sufrágio, às explicações místicas, religiosas e moralizantes, as quais, segundo eles, produzem lavagem cerebral nos indivíduos, condicionando seu modo de relacionar-se com a realidade.

¹¹⁴ In: Woodcock, George. *Os grandes escritos anarquistas*. São Paulo: L&PM Editores, 1981, p.58.

Na esteira desses princípios são fundadas as escolas racionalistas, as quais tinham como intuito o desenvolvimento do indivíduo em todas as facetas de sua razão, uma vez despojado de possíveis amarras a crenças e atitudes de subservilismo. Conforme Kassick (1995), os movimentos sociais situados entre o final do século XIX e o início do século XX suscitaram a necessidade da consciência de que cabe ao povo também a reconstrução da sociedade, para além do fazer a revolução. É assim que a educação passa a ser vista como “espaço privilegiado para a formação da consciência revolucionária” (KASSICK, 1995, p.84), com base no pressuposto anarquista de que a essência da educação racionalista é exatamente a “abolição progressiva da autoridade em benefício da liberdade, sendo necessariamente o propósito último da educação o desenvolvimento de homens livres imbuídos de sentimento de respeito e amor para com a liberdade dos demais” (MORYÓN, 1989, p. 18).

Kassick (1996) historia a chegada das idéias libertárias ao Brasil, o que se deu via movimentos anarco-sindicalistas, pela ação dos imigrantes operários italianos, espanhóis e portugueses. Dessa forma, os pressupostos pedagógicos libertários inscrevem-se, desde sua origem, em um contexto de configuração política, o que vai definir muito o modo como aqui se delinearão. A escola libertária desenha-se, então, como expressão concreta de um movimento mais amplo, configurado por “atividades de militância, imprensa, panfletagens, greves, enfim, todo um conjunto de ações diretas articuladas que forneciam, ao mesmo tempo, aos trabalhadores, os elementos para lutarem por melhores condições de vida e por uma cultura de base superior aos demais trabalhadores (...)” (KASSICK, 1996, p.84).

Ora, tendo se originado no seio dos projetos sociais populares fomentados pelos intelectuais anarquistas, a proposta de educação libertária configurou-se enquanto extensão dos “desejos de transformação social do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista” (GHIRALDELLI, 2000, p.20). É por essa perspectiva que tal proposta distanciou-se do modelo de educação proposto pelo estado republicano e também por aquele do movimento da Pedagogia da Escola Nova, os quais se originaram, respectivamente, entre os intelectuais ligados às oligarquias dirigentes da Igreja e nos movimentos da burguesia, bem como das classes médias que buscavam a “modernização” do Estado e da sociedade no Brasil (ibid). A Pedagogia Libertária, ao contrário, “desenvolveu-se no sentido de transformação da ordem sócio-econômica vigente, procurando moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade” (ibid, p. 23).

Conforme Hardman,

foi durante a Comuna de Paris que se inscreveram com maior vigor as propostas libertárias no campo do ensino e da educação. Herdadas das idéias de Proudhon e Blanqui, entre outros, representaram um momento importante na luta pela laicização do ensino, processo iniciado um século antes pela Revolução Francesa e que interessava ao proletariado ampliar (HARDMAN, 1981, p.69).

Destaquemos, aqui, os princípios herdados da Revolução Francesa, basicamente a ênfase na confiança na razão e, por extensão, a construção de um modo de vida não submetido às desigualdades impostas pelo nascimento. Cumpre destacar, também, o lugar configurado pelo proletariado na Revolução Francesa, a qual, sendo um movimento da burguesia, tem seus ideais traídos por esse próprio segmento, conforme análise de Moriyón (1989). Ora, foi exatamente o proletariado que operou defesa mais efetiva do intento de liberdade e igualdade. Os anarquistas, no campo da educação, recuperam os postulados revolucionários de forma bem demarcada:

Há no fundo uma mesma confiança na capacidade da razão para transformar a sociedade humana, vencendo os preconceitos criados pela ignorância, pela superstição e por uma educação posta a serviço das classes dominantes para manter submissa toda a população. (...) a razão é o guia que conduzirá os seres humanos a libertarem-se da opressão e da exploração imposta pelo egoísmo dos privilegiados (MORIYÓN, p. 14).

A Espanha surge como palco de concretização desses ideais comuns com a experiência pólo no âmbito das escolas racionalistas. A fundação da Escola Moderna de Barcelona, em 1901, por Francisco Ferrer, viria a influenciar, mais tarde, as incursões da educação libertária no Brasil. Ainda segundo Kassick, tal experiência primava pela formação integral do homem, razão por que não era conivente com o princípio de educação fragmentada, segundo a qual se deveria oferecer aos filhos da burguesia formação de cunho científico, intelectualizado, voltada à função do dirigir, enquanto que aos filhos do povo oferecia-se formação voltada ao trabalho braçal e à submissão. As escolas racionalistas, ao contrário,

propuseram o acesso ao conhecimento sem a tradicional separação entre o trabalho manual e intelectual, entre saberes do ofício e conhecimento científico. Portanto, era ao mesmo tempo ensino integral e racional, integrando o conhecimento teórico e prático, através de “sólidas noções justas, positivas,

mesmo que muitas elementares, de todas as ciências e de todas as cores” (KASSICK, 1996, p.89).

Isso porque, a partir das idéias de Kropotkin¹¹⁵, um dos domínios de saber fundantes da educação libertária era o de que o trabalho tem valor pedagógico, por isso a “necessidade de se eliminar as diferenças entre trabalho braçal e intelectual. Kropotkin criticava muito a exclusão do trabalho braçal do âmbito dos estudos, atribuído apenas ao operariado, quando de fato o ideal seria a combinação de ambas as atividades, sem divisão de trabalhadores braçais e intelectuais, para que os primeiros pudessem refletir em torno do que produzissem, e os segundos, em experienciando na prática aquilo de que tinham conhecimento apenas teórico, pudessem mesmo vir a reformular seu modo de pensar.

É possível traçarmos, aqui, um paralelo com o conceito foucaultiano de não-fragmentação. Ao discutir a arqueologia do saber, Foucault (2000) tece considerações em torno da natureza da unidade de um determinado discurso, apontando para a provável constituição do mesmo em torno da dispersão e da não permanência. Ora, se os objetos que compõem um discurso não gozam da suposta singularidade que os homens lhes atribuem, então estão eles diluídos por entre os outros objetos que remetem ao mesmo discurso, bem como a outros discursos. Assim, é possível desenhar-se micro e macro estruturas no campo do conhecimento. Há, como Foucault bem exemplifica, diferentes conjuntos de enunciados agregados, em diferentes épocas, em torno da biologia, da medicina, da gramática. A partir disso é possível constatar, por exemplo, que há enunciados que constroem, em determinado momento, uma espécie de interface entre os estudos de biologia e de língua. Pensemos, por exemplo, na abordagem naturalista da língua, a qual considerou-a enquanto elemento passível de mudanças condicionadas ao passar dos tempos, esse o princípio biológico da evolução das espécies. Esse apenas um exemplo, porém, poderíamos propor múltiplos diálogos entre diferentes áreas do conhecimento, princípio esse que motivou a postura holística da escola racionalista.

Com efeito, pode-se dizer que o pressuposto filosófico básico das escolas libertárias, o racionalismo, está fundamentado em uma leitura específica da doutrina cartesiana. Tal orientação preconiza o método indutivo para chegar-se ao conhecimento, o qual considera a

¹¹⁵ In.: MORIYÓN, F.G. *Educação Libertária*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

totalidade da gama de conceitos que estruturam o universo, para então formular a síntese das especificidades, com base na intuição do indivíduo que busca o conhecimento, e daí o porquê da valorização da livre escolha dos temas pelos sujeitos. Outro princípio, inerente a esse, é aquele que considera a associação entre os domínios do conhecimento científico e os fins para os quais a estes servem. Na filosofia cartesiana há, entre outros, um fundamento deslocado pelo racionalismo libertário, o Eu como substância pensante traduzida enquanto extensão. O pensamento humano habita, então, o espaço da *cogitatio*, onde formula o pensamento a partir dos modos de conhecimento, da esfera da *extensio*, lugar dos objetos que lhe são dados ao conhecimento. Dessa forma, é a razão que singulariza o homem nessa ordem natural, conferindo-lhe a possibilidade de dominá-la. Deste modo, ao afastar-se de um paradigma de caráter marcadamente teocentrista, o sujeito libertário afasta-se dos postulados cartesianos.

Ora, os princípios filosóficos racionalistas libertários pressupõem também o sujeito pensante, porém, desvestido dos dogmas de uma anterioridade que lhe seria fixa e determinante. Assim, encontra-se o homem desnudado para formular a sua razão, a partir da reflexão sobre a totalidade do conhecimento, e investido das possibilidades abertas pela ética enquanto lugar de escolhas não pré-fixadas, mas historicamente determinadas.

Pautadas por esses pressupostos, as escolas anarquistas tiveram sua implantação no Brasil no alvorecer do século XX, ao lado da eclosão do movimento anarco-sindicalista, com forte influência das experiências anteriormente desenvolvidas na França e na Espanha. O fundamento básico dessas escolas era a renúncia à instituição do ensino enquanto lugar de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado. Tais escolas, denominadas de Modernas ou Racionalistas, destinavam-se ao ensino formal dos filhos dos trabalhadores.

A partir do que lemos em Rodrigues (1992), podemos entender a organização das escolas operárias no Brasil como resposta a uma necessidade premente, a de alfabetização de adultos, tornada visível por ocasião da formação das associações de classe, cuja produção escrita gozava de reduzido número de leitores. Esse quadro era o resultado de “a maioria dos operários haver trocado a escola pelas fábricas e pela oficina aos seis e sete anos de idade, para ajudar seus pais a sustentar a prole” (RODRIGUES, 1992, p.25). O autor relata a solução imediata encontrada pelos anarquistas, segundo a qual “os mais ilustrados tinham de ler os jornais e prospectos em voz alta, em grupo, nos locais de trabalho, às horas do ‘almoço’, ou

nas sedes das associações para que a maioria de analfabetos pudessem ouvir, compreender as idéias, os métodos de luta, memorizá-los, assimilá-los!” (ibid).

Depreende-se dessas práticas um domínio de saber dominante na FD libertária, que se constitui no intuito de emancipação do operariado a partir da base intelectual, posto que o processo de emancipação nunca seria completo se tomado apenas pela base econômica. Dessa premissa derivou então a crença de que às escolas cabia papel central nesse processo emancipatório.

Outro domínio de saber inerente às escolas libertárias era o princípio da laicidade, derivado da concepção das religiões como forma de manipulação das vontades do indivíduo e também de imposição de um estado pleno de conformismo com a situação econômico-social vigente. Bakunin (1910)¹¹⁶ relaciona a ação das organizações religiosas à do Estado, cujos objetivos comuns são os de servir aos interesses da classe hegemônica, a burguesia. É isso que o move a reivindicar a “abolição da Igreja e do Estado, primeira e indispensável condição para a verdadeira libertação da sociedade” (WOODCOCK, 1981, p.76). Dessa forma, as escolas libertárias diferenciavam-se das oficiais e religiosas, por organizarem-se a partir de um outro princípio fundador, qual seja, o da emancipação econômico-intelectual através da educação formal com declarado privilégio da racionalidade. Essa ênfase na racionalidade, como já analisamos, valorizava a reflexão e a livre escolha, e não as conclusões universais derivadas de uma leitura pragmática do racionalismo cartesiano.

Xavier (1994, p. 138) destaca que afora a laicidade e o não atrelamento ao Estado, as escolas libertárias diferenciavam-se das oficiais por algumas particularidades estruturais decorrentes do conjunto de crenças de seus idealizadores. O atendimento era misto, destinado a ambos os sexos e a “filhos de operários ou de outra origem social. Estes últimos eram filhos de profissionais liberais, intelectuais e, mesmo, pequenos proprietários interessados numa educação nova, com vistas a uma sociedade de novo tipo”. Ainda conforme a autora, ministravam como professores em tais escolas, pessoas de diferentes origens e situações sociais, tendo como ponto comum a atuação política.

Destaca-se como marca das escolas racionalistas a negação da intervenção estatal, inclusive em termos de subsídio financeiro. Funda-se, nisso um paradoxo interessante de ser

olhado: a escola que se destina fundamentalmente às classes operárias, populares, desvencilha-se da instância que diz estar a serviço do povo, o Estado, porque entendido esse Estado, na concepção anarquista, conforme vimos anteriormente, como mero efeito de representatividade. Por outro lado, e correlata a isso, está a busca da conquista dos lugares públicos pela classe operária, via passeios pelos parques e praças, resultado de muita luta, posto o interdito face à idéia de que “esses espaços suspeitos poderiam dar ensejo a ‘comportamentos imorais’”. (HARDMANN, 1984, p.45). Novamente aqui imagem do operário enquanto desordeiro e transgressor. São esses fatores que conduzem à necessidade de uma redefinição dos conceitos de “ordem” e “desordem”: “Era necessário provar a supremacia da ordem anarquista (apoiada dialeticamente na ‘desordem’ do não-governo dos homens e na espontaneidade das massas) sobre a desordem capitalista (legitimada ideologicamente pelo mito da ‘ordem do trabalho’ e do ‘progresso social’) (ibidem, p. 46)”. O domínio de saber aí evocado diz respeito ao fato de que a autoridade no contexto das escolas racionalistas não é imposta, mas resultado de lutas e de conquistas, práticas essas que se fundam no princípio da solidariedade e da socialização, em vez da imposição do poder.

É, pois, essa contradição que perseguiremos ao longo de nossas análises, ou seja, a apreensão dos saberes que fundamentam as práticas libertárias, definidos a partir dos conceitos do que seja ordem e liberdade no campo educacional a partir dessa formação discursiva, em contraste com o conjunto de saberes que fundamentam os mesmos conceitos na formação discursiva republicana em torno da regulamentação do ensino estatal, consideradas, para tanto, as questões que dizem respeito aos sujeitos do conhecimento-professor e aluno-; aos temas eleitos na definição curricular e à concepção de ensino de língua materna.

Vale dizer, ainda, que os textos que veiculam os saberes da formação discursiva libertária raramente estão entre as obras clássicas que tratam da questão educacional no Brasil, e quando estão, ou ocupam lugar marginal, de certa forma proporcional ao lugar ocupado pelo próprio movimento anarco-sindicalista no Brasil, ou são diluídos nas práticas escolanovistas, como se ambos fossem manifestações de uma mesma inscrição ideológica. Ora, a ampla produção que trata da história da educação no Brasil opera, em sua maior parte, um silenciamento em torno do movimento libertário, desconsiderando o marco histórico que

¹¹⁶ In.: WOODCOCK, George. *Os Grandes Escritos Anarquistas*. São Paulo : L&PM Editores, 1981.

suas práticas significaram para a educação no país e no mundo. O que se percebe é um privilégio ao escolanovismo enquanto movimento concebido como sendo de renovação político-intelectual. Assim, na tentativa de recuperação e legitimação desse discurso de resistência, lançamos mão de seqüências discursivas constantes na imprensa libertária alternativa, tipo a revista *A Vida* (1914) e também de textos teóricos produzidos a respeito da questão anarquista.

6.2. Condições de formação da Formação Discursiva Educacional Estatal

O Brasil que presenciou a queda da monarquia e a conseqüente instauração da República teve, como acontecimentos adjacentes a esse, e não menos decisórios na configuração de sua formação econômico-cultural, outros como o desenvolvimento industrial, a abolição da escravatura e os movimentos imigratórios. Todas essas mudanças, nas quais, pode-se dizer, o Brasil foi mais espectador que agente, criaram as condições para a crença no desenvolvimento em todas as áreas, e que tal seria possível via reforma do sistema educacional. É assim que a República Velha pôde contar com nada menos que oito reformas de ensino. É esse o contexto histórico que produz as condições de formação da referida Formação Discursiva Estatal (FDE), tornando possível a existência de um domínio de saber pelo qual o princípio da evolução educacional se dá, necessariamente, pelas reformas educacionais.

No entanto, o que se observa, é que tais reformas propõem, de fato, alteração conteudística, ao invés de propiciarem a revisão dos princípios que norteiam a legislação educacional, além de orquestrarem o ensino de forma tal que ele continue atendendo aos interesses das elites. Assim, os recortes que fizemos têm esse horizonte de expectativa, e não visam (até porque isso seria impossível) ao esgotamento das enunciações. As seqüências discursivas recortadas da FDE para análise pertencem aos Projetos de Reforma de Ensino, das quais elencamos a Benjamin Constant (1890) e a Epiácio Pessoa (1901).

A educação na República Velha, para Silva (1980, p. 17), refletia a situação do Brasil, país eminentemente monocultor e agrário exportador, além de estar “fundada em bases alienígenas (sobretudo francesa), destinada a atender às exigências da classe agrária hegemônica”. Assim, desenhavam-se algumas contradições na operacionalização dos níveis de ensino: o primário, gratuito, porém, com oferta marcadamente insuficiente; já o

secundário, de caráter propedêutico ao superior, explicitamente destinado à classe dominante, da mesma forma que o superior.

Tais contradições eram reflexo de um país que, no processo de passagem do modelo agrário para o urbano-industrial, estruturava também as bases para a configuração de uma sociedade de classes. E vale destacar, a partir de análise de Nagle (1974), que essas mudanças não eram uniformes no Brasil, havendo diferenças acentuadas entre os diferentes estados, o que configurou, ao final da 1ª República, a formação de “dois brasis”¹¹⁷.

Tal caracterização constituiu-se a partir de práticas que vieram a configurar um domínio de saber em torno da distribuição dos bens culturais, qual seja, o de que a oferta do ensino primário, insuficiente, surge como uma benesse por parte do poder instituído, e, por ser ato de boa vontade, não atinge com suficiência todos os segmentos, ficando restrita a oferta aos filhos de dirigentes e classes mais abastadas, quando deveria, exatamente, alcançar os que a ele ainda não haviam tido acesso.

Afora a cisão econômica, o sistema de ensino refletia também uma outra tensão, diga-se de passagem, extremamente contraditória: aquela operada pela tentativa de divisão entre a orientação religiosa e a laica. Herdado o cunho religioso da educação medieval¹¹⁸ ratificado no Brasil Imperial, com o advento da República o ensino se propõe a ser de caráter laico¹¹⁹ nos estabelecimentos públicos, sob responsabilidade única do poder estatal, conforme a constituição republicana de 1891¹²⁰. Miranda (1966, p. 61) sublinha que “somente nas escolas particulares, sob orientação religiosa, era dado um ensino de religião”. Porém, o pano de fundo legislativo das práticas educacionais não abandonou, de forma alguma, o fundamento do pensamento religioso, inclusive em seu modo de organização e nas premissas teóricas, como poderemos ver logo mais adiante.

¹¹⁷ Nas primeiras décadas do século XX desenhou-se no Brasil a cisão entre duas realidades bem distintas: o Brasil em desenvolvimento, com alta renda per capita e conseqüente acesso aos bens materiais e culturais, e, por outro lado, o Brasil pobre e atrasado, alijado do projeto desenvolvimentista, o Brasil do “jeca”, tal como foi figurado no projeto literário modernista.

¹¹⁸ Conforme Gadotti (1993, p. 52), por volta do século IV o ensino europeu passou a ser centralizado pelo Estado cristão. Inclusive, com Constantino o Império adotou o cristianismo como religião oficial, o que, segundo o autor, fez com que a escola, pela primeira vez se tornasse *aparelho ideológico do Estado*. A educação elementar, a partir daí, era ministrada em *escolas paroquiais* por sacerdotes. Sua finalidade básica não era instruir, ressalta o autor, mas “doutrinar as massas camponesas, mantendo-as ao mesmo tempo dóceis e conformadas.

¹¹⁹ De fato, a educação no Brasil esteve, desde a colonização, sob a tutela oficial da igreja, repetindo esse modelo até o advento da República, quando se passou a pregar, ao menos teoricamente, a laicização do ensino.

Assim, a suposta cisão ensino laico/religioso desenha uma aparente dicotomia, posto que a Formação Ideológica que nos legava suas práticas, à época, era a inerente aos sistemas escolares europeus, aos quais a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) legara orientação democrata, preconizando “uma concepção total de vida e fidelidade própria ao ser do homem e ao espírito nacional, de formação cristã (...)” (MIRANDA, 1966, p.65). É essa a razão pela qual as escolas públicas advogam para si a responsabilidade de formadoras de pessoas e de mentalidades, à luz dos preceitos religiosos e cívicos, conforme o que lemos em Pentecostado (1914, p.8). Segundo o autor, “as escolas oficiais do Estado são umas casernas em perspectivas” (ibid, p.9), pelo que ele propõe a inserção massiva das escolas racionalistas, “despidas de todos os prejuízos políticos, sociais e religiosos” (ibid).

No Brasil a ênfase dada ao ensino religioso e ao cultivo de um “espírito nacionalista” fundamenta as bases de construção de uma nova hegemonia, pós-imperial. Assim, a representação que alguns autores fazem da dicotomia laico-religioso, dentre eles Alceu Amoroso Lima, deixa entrever o ainda atravessamento da religiosidade como elemento de fundação do nacionalismo. Miranda (1966), referindo-se à introdução que o referido autor elabora para a obra Debates Pedagógicos, afirma que

tenta repor a educação das novas gerações em bases que defendam as raízes da alma brasileira”, e lembra (Alceu Amoroso Lima) que, “aos educadores católicos, portanto, e a todos aqueles que optam pela revolução espiritual brasileira contra a descaracterização yankista ou soviética, cabe neste momento uma tarefa decisiva para a causa do Brasil, que é a mesma da Civilização, que pretenda defender o seu caráter cristão e a sua finalidade espiritual” . (MIRANDA, 1966, p. 69).

É flagrante o atravessamento, aqui, dos saberes que precisam ser expurgados na trajetória constitutiva do modelo de educação republicano – identificado aos princípios do cristianismo e fechado para a influência soviética, qual seja, a de caráter revolucionário.

Miranda (ibid.) sublinha que o autor delimita as ações da pedagogia católica e o modernismo pedagógico da escola nova, “opondo ao ativismo, o substancialismo pedagógico, à ação pura, a ação com finalidade, à pedagogia pragmatista, a pedagogia integral da hierarquização dos fins”.

¹²⁰ Cfe. artigo 72, item 6.

Cabe aqui fazer uma digressão em torno da realidade italiana, antes da I Guerra Mundial para se discutir uma outra configuração dos lugares ocupados pelo ensino oficial pelo ensino laico. Nesse país, em face da desestabilização da hegemonia do catolicismo, o ensino derivado dessa orientação passa a contrapor-se principalmente ao de orientação protestante. Manacorda (1997, p. 241) relata, inclusive, a resistência operada pelo papa Gregório XVI em relação às traduções livres da Bíblia, encetadas pelas Sociedades Bíblicas na Inglaterra: “visam distribuir um número extraordinário de exemplares das Escrituras Sagradas traduzidas em diversas línguas vulgares e disseminá-las sem seleção alguma entre cristãos infiéis, atraindo qualquer tipo de pessoa a lê-la sem nenhum guia”. Manifesta-se, nessa assertiva, a imposição da figura do intermediário entre o texto sagrado e o sujeito leitor, alijando esse último do seu lugar de interpretante, condição essa que lhe fora conferida pela Reforma Protestante. E, completa Manacorda, tal acusação dirigia-se também aos comunistas, tidos como representantes “daquela doutrina funesta e mais do que tudo contrária ao direito natural, que chamam de comunismo” (ibid). Essa oposição a dois lugares tão distintos, aos protestantes e aos comunistas, define o lugar do catolicismo, aparentemente contrário também às iniciativas estatais, posto essas defenderem a laicização em seus discursos. Veja-se, a propósito, a Lei Vitorio Emanuel, aprovada na Itália a 13 de novembro de 1859, especialmente os artigos 45 e 48 do capítulo VI, e cujo texto passaria a ser o norteador fundamental da instrução em todo o reino da Itália:

45. Todo o regime das escolas públicas, em que se educa a juventude de qualquer Estado cristão pode e deve ser confiado à autoridade civil, de tal forma que não se reconheça nenhum direito de qualquer outra autoridade de ingerir-se na disciplina das escolas, no regulamento dos estudos, na colação de graus, na escolha e na aprovação dos professores.

48. Os católicos podem aceitar sistemas de educar a juventude que sejam separados da fé católica e do poder da Igreja e que se proponham como objeto principal a ciência das coisas naturais e somente os confins da terrena vida social” (MANACORDA, 1997, p.293- 4).

Opera-se também nesse lugar a aparente separação entre o Estado Moderno e o ensino de caráter religioso. Contudo, a designação Estado cristão aponta para a legitimação da posição-sujeito religioso no cerne das práticas oficiais. Aliás, a educação só passa a ter sentido porque pautada nos princípios religiosos, pelo que se pode afirmar que, de fato, não é

o princípio da laicização que determina o estado de direito na legislação em torno da educação.

A aparente dicotomia ensino laico/ensino oficial é, em síntese, herdada pelo sistema escolar do Brasil republicano, acrescida ainda dos ranços remanescentes da era imperial, em que predominava um ensino elitista, de nível secundário e superior, ficando as camadas populares alijadas do acesso à escolarização. O que se tem, de fato, é o discurso da crença na democratização do ensino como via de acesso para o desenvolvimento nacional, no dizer de Tanuri (1979, p. 78), “a fórmula mágica capaz de democratizar o próprio país, elevando-o ao nível das nações mais desenvolvidas”. Saliente-se que a análise da autora é decorrente de reflexões feitas em torno do sistema educacional paulista entre 1890-1930, no entanto, posta a hegemonia econômica do referido estado, esse acabou por ditar, à época, os princípios norteadores da reestruturação educacional em todo o país, atingidas as regiões de diferentes formas e em diferentes momentos, dadas as especificidades econômico-culturais.

Nos estados em que vingou mais rapidamente, a idéia da “democratização” procurou fazer surtir um efeito de autonomia legada aos próprios cidadãos, esse um paradoxo interessante entre a iniciativa centrada nas mãos do poder instituído e ao mesmo tempo delegada ao povo. Observe-se tal efeito nas palavras de Caetano de Campos:

A democratização do poder restituiu ao povo tal soma de autonomia, que em todos os ramos da administração hoje é indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer. Dantes pagava a Nação os professores dos príncipes sob o pretexto de que estes careciam duma instrução fora do comum, para saber dirigi-la. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o “self-government” – pois só pela convicção científica pode ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada. A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o Governo, educar o povo é um dever e um interesse (...) É óbvio que ninguém pensará em tolher aos cidadãos o direito de abrir escolas particulares. Estas não serão, porém, em número suficiente para a população, e nem acessíveis para a grande massa do proletariado. (TANURI, 1979, p.79).¹²¹

O que se depreende desse quadro de justificativas e explicitações em torno do quadro da época, é que se delineava uma clara divisão entre o ensino estatal e o privado, o primeiro,

¹²¹ Discurso apresentado por Caetano de Campos, em 1891, ao dr. Jorge Tibiriçá.

com oferta insuficiente, o segundo, de acesso apenas para a classe dominante. A consequência é que a escola estatal, que se propagava como de acesso universal, acabava, de fato, destinando-se às minorias, além de reiterar práticas imperialistas pelas quais o intuito maior da educação não era o da emancipação do povo, mas a manutenção do modelo instituído pela tradição imperial portuguesa.

Em síntese, ao mesmo tempo em que o modelo educacional imperial era, de certa forma, reproduzido na República Velha, era também questionado, face o afã de superação e de desenvolvimento. É assim que a educação voltada para as elites começa a vivenciar um quadro de crise, impulsionado, em grande escala, pela divisão social em classes que começava a assumir contornos mais definidos. A resposta teórica dada pelos que pensavam a educação à época convergia, segundo Nagle (1974), para dois pólos, inicialmente distintos entre si: primeiramente, a concepção do “otimismo pedagógico”, pautado na “crença de que pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações” (NAGLE, 1974, p. 99-100). E, num outro plano, “a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro” (ibid. p.100). O domínio de saber que emerge desse contexto é o de que a formulação e preservação de um determinado conjunto doutrinário corresponde à preservação da hegemonia social. E é exatamente esse conjunto doutrinário que criou as condições de formação da Formação Discursiva Estatal, tornando possível o aparecimento de seus objetos discursivos.

Nagle (1974) salienta que a partir de determinado momento, mais especificamente na década dos 20, as duas orientações se integram, a do entusiasmo pela educação e a do otimismo pedagógico, respectivamente às descrições acima feitas, via crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do ensino, e, por extensão, a do homem, para o que a escolarização passa a ter papel decisivo, condição para a aceleração histórica. E, o que queremos frisar, a escolarização, tida como um dos “grandes problemas nacionais”, passa a ser então equacionada como problema e questão de “nacionalidade”. Desse pressuposto emerge a formulação de dois domínios de saber da FD estatal: a) o de que a educação transforma a sociedade via reformas educacionais e b) o de que a formulação de um

perfil de nacionalidade assegura as condições para a efetivação do processo identificatório dos habitantes de um país.

Subjazem, à constituição desse novo perfil de país e de homem, os pressupostos do escolanovismo, movimento de renovação educacional surgido na Europa e na América entre o fim dos Oitocentos e o início dos Novecentos. Tal movimento situa-se sobre duas dicotomias, conforme Manacorda (1997, p. 304-5): “a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional (...) e a descoberta da psicologia infantil com suas experiências ‘ativas’ ”. Analisa o autor que *o conceito de trabalho atravessa o campo da educação por duas vias, ora antagônicas, ora aliadas entre si*; primeiramente, o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais, oriundas da revolução industrial, caminho esse que equipara o ser humano às máquinas¹²². Já o segundo enfatiza a espontaneidade da criança, sua livre atividade, desenvolvimento afetivo e socialização, razão por que o jogo e o trabalho são tidos como elementos educativos, devendo estar sempre presentes na escola. Assim, embora por vias antagônicas, acabam por encontrar-se no denominador comum “trabalho”, enquanto elemento formativo, pois visam o mesmo objetivo, “o homem capaz de produzir ativamente” (ibid., p.305). Uma primeira leitura produz o efeito de sentido de que se trata do mesmo projeto educacional das escolas racionalistas, porém, retomadas as condições de formação de cada formação discursiva, constatam-se que em cada FD estão implicados saberes diferentes. O escolanovismo, identificado à FDE, mobiliza saberes derivados das teorias dese que lhe dão suporte para formular hipóteses sobre o desenvolvimento limitadas à esfera cognitiva, não considerado o vínculo e a motivação social, pelo que preconizam a educação de cunho técnico-instrucional, com formação de mão-de-obra necessária e barata para o contexto industrial, princípio esse que se explica por encontrar-se o escolanovismo sob o abrigo dos saberes do aparelho estatal. Por outro lado, o projeto educacional racionalista inscreve saberes que dizem respeito ao desenvolvimento integral dos sujeitos, propondo, por isso mesmo, um ensino não compartimentado, destituído dos dogmatismos da disciplinarização, como forma de propiciar meios de emancipação intelectual aos sujeitos, condição essa para a também emancipação política e econômica.

Como síntese ilustrativa das discussões até aqui propostas em termos de Condições de Formação das duas Formações Discursivas aqui tratadas, a saber, a FDL (Formação

¹²² Os grifos são nossos.

Discursiva Libertária) e a FDE (Formação Discursiva Estatal), constituímos, a seguir, um quadro-resumo, o de nº 1, contendo os domínios de saberes próprios das referidas Formações Discursivas:

Domínios de saber inerentes às duas FDs

FD Libertária	FD Estatal
A solidariedade e a socialização são os princípios organizadores de uma instituição educacional	A hegemonia social é garantida via formulação e preservação de um conjunto doutrinário.
A emancipação político-econômica do operariado se dá a partir da base intelectual.	A transformação da sociedade se dá via reformas educacionais.
As religiões configuram-se em um meio de manipulação dos indivíduos.	A formação do conceito de nacionalidade garante o processo identificatório dos indivíduos habitantes de um país.

Retornando ao elemento “nacionalidade”, constata-se que a partir da década dos dez, e por extensão da dos vinte, essa foi a tônica reinante no país. Conforme Nagle (1974, p. 231), ela “estrutura-se sob a forma de uma corrente de idéias e, logo depois, sistematiza-se em amplo movimento político-social, que congrega homens e instituições de diversas naturezas e de diferentes posições ideológicas”. E, ainda, que “o nacionalismo é, principalmente, um ideário que aparece e acompanha o desenvolvimento de uma formação econômico-social capitalista” (ibid). A educação, por sua vez, define-se como instrumento para proporcionar solidez ao projeto nacionalista, o que vai se concretizar via escolarização. É assim que surgem os projetos de combate ao analfabetismo, paralelos à formação do “caráter nacional” e da tarefa de “abrasileirar o brasileiro”, como bem lembra Nagle (1974, p. 231), propostas essas correlatas à da ênfase no ensino da língua vernácula, da geografia e da história nacional, e da instrução moral e cívica. Decorrem desses intuitos a priorização da escola primária, relegada a último plano no Brasil Imperial e até boa parte do Brasil-República, também a preocupação com o direcionamento dos componentes curriculares. E, como medida legal concreta, o fechamento, em 1917, das escolas estrangeiras que funcionavam em diversos estados da região sul, as quais atendiam aos filhos da imigração européia. Afirma Nagle (ibid) que a ênfase do projeto de nacionalização, o qual visava dar suporte e legitimação à República do Brasil procurou deslocar-se do eixo do sentimentalismo e do idealismo para o do

conhecimento. É nessa perspectiva que a Liga Nacionalista propôs os Mandamentos do Patriota Brasileiro, veiculados pela Propaganda Nativista:

1º) Amar a Pátria. Estudar a sua geografia; saber que o Brasil é o segundo país da América pelos seus recursos naturais; extensão e população, bem como pela cultura de seus filhos; 2º - prevenir-se contra as mistificações da História Pátria, orientada pelos cronistas mercenários; 12º - Falar e escrever em língua brasileira, isto é, em português modificado e melhorado pelos brasileirismos e locuções da numerosa população brasileira, já incorporados ao nosso patrimônio lingüístico. (NAGLE, 1974, p.105).

O intuito democratizador foi o gerador das múltiplas estruturações e reformas educacionais a que o Brasil assistiu no ocaso do Império, a começar pela criação, em 19 de abril de 1890, do “Ministério da Educação, Correios e Telégrafos”, de curta existência, posto ter sido extinto logo em 1892, quando então as questões de ensino foram transferidas para o Ministério do Interior e da Justiça. Benjamin Constant, novo ministro, propôs, a partir de uma orientação positivista, a reforma da instrução pública, desde o ensino primário e secundário até o superior artístico e técnico. Destacou-se, nessa mudança, *a introdução, ao lado da formação clássico-humanista, do estudo das ciências fundamentais, configurando-se assim um ensino de caráter enciclopédico*¹²³. (MIRANDA, 1966).

A denotada ênfase no campo dito “científico” do conhecimento é, ela mesma, a decorrência direta da filiação positivista à legislação então instaurada, uma vez que o campo das ciências naturais era então visto como “o caminho, via observação e experimentação, para se descobrir as relações permanentes que ligam os fatos, cuja importância é também fundamental para a reforma política, econômica e social da sociedade” (RIBEIRO, 1991 p. 16).

Importa dizer, ainda, que essa orientação científica da doutrina Positivista, proeminente durante a 1ª República, é derivada de seu método de trabalho, o qual parte da observação dos fatos, adivinhando-lhes por indução as leis da coexistência e da sucessão, e deduzindo dessas leis fatos novos que a experiência verificou. Essa é, então, a síntese explicativa do método geral do raciocínio que se coloca como objetivo.

¹²³ Os grifos são nossos.

Com a Reforma Rivadávia Correia, de 1911, a orientação positivista de Benjamin Constant tornou-se ainda mais acentuada, instituindo-se o ensino livre, com autonomia didática e administrativa para os estabelecimentos de ensino, aí implicado o princípio do experimentalismo sistemático, o qual admite a capacidade humana de atingir verdades positivas e absolutas via “método indutivo”. O resultado é a atribuição de autoridade à ordem pública, pautada na experimentação comprovada de métodos, como forma de resistência às práticas consideradas abusivas por parte de ações individualistas. Já em 1925 uma nova reforma, a Rocha Vaz, propôs um maior desenvolvimento no ensino primário e fixação do curso secundário em seis anos. No entanto, ainda não conseguira desvencilhar-se do perfil imperialista, posto centrar sua atenção sobre as carreiras liberais, ocupações distintivas de posição social. É daí que emerge o debate em torno de questões relativas a colégios secundários e escolas superiores, em contraponto ao ensino primário, ignorado enquanto formativo do indivíduo, ao contrário, reduzido esse ensino à condição de “escola das primeiras letras”, conforme a lei de 1827, e, por isso mesmo, restrito ao aprendizado da leitura, da escrita e da conta.¹²⁴

O final da 1ª República assistiu, no Brasil, a uma grande frustração no que tange à utopia de refazer o país via educação. O novo Brasil a que se almejava, independente econômica e culturalmente, materializava, ao contrário, uma das piores crises vivenciadas até então. De fato não havia se constituído, ainda, um sistema educacional público efetivo e sólido, nem sequer o quesito gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, que já figurara na Constituição de 1824, adquirira ainda legitimidade na Constituição de 1891. É com a instalação do Estado Novo que o ideal nacionalista recrudesce, discursivizando-se a partir de um lugar legitimado, o espaço jurídico. Até então fora ele preparado enquanto idéia, cuja discursivização esteve dispersa em textos publicados pelo conjunto de educadores imbuídos do ideal de transformação social via educação. Desse tipo de textos trazemos para exemplo algumas seqüências discursivas constantes entre as 112 Teses apresentadas por ocasião da I Conferência Nacional de Educação (em 1927), no estado do Paraná, como iniciativa da Associação Brasileira de Educação. Também extraímos algumas seqüências do texto da Liga de Defesa Nacional, criada em 1917, com o intuito de uniformizar a educação no país a partir de orientações comuns, as quais giravam em torno das questões referentes à nacionalidade.

¹²⁴ Cfe. análise de Miranda (1966).

Seu mentor foi o parnasiano Olavo Bilac, e constava em seu estatuto que o presidente deveria ser o presidente da República.

6.3. Condições de Produção das Seqüências Discursivas

6.3.1. O Contexto Histórico da FD Libertária

Apresentaremos, ao longo das análises, as seqüências discursivas divididas por blocos temáticos, dentro desses blocos, separadas, para melhor visualização, o conjunto das Sd da FDL e o da FDE. Porém, importa, antes de apresentá-las com suas respectivas análises, discorrermos um pouco a respeito das condições históricas em que tais seqüências foram produzidas, a começar pelas da FD Libertária. Destaque-se que optamos por uma seleção de enunciados regrada por um princípio não cronológico. Trabalharemos com seqüências discursivas produzidas no contexto da eclosão do movimento anarquista na Europa, em meados do século XIX, bem como com enunciados produzidos no Brasil do início do século XX. Estamos autorizados nessa prática pela concepção de descontinuidade dos saberes, encetada pelo aporte teórico do campo da Análise do Discurso, cientes de que os discursos se reencontram apesar e além do tempo, jogando com os sentidos na perspectiva da confluência, do antagonismo e da contradição. Com relação à FD Libertária, destacamos alguns nomes do contexto europeu, como Francisco Ferrer (1859-1909), Paul Robin (1837-1912) E William Godwin (1756-1836).

Francisco Ferrer, nascido em Barcelona, conviveu com as idéias libertárias desde sua infância, através da influência de um tio seu, conforme relato de Rodrigues (1992). Sua prática política foi efetivada através de ações voltadas para a emancipação do proletariado, tais como a fundação, em 1884, de uma biblioteca circulante entre os trabalhadores da Companhia Caminhos de Ferro, onde trabalhava. Em 1901 funda a Escola Moderna, estabelecimento de orientação racionalista, evento esse que podemos considerar como uma prática que solidifica o saber de que a emancipação intelectual do proletariado requer ações educacionais libertadoras, em face do vanguardismo de tal ação para a época, bem como a influência que os princípios norteadores dessa escola legaram às demais práticas e discursos libertários na Europa e na América.

Veja-se, por exemplo, o relato contido em Hardmann (1984, p.70), a respeito de um anúncio publicado No jornal A Lanterna¹²⁵, a respeito da Escola Moderna nº 2, organizada no bairro do Brás, em São Paulo, em 1914: “Esta Escola servir-se-á do método indutivo demonstrativo e objetivo, e basear-se-á na experimentação, nas afirmações científicas e racionadas, para que os alunos tenham uma idéia clara do que se lhes quer ensinar”¹²⁶.

Godwin nasceu na Inglaterra, sob a égide da organização estatal. Sua tese central a respeito da sociedade era de que essa constitui-se enquanto fenômeno que se desenvolve naturalmente. Quanto à educação, considerava-a como verdadeira chave da liberdade, assim filiando-se à tradição iluminista, conforme Costa (1985). Sua proposta era a da construção de uma sociedade simplificada e descentralizada, com um mínimo crescente de autoridade. Ao contrário de Bakunin, que defendia a mudança social via movimentos de resistência, Godwin defendia o desencadeamento de mudanças sociais a partir do estabelecimento de espaços de discussão.

Os saberes libertários produzidos por Robin, francês engajado no movimento anarquista europeu, dão-se no contexto da organização do programa do Orfanato de Cempuis, por ele fundado e que funcionou de 1880 a 1894, conforme registro de Kassick¹²⁷. A criação de tal orfanato pode ser avaliada como prática política cristalizadora do discurso libertário na educação, visto que as idéias então propagadas por Paul Robin passaram a constituir o Programa do Comitê para o Ensino Anarquista, redigido em 1882, com a participação de outros anarquistas. (KASSICK, 1996). Um dos pressupostos que nortearam as práticas em Cempuis e, por extensão, os discursos produzidos a partir daí, foi a crença na necessidade de respeito à liberdade das crianças de parte dos mais velhos. Outro foi o do desenvolvimento pleno do educando, entendido enquanto “desenvolvimento harmônico de todas as faculdades da criança, de sua inteligência, de sua saúde, seu vigor físico e sua bondade” (MORYÓN, 1989, p. 21).

Outro espaço em que os saberes anarquistas tinham lugar de veiculação eram as publicações da imprensa alternativa, cujo exemplo no contexto de Brasil, em pleno vigor da

¹²⁵ Periódico lançado no ano de 1909, cuja matéria foi publicada no ano de 1914, na edição de nº 225.

¹²⁶ Vale destacar, aqui, a experiência da Escola Moderna de São Paulo como tendo seu modelo inspirado fundamentalmente na Escola Moderna de Barcelona, razão pela qual pode-se dizer que a fundação dessa última configurou-se um lugar de fundação das práticas e dos saberes anarquistas no cenário mundial.

República Nova, é o caso da Revista Vida, de onde destacamos seqüências discursivas de artigos de Adelino de Pinho, que publicou textos ao lado de nomes como José Oiticica e João Penteadó. Tal publicação era mensal e destinada aos militantes anarco-comunistas e anarco-sindicalistas. Sua feição dominante consistiu em fazer circular bibliografias sobre teses sociais publicadas na Europa e no Brasil a respeito da desigualdade entre as classes, a exploração dos operários, a emancipação feminina e, sobretudo, a luta operária e a organização obreira no país.

É pertinente aqui se fazer uma discussão em torno da relação campo teórico e campo da práxis no âmago da Teoria da Análise do Discurso, relação essa que convoca outra, diretamente implicada nela: a relação entre as Condições de Formação da Formação Discursiva e as Condições de Produção das Seqüências Discursivas, distinção essa realizada por Courtine (1981a), na perspectiva de sua contraditória confluência. Ora, estamos aqui a tratar dos lugares de fundação do discurso da FD Libertária e, como pudemos observar, eles se deram a partir da prática política das figuras históricas nele envolvidas a partir de posições de sujeito. Essa constatação conduz-nos à reflexão em torno dos processos dialéticos. Se considerada a língua a partir da instância da infraestrutura, tal como concebida por uma leitura marxista em Bakhtin (1997), ela é então determinada, sim, no âmbito das práticas, porém, esse determinismo não é pré-estabelecido, porque a língua não é homogênea, e sua heterogeneidade, no campo das práticas, é reflexo da própria heterogeneidade identitária histórica e cultural daqueles que com ela se identificam e dela fazem uso. Dessa forma, as práticas libertárias tais como a fundação de escolas, a criação de bibliotecas para o proletariado, o envolvimento em manifestações e movimentos de resistência, a promoção de eventos de cunho cultural, dentre tantos outros, constituem o conjunto das ações que configuram os acontecimentos que se discursivizam via formulação dos enunciados que sustentam e mesmo transformam tais práticas, essa a configuração das Condições de Produção das Seqüências Discursivas, mais tarde ressignificadas no contexto de Brasil, como poderemos ver mais adiante. E, além disso, matéria também constituidora do próprio discurso da FDE, enquanto discurso-outro que condiciona o seu dizer.

¹²⁷ In.: SIEBERT, Raquel Stela de Sa [et al.]. *Educação Libertária: Textos de um Seminário*. Rio de Janeiro : Achiamé; Florianópolis : Movimento Centro e Cultura de Autoformação, 1996. 208 p.

A partir daqui apresentamos, então, os agrupamentos de seqüências discursivas, as quais remetem ao modo como é produzida a determinação nos processos discursivos das sds da FDL. Tais seqüências permitem, através de seu modo de determinação, configurar domínios de saberes que identificam o sujeito libertário na esfera educacional.

Importa destacar, inicialmente, que nossas análises, inseridas na perspectiva do princípio da contradição, inerente ao conceito da Formação Discursiva, visam explicitar as formas como os saberes do discurso-outro emergem nas sds da FD Libertária enquanto saberes que se antagonizam aos saberes que concorrem para o processo de identificação do sujeito anarquista. Dessa forma, delineamos, em nossas análises, blocos temáticos que tentam dar conta do modo como se constitui o imaginário do sujeito anarquista na representação das práticas que giram em torno do ensino, em termos de conteúdos veiculados e suas formas de organização. Segue, assim, o primeiro bloco, o qual enfoca o imaginário da não-escola configurado a partir dos saberes anarquistas. Vale esclarecer que, ao dizermos não-escolas, não estamos formulando um esvaziamento de uma possível conceituação, mas a proposição de um projeto que se contrapõe ao paradigma de escola preconizada pelo modelo estatal.

6.3.1.1. A Materialização do Imaginário do Sujeito de Saber da FDL via Seqüências Discursivas - sd (FDL)

1º Bloco: O Imaginário da Não-Escola Configurado nos Saberes Anarquistas

Sdr 1: “A escola não deve ser um lugar de tortura física ou moral para as crianças, mas um lugar de prazer e de recreio, onde elas se sintam bem, onde o ensino lhes seja oferecido como uma diversão, procurando aproveitar a sua natureza irrequieta e alegre, as suas faculdades e sentimentos, falando mais ao olhar que ao ouvido, dedicando-se mais à inteligência do que à memória, esforçando-se por desenvolver harmônica e integralmente os seus órgãos” (RODRIGUES, 1992, p. 23).

A Sdr1, produzida no contexto da fundação da Escola Moderna, na Espanha, por Francisco Ferrer, explicita o imaginário constituído em torno da não escola, elencando as práticas que devem ser excluídas dela, como a tortura física e moral, as quais devem ser substituídas pelo prazer de aprender, adequado à natureza da criança e propício ao seu desenvolvimento, não só intelectual, mas também físico. Outro ponto destacado é a ênfase no desenvolvimento da inteligência, em vez do estímulo à memorização, prática essa última

também excluída dos saberes libertários, posto não conduzirem à reflexão por parte do sujeito que aprende. Em suma, o modelo de escola preconizado no âmbito da FDL é identificado aos seguintes saberes: conhecimento enquanto prazer, predomínio da inteligência em detrimento da memorização e desenvolvimento integral do indivíduo., em detrimento de saberes que dela da escola devem ser excluídos, tais como a tortura física e moral e a memorização.

Sdr2: Deve ser suprimido da educação: a disciplina, que gera a dispersão e a mentira; os programas, que anulam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade; as classificações, que geram a rivalidade, a inveja e o rancor. (Paul Robin, in KASSICK, 1996, p. 89)¹²⁸.

As designações *disciplina*, *programas* e *classificações*, pelas formas pelas quais são extensionadas, evidenciam determinações que remetem a três práticas comuns ao domínio escolar propagado pela FDE, no qual a ordem era as operações de sistematização. A *disciplina*, cuja determinação é “aquela que gera a dispersão e a mentira”, pode ser duplamente remetida à sectarização do conhecimento, distribuído nas diferentes áreas do ensino, como também à imposição de uma postura de conduta, regrada pela uniformização do comportamento, com apagamento das relações de imbricação entre as áreas do conhecimento e a interdição, conseqüente das possibilidades de apreensão da condição real do conhecimento em seu processo histórico. E, destaque-se, o resultado colhido é exatamente o oposto: em vez da síntese, a fragmentação, porque, ao centrar os indivíduos em torno de um eixo que não necessariamente a sua motivação, dispersa-se seu interesse. Ao impor-se-lhes um padrão de conduta, dispersam-se também possíveis enfrentamentos, e daí a prevaência da mentira, figurada na postura aparentemente homogeneizada. Aos *programas* segue-se a determinação “aqueles que anulam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade”, colocando-se assim como análogos à disciplina. E, da mesma forma que essa, convocam, na posição do confronto, os saberes do ensino estatal, os quais determinaram a organização de programas educacionais impondo-os de Norte a Sul do país¹²⁹, às mais diversas realidades, independentemente das peculiaridades dos grupos e indivíduos, dessa forma tolhendo a responsabilidade, tanto do

¹²⁸ Cfe. o Programa do Comitê para o Ensino Anarquista, redigido em 1882, com direção de Paul Robin e outros anarquistas, in Kassick (1996).

¹²⁹ Observe-se, nesse sentido, a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1923, o qual, segundo Juvenal L'amartine, apud Moacyr (1941), impunha-se “como um órgão coordenador do ensino popular em todo o território do país, para o desenvolvimento da nossa educação e para que haja uma só orientação do norte ao sul do país, a fim de estreitar, cada vez mais, os laços que nos unem” (p.218). E na descrição das competências do referido Ministério constava: d) organizar planos de estudos e programas de ensino e bem assim indicar quais os livros e compêndios que devam ser adotados em colégios” (MOACYR, ididem, 221).

sujeito que ensina, quanto daquele que aprende. A determinação que se constrói sobre a designação *classificações* possibilita que ela seja duplamente lida. Primeiramente, enquanto classificação dos tópicos para estudo, via compartimentação do conhecimento, no interior das disciplinas, com o intuito de promover sua assimilação em blocos, por parte do estudante. Também, e extensivo do primeiro sentido, a classificação dos sujeitos de acordo com a “aprendizagem” dos referidos tópicos, na perspectiva da premiação dos tidos como competentes e execração/exclusão dos tidos como incapazes diante dessa proposta.

As construções determinativas evocam saberes da FDE, os quais contraditoriamente põem em cena os saberes da FDL, antagônicos aos anteriores: liberdade, autonomia e experiência. A liberdade diz respeito à escolha do educando sobre o que deseja aprender, dessa forma devendo o professor estar atento para atender às diferentes demandas dos alunos, isento de programas pré-fixados, mas aberto a fornecer orientação diante da iniciativa de seus alunos. Nessa perspectiva de não-uniformização, um aluno não é concorrente do outro, tornando-se, pois, desnecessária a prática da classificação, porque a ênfase desloca-se do “superar o outro” para o “superar-se a si mesmo”.

Sdr3: “... esses agentes governamentais – os professores – que são obrigados a cingir-se ao programa e a não ultrapassá-lo, nem quase critical-o E os professores são forjados tendo em vista a estreiteza e o acanhamento das idéas. Porque idéas boas só as que os governantes defendem, para gáudio de seus estômagos e de seus prazeres.” (Adelino de Pinho, in revista *A Vida*, p. 76) .

A sdr3 apresenta os professores enquanto “agentes governamentais”, e tal caracterização imbrica-se à própria designação, aparecendo o termo *professores* no lugar sintático da caracterização – a aposição. Ora, não se trata de uma simples inversão da ordem das palavras, mas de uma ancoragem do nome ao seu atributo, ficando o nome professores como demarcação de qual o lugar de reprodução dos saberes governamentais de que se está falando. E essa ancoragem não diz sobre uma universalidade, mas sobre uma determinação histórica implicada na 1ª República e que produziu um saber próprio da FDE, segundo o qual a posição-sujeito professor era o lugar de subserviência aos projetos estatais, sob pena de o referido lugar não poder ser ocupado.

Desta forma, constitui-se no âmbito da FDL um espaço de circulação do discurso-outro, o da FDE, no sentido da refutação – o saber daí expurgado é aquele que institui o perfil de professor inconcebível para a efetivação do projeto de educação libertária. Tal postura é

ratificada na restritiva “que são obrigados...” Aí, pela via da ordem da língua atravessa-se, novamente, a ordem do discurso, descrevendo a relação de subserviência dos sujeitos aos saberes estatais. E, ironicamente, é colocada a suposta superioridade das idéias estatais (porque idéias boas só as que os governantes defendem), colocando-se em evidência uma postura contraditória: o Estado afirma sua supremacia no tocante à constituição de um projeto educacional, ao mesmo tempo em que tolhe o sujeito-professor da capacidade de reflexão, de ousar ir além dos programas impostos.

Esse apagamento do sujeito que ensina enquanto autônomo e igualmente promotor da autonomia é constatado via designações que remetem para o aprisionamento do indivíduo, tais como o verbo “cingir”, por exemplo, que diz respeito a “prender”, lendo-se, dessa forma, que os professores, tais quais seus alunos, também encontram-se aprisionados em camisas-de-força que os obrigam a seguir determinados princípios e condutas. Assim, o professor é tipificado como mero executor, convocando aí a idéia da relativa liberdade do indivíduo, posto que, enquanto sujeito de Estado, o que faz é cumprir as ordens desse Estado, como se fossem escolhas de seu livre arbítrio.

A posição-sujeito que se inscreve na FDL, ao contrário, defende, ao lado da autonomia do aluno, também a autonomia do professor, sujeito capaz, a partir de sua inscrição ideológica, de propor programas e também de refletir sobre eles, movido pelas demandas de seus alunos, e, acima de tudo, pelo intuito de promoção da emancipação político-intelectual da classe trabalhadora.

Sdr5: “O nosso ensino não aceita nem os dogmas nem os preconceitos, por serem formas que encarceram a vitalidade mental nos limites impostos pelas exigências das fases transitórias da evolução social e humana” (RODRIGUES, 1992, p. 22).

Esse enunciado, produzido por ocasião da explanação dos princípios da Escola Moderna, fundada por Francisco Ferrer em Barcelona, apresenta contrariedade à assimilação de dogmas e preconceitos por parte da escola. Tais designações, nesse caso, extensionadas como “formas que encarceram a vitalidade mental”, remetem à posição-sujeito identificável no interior da FDE. Essa seqüência diferencia-se das anteriores por linearizar também uma referência ao domínio de saber da FD de referência, a FDL: “o nosso ensino”, justapondo-o aos domínios da FD antagônica, na forma x que não y , onde x corresponde à formação de pensadores livres e destituídos de preconceitos, e y , ao contrário, configura o aprendiz

aprisionado aos dogmas (religiosos), e aos preconceitos étnicos e sociais. Vale destacar, porém, que não obstante essa tentativa de fronteirização, a estrutura intradiscursiva acaba por entrecruzar os saberes advindos de diferentes regiões do interdiscurso, possibilitando que, ao mesmo tempo em que ambos se refutam, acabem por constituírem-se mutuamente. Isso pode ser verificado especialmente no processo determinativo implicado na asserção “formas que encarceram a vitalidade mental”, em que os atributos que recriam e determinam a designação “formas” remetem aos saberes próprios da FDE como mecanismo de identificação, e à FDL como contra-identificação.

Observamos, assim, que é a partir de construções determinativas que se somam que o sujeito anarquista constrói um espaço de antagonismo entre os saberes da FDE e os saberes que procura colocar em evidência. Dessa forma, apresentamos, a seguir, dois quadros-resumo, o de nº 2, que relaciona os modos de determinação dos saberes da FDE, linearizados na base lingüística, via designações e determinações, e o de nº 3, onde são arrolados os saberes antagonicos ao imaginário sobre escola na FDL:

Modos de Determinação dos Saberes da FDL		
Designações	que	Determinações
Sdr 2 A disciplina	→	gera a dispersão e a mentira
Os programas	→	anulam a iniciativa, a originalidade e a responsabilidade
As classificações	→	geram a rivalidade, a inveja e o rancor
Sdr 3 Os professores	→	são obrigados a cingir-se ao Programa, a não ultrapassá-lo
As idéias	→	boas (só) as que os governantes defendem
Sdr 5 As formas	→	encarceram a vitalidade humana

Representação do Contexto Escolar, na FDE, pelo Sujeito Anarquista:

Saberes antagonicos
Sdr1: lugar de tortura física e moral para as crianças
Sdr2: imposição de disciplina programas e classificações
Sdr3: professores representantes do governo e tutelados por programas
Sdr 4: lugar para proclamação d dogmas e religiosidade.

2º Bloco: A Construção do Imaginário de Escola para o Sujeito Anarquista

Sdr 5: “Aquele que aprende porque deseja fazê-lo ouvirá as instruções que recebe e aprenderá o seu significado.”

“Aquele que ensina porque deseja fazê-lo cumprirá suas tarefas com entusiasmo e energia” (Godwin, in WOODCOCK, 1981, p.248).

A construção relativa aponta para o viés do aprendiz e também o do professor – aquele que aprende e aquele que ensina. Ao expandir a determinação com a atribuição “porque deseja fazê-lo”, inscreve o discurso-outro no lugar do antagonismo – o espaço das práticas escolares oficiais instituídas pelo Estado como dever/obrigação, contraditoriamente aí tomadas também como “direito do cidadão”. O discurso anarquista, ao contrário, inscreve suas práticas em uma perspectiva de livre iniciativa, extensiva, inclusive, à organização curricular.

É em função desse conjunto de saberes libertários que a escola racionalista se propõe na perspectiva da liberdade do aprender e do ensinar, bem como dos programas a ministrar nela, representados esses saberes pelas proposições incidentes que constituem as sds apresentadas. É, esse, pois, um discurso que se coloca antagonicamente ao da tutela do aluno e do próprio professor, em voga na 1ª República e representado por determinações do tipo como “a falta de uma autoridade que intervenha nos métodos escolares faz com que um professor ruim nem se corrija, nem ministre a instrução precisa aos alunos”, como consta na Sd3 da FDE, por exemplo, a qual estará sendo analisada à página 190 desta tese.

Sdr6 : Como proposta educativa o ensino deverá e poderá ser verdadeiramente:

Libertário, isto é, numa palavra, consagrar em proveito da liberdade o sacrifício progressivo da autoridade, cada vez que o objetivo final da educação for o formar homens livres que respeitem a liberdade alheia (Paul Robin, in: KASSICK, 1996, 90).

Os sujeitos que organizam o ensino são interpelados a resistirem a qualquer forma de hierarquia, em oposição à crença de que a liberdade é o maior patrimônio do indivíduo para esse se expressar e atuar. Dessa forma, governos e religiões são vistos como instituições cujos saberes apresentam-se como barreira à autonomia do homem, devendo, por isso, ser contestados, e por isso a proposta, nesse contexto, de repúdio às escolas oficiais e confessionais.

Os pressupostos político-filosóficos da Escola racionalista eram bem delineados, e sobre eles convergia a coerência das práticas alternativas em relação à escola oficial. Inicialmente, a evidência de que “memorizar não era tudo o que o proletariado instruído desejava para seus companheiros que não puderam frequentar a escola” (id). Seu intuito era, antes, servir como “meio eficaz para se chegar à emancipação completa, isto é: moral, intelectual e econômica da classe operária” (p. 20). Ora, sendo o caminho da memorização o da mera repetição, ausente de reflexão, por certo não haveria de estar a serviço da emancipação do ser humano. Outro princípio basilar da escola racionalista era o da negação de justificativas sobrenaturais e místicas para os fatos da vida, decorrente daí a resistência a pensamentos de ordem religiosa. Trata-se, sim, de uma orientação para a formação integral do indivíduo, com vistas à sua emancipação. Como afirma Woodcock (1981), “uma educação liberal numa sociedade ainda não livre” (p.246), destacando-se que educar na liberdade, na concepção anarquista, diz respeito a “educar no espírito da ciência, liberar a criança de preconceitos e dogmatismos que obscurecem a capacidade de decisão autônoma dos seres humanos” (MORIYÓN, 1989, p. 21).

Face a esse conjunto de saberes, é possível estabelecer um conteúdo já-dito, um preconstruído que, convocado pela memória discursiva, vem a habitar o espaço das formulações no discurso da FDL, do tipo : No momento em que qualquer forma de conduta ganha um caráter oficial, ela adquire uma característica que lhe é peculiar, a aversão a qualquer tipo de mudança.¹³⁰

Destacamos também a concepção assumida em torno do que seja ensinar e aprender, já anteriormente discutida, e entendida por Woodcock (1981) como uma possibilidade de se ensinar a partir das inclinações naturais do aluno, esse o princípio do desejo e da autonomia do indivíduo. Em face disso, a não obrigatoriedade da frequência escolar e o “instruir” como parte, e não essência do processo educativo. Afora a instrução, considerava-se também, e com relevância, “a formação da inteligência, o desenvolvimento do caráter, a cultura da vontade, a preparação de um ser moral e físico bem equilibrado, cujas faculdades estejam associadas e elevadas ao máximo de sua potência”¹³¹.

¹³⁰ Asserção de William Godwin, no texto “Os Males de um Ensino Nacional” 1793, in: Woodcock (1981).

¹³¹ Cfe. O artigo 2º dos Estatutos da Liga Internacional Para a Instrução Racional da Infância, in: Rodrigues (1992), p.20.

É em função desse conjunto de saberes libertários que a escola racionalista se propõe na perspectiva da liberdade do aprender e do ensinar, bem como dos programas a ministrar nela, representados esses saberes pelas proposições incidentes “aquele que ensina” e “aquele que aprende”, da sdr de nº 6.

O homem, ao sujeitar-se à tutela e ao monitoramento dos mais capacitados, os professores, os quais que figuram como instrutores, acaba por equiparar-se à condição dos irracionais, reduzidos à imitação, em cujo contexto o termo “educação” assume contornos bem diferenciados daqueles que dizem respeito ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo.

Sdr7: “E por isso a escola não será religiosa, nem anti-religiosa, não será política, não será dogmática, mas irá buscar a lição de coisas, a natureza vivida e povoada, ao vasto campo das ciências exatas, ao raciocínio espontâneo e fácil, os motivos de agradável estudo para as inteligências, que desabroçam e de larga e salutar expansão para os organismos tensos. (RODRIGUES, 1992, 23).

O presente enunciado divide-se em duas partes: na primeira há a apresentação de alguns dos saberes implicados no imaginário da não-escola na perspectiva libertária, ao que, logo, em seguida, é apresentado, em contraponto, o que se imagina ser a escola e sua respectiva função. Os domínios acionados com relação à não-escola dizem respeito ao postulado de que “as religiões configuram-se um meio de manipulação dos indivíduos”, conforme consta no quadro dos domínios de saberes da FDL, à página 154. Porém, considerado também o pressuposto da autonomia do indivíduo, não cabe à escola configurar-se enquanto anti-religiosa, mas sim compete ao indivíduo, dotado do necessário esclarecimento, tecer suas conclusões e a partir delas posicionar-se. É nesse sentido que a FDL postula uma escola racionalista, a qual apresenta as condições para atender indivíduos habitantes de organismos *tensos*, cuja adjetivação aciona uma remissão à exploração da mão-de-obra operária, prática comum na 1ª República, dada a rudeza e as imposições do trabalho operário, o que dificultava aos indivíduos o pleno investimento em sua formação intelectual.

Na segunda parte do enunciado consta a formulação do imaginário do que deva ser a escola libertária, de base racionalista, e por isso a proposição da busca do “raciocínio espontâneo e fácil”, operado pelo próprio sujeito aprendiz, ao contrário do que prega a FDE, em que o processo de aprendizagem torna-se inimaginável sem o monitoramento do professor, gerando assim o efeito de sentido de que o conhecimento é algo difícil, inacessível

e que necessita da figura do “interpretante”. Com base nisso o enunciado aponta para a busca da lição de coisas, da natureza e das ciências como possibilidade de fazer aflorar as inteligências, aí implicado o pressuposto de que o conhecimento integral é que possibilita efetivamente o desenvolvimento do indivíduo.

O quadro-resumo de nº 4 apresenta os saberes preconstruídos e articulados às Sdr via processo determinativo:

Designações	Que	Determinações
Sdr 5 aquele	→	aprende porque deseja fazê-lo
Sdr 6 homens livres	→	respeitem a liberdade alheia
Sdr 7 inteligências	→	Desabrocham

Vale destacar aqui que a relação tensitiva entre as duas FDs gozou também de espaços de aliança com o discurso-outro. No que concerne ao princípio de estudo da “lição de coisas”, tal proposta foi assimilada como componente no currículo de 1º e de 2º graus, pelo Decreto nº 27, de 12/03/1890, art..21, que regulamentava o Ensino Normal no Estado de São Paulo¹³². A referida proposta valia para um currículo específico, destinado à chamada Escola-Modelo, instituída em São Paulo, com os fins de constituir-se enquanto espaço de práticas de ensino e cuja inspiração encontrava eco nas propostas pedagógicas de Pestalozzi, as quais tomaram força na Europa do início do século XIX. Contrário às imposições do sistema oficial, Pestalozzi propunha um sistema de ensino onde o aprendiz não fosse vítima do medo e da repressão. A aproximação articulada aqui para com os saberes da FDL aponta para a inauguração de uma nova posição-sujeito no interior da FDE, haja vista a tensão para com os saberes até então nela propostos. Caetano de Campos, mentor da reforma que abrigava essa proposta, defendia ser “indispensável acostumar o aluno a refletir, dirigi-lo de modo a fazê-lo descobrir, por seu próprio esforço, as verdades que lhe são necessárias” (Tanuri, 1979, p.86). Assim, há aproximação dos saberes que dizem respeito à busca do conhecimento pelo aluno, à reflexão sobre eles; porém, o ideal da emancipação dos indivíduos, sobretudo da classe

¹³² Conforme Tanuri (1979).

operária, tão marcadamente acentuado na FDL, não se faz presente nos domínios de saberes do pensamento pestalozziano, à medida que sua ênfase passa a ser a formação do homem “para o sossego interior, para que ele possa adquirir a sabedoria humana, que é a tolerância em relação à sua situação e a seus prazeres”. (Singer, 1997, p.87). Da mesma forma, há uma acentuada desidentificação em relação aos saberes estatais, segundo os quais o “ensino da lição de coisas” serve de instrumento eficaz para a manutenção das condições de alienação da escola pública, e, fundamentalmente, da sociedade. Dessa forma, podemos falar na recorrência a uma matéria de memória que se lineariza no nível parafrástico, porém, não na perspectiva da repetição de seu conteúdo, mas em termos de apropriação e de ressignificação.

3º Bloco : A Construção do Imaginário em torno do que seja ensinar/aprender na FD Libertária

Sdr8: “A escola atual, confessional ou governamental, é a sistematização da violência”. (Adelino de Pinho, in revista A Vida, p. 75).

Tem-se, aí, uma estrutura de predicação, com retorno da atribuição sobre o próprio tema nomeado – a escola atual. Tautologicamente, ela é associada ao berço da violência, o que se argumenta, em seguida, com base no esquema de inculcação de idéias pré-estabelecidas às crianças, tendo como meio de reprodução os próprios professores, qualificados mais adiante, pelo autor, como “uma espécie de instrutores de soldados” (p.76).

A presente seqüência convoca, pela incisa, o conjunto de saberes inerentes à FD identificada à forma-sujeito estatal, onde reside o imaginário em torno de como deva ser a organização das escolas oficiais e confessionais, ambas colocadas na confluência da mesma orientação: as práticas cívicas e religiosas. Vale dizer, ainda, que tais práticas, na perspectiva da FDL, colocam no mesmo nível tanto o ensino oficial quanto o de caráter religioso, ambos investidos de atitude dogmática e violadora dos princípios elementares da liberdade humana. Haja vista que a proposta pedagógica anarquista posicionava-se contrária ao autoritarismo, havia que, necessariamente, resistir a qualquer forma de opressão. E, vale destacar, isso fazia parte, em última instância, do projeto maior de abolição dos mecanismos geradores de subserviência e conformismo, adotados pelo ensino oficial.

Sdr 9: É certo que assim criam-se rebanhos, não se formam coletividades. Precisamente, rebanhos que se deixam tosquear e que se dilaceram mutuamente a um sinal dos amos,

assistindo estes como de palanque a brigas de touros, é o que desejam. (A VIDA, 1914, p.77).

O sujeito de ensino é aí caracterizado pela designação “rebanhos”, em oposição a “coletividade”. Ora, essa distinção evoca saberes que lhe conferem um estatuto de ausência de organização política. A determinação “que se deixam tosquear” ratifica a construção desse imaginário, na medida em que tipifica os sujeitos de ensino na perspectiva da passividade. Esse saber, reforçado pelo verbo *tosquear*, evoca a memória das narrativas bíblicas, nas quais a figura da ovelha é o símbolo da subserviência, referência essa que atualiza a tipificação dos sujeitos formados pelo sistema escolar estatal, cujas ações de embate não se voltam contra o poder que lhes subjuga, mas contra seus próprios pares, e, ainda, por incitamento dos dirigentes. Ora, nos domínios de saber da FDL, essas ações não constituem a formação de *coletividades*, cuja designação remete às alianças de resistência, à organização e ao auxílio mútuo, saberes esses próprios da FDL. Ao contrário, constituem a formação de *rebanhos*, porque esses se deixam levar pelo embalo do amontoado, e assim, podendo ser conduzidos para onde decidir a figura do condutor, representativa, aqui, do poder instituído nas sociedades.

Sdr 10: “A experiência, a observação direta, a recreação instrutiva serão muito mais favorecidas pelo professor que compreende a sua missão do que as longas e fatigantes preleções e as recitações fastidiosas e sem sentido” (FERRER, in: Rodrigues, 23).

Experiência e contato com situações concretas de aprendizagem são a tônica tanto da FD libertária quanto da oficial. Trata-se do mesmo multifacetado em saberes diferenciados. Na FDL destaca-se a remissão ao campo da memória discursiva dos saberes anarquistas que preconizavam o fazer como sendo anterior ao saber e constitutivo dele. Já na FDE, como poderemos ver logo mais, nas análises ora propostas, o fazer é decorrência de um saber apreendido e ocupa um lugar de fixação, memorização de conteúdos, com vistas à aplicação na vida do trabalho.

Resgatamos, aqui, um domínio de memória apropriado pela FDL, que bem demonstra o sentido de “experiência” nessa FD:

em noventa e nove por cento dos casos, a invenção mecânica vem antes do descobrimento da lei científica. É evidente que cada invento se aproveita dos conhecimentos acumulados previamente e das formas de sua manifestação. Mas em geral ele se sobrepõe ao que se sabe, dá um salto no desconhecido e, deste modo,

abre uma nova série de fatos que a pesquisa oferece. (KROPOTKIN, 1987, p.64-5).
¹³³

O autor trata da concepção de trabalho operário defendendo a primazia da capacidade inventiva, na história da ciência, capacidade essa que é somente seguida da teorização, pelo que podemos afirmar que o enunciado acima transcrito constitui-se matriz de sentido para essa posição-sujeito em que o fazer leva ao inventar e refletir sobre.

Mella¹³⁴, em texto intitulado “O problema do ensino”, discute um outro viés dessa questão, o qual trata da própria relação do sujeito com o conhecimento. O ponto crucial levantado por ele nessa questão diz respeito ao fato de que, ao manusearmos os diferentes saberes, fazemo-lo com palavras, e não com as realidades em si, e, por isso, “imitadores uns dos outros, não acertamos a empregar na luta mais do que as mesmas armas de nossos contraditores. Com palavras pretendemos destruir o império das palavras”. (p.80). Mella filia-se, dessa forma, ao princípio racionalista pelo qual as palavras, os conceitos, não fazem mais do que sistematizar construções anteriores. E, por essa razão, acusa que “colocar a experiência, os fatos, diante das crianças e deixar que elas mesmas formem o seu conhecimento, sua lógica, sua ciência, é coisa que não está em nossos planos. É mais simples e mais cômoda a rotina de dar-lhes opiniões formadas (...)” (p.80).

Isso nos conduz a algumas inferências no campo da epistemologia das ciências. Se a palavra, na maioria das vezes é resultado de um constructo experiencial, e não o *a priori* necessário dele, então há que, enquanto sujeito de conhecimento, investir-se na realização desse constructo, de forma muito mais comprometedora na condição de professor, quando então cabe a tarefa de desafiar o sujeito aluno para essa empreitada, para somente então ser possível o trabalho com a verbalização, o qual recairá sobre a reflexão em cima do experiencial. Essa mudança de paradigma tem algumas conseqüências teóricas que merecem destaque. Em primeiro lugar, evocando aqui a filosofia spinoziana, a subversão da ordem judaico-cristã, porque a premissa de que o mundo se fez via palavra pode ser subvertida, no campo do conhecimento, passando a configurar o sentido de que a palavra, numa instância posterior, diz o mundo. E, ao dizê-lo, tem o poder de recriá-lo, esse o princípio da heterogeneidade das práticas e, por extensão, dos discursos. Essa implicação dialética dá conta, também, de que a língua é o lugar de inscrição dos sujeitos em sua clivagem histórico-

¹³³ In.: Morión, F.G. (org.). Educação Libertária. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

social, e por isso os sentidos são resultados das diversas identificações dos sujeitos com a língua, configurando-se uma impossibilidade a representação da língua enquanto estática e uniforme, imune à sua passagem pela história e pelos homens.

6.4. O Contexto Histórico de Produção da Formação Discursiva Estatal (FDE)

Os enunciados ora elencados são oriundos de dois espaços discursivos, primeiramente, os projetos e propostas de Reformas de Ensino, os quais eram representativos da esfera estatal, embora ainda não colocados sob a égide de um Ministério com a legitimidade que teve, mais tarde, o Ministério da Educação e Saúde. Em segundo, e não de menor importância, a 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927, no estado do Paraná, então um lugar de autoridade (a Conferência), à época, para falar sobre educação. Importa dizer que a Conferência Nacional de Educação gozou de nove edições e teve como espaço de origem a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, no Rio de Janeiro, por Heitor Lira. Conforme Miranda (1966), tal Associação congregava

educadores de todos os graus e ramos de ensino, interessados em questões educacionais, e seria um núcleo de revigoramento das teorias pedagógicas e da análise dos fatos, e centro de estudos de difusão das questões educacionais, e de coordenação de debates para encaminhamentos e soluções dos nossos problemas pedagógicos (p.67).

As teses apresentadas por ocasião da 1ª CNE visavam à defesa de um ideal de educação ancorado no imaginário do que seria o modelo educacional que lançaria o Brasil no cenário mundial. Os pontos constitutivos desse imaginário centravam-se, dentre outras questões, naquelas ligadas às temáticas do nacionalismo, da higiene e da eugenia, da moral e do civismo, do ensino religioso e da ênfase na prática de educação física.

Vale destacar que o contexto no qual as Conferências se realizavam na década de 20 era o de um exacerbado “otimismo” pedagógico, determinante e decorrente das reformas educacionais, como já pudemos discutir anteriormente. Ghiraldelli (2000) comenta que A ABE, reunindo nomes reconhecidos na educação e professores desconhecidos, “colaborou

¹³⁴ In.: Moriyón (1989).

para que tanto o otimismo quanto o entusiasmo¹³⁵ pintassem com cores vivas todo o processo de transformação cultural e educacional que ressurgiu na agonia da Primeira República e que, posteriormente, deu o tom para os acontecimentos educacionais pós-Revolução de 30” (p.19). Cabe destacar, ainda, que as idéias dos adeptos do “otimismo pedagógico” configuraram no contexto das discussões desencadeadas pelas diversas Conferências e que criaram as condições para a implantação do movimento escolanovista no Brasil. Em vista disso, trataremos, em nossas análises, também os domínios de saberes dessa corrente, dada a força com que foram incorporados no Brasil e também porque se tornam interessantes de serem olhados a partir do gesto analítico, posto que tal discurso é atravessado por formulações próprias do discurso libertário, vindo mesmo a produzir um apagamento da história constituída por tais saberes. Tanto é fato isso, que, hoje, grande parte da literatura voltada à reflexão histórica da educação põe em cena o escolanovismo como movimento único de tentativa de emancipação das classes populares. E, o que é ainda mais revelador, muitas vezes também põe em cena os movimentos libertários como estando imbricados aos do escolanovismo. Nesse sentido, objetivamos apreender os instantes em que o aparentemente “mesmo” situa-se como o “outro”, assim circunscrevendo as fronteiras do dizer.

Um ponto de divergência se delineia na observação das Condições de Produção das seqüências discursivas da FDL e da FDE: enquanto as da primeira tornaram-se possíveis a partir das práticas de militantes engajados no movimento anarquista, falando do interior de lugares de resistência, a FD oficial constituiu o discurso que ela representa a partir de enunciados que derivaram práticas, e saliente-se, legitimados pela voz do Estado, congregando em torno de si educadores que se propunham a pensar a educação como forma de cristalização das doutrinas políticas que, em última instância, não viriam a desafiar os interesses das classes hegemônicas. Tem-se, assim, entre as duas FDs, movimentos contrários, da práxis em direção à discursivização, no caso da FDL, e da discursivização em direção à práxis, no caso da FDE.

A partir daqui passamos a trabalhar com as seqüências discursivas da FD Estatal (FDE), também organizadas em blocos, analisando que saberes compõem a mesma e os

¹³⁵ Ghiraldelli (2000) destaca a distinção entre os movimentos ideológicos denominados como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. O primeiro teve um caráter mais quantitativo, resumindo-se à idéia da expansão da rede escolar e à tarefa da desanalfabetização do povo. Já o otimismo centrou suas atenções para a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar.

modos como se relacionam com a FD Libertária (FDL), na medida em que se mostram como espaço de repetição, no nível intradiscursivo, porém, reconstituído o trajeto do interdiscurso, logo se apresentam saberes que atendem a interesses de manutenção das exclusões já preconizadas pelo aparelho estatal desde os primórdios da República.

6.4.1. A Materialização do Imaginário do Sujeito de Saber da Formação Discursiva Estatal nas Seqüências Discursivas sd (FDE)

1º Bloco: A construção do imaginário em torno do que seja a instituição escola na perspectiva estatal.

A Reforma Benjamin Constant, de 1890, teceu considerações em torno do estado em que se encontrava o sistema educacional então vigente, o qual não alcançava de modo significativo a população. Em decorrência disso, a enunciação que segue:

Sd1: Temos a liberdade de ensino, a gratuidade da escola, falta-nos a obrigatoriedade da instrução já reclamada em o ano passado pelo Inspetor geral. (MOACYR, 2.v., p. 193, 1941).

A designação liberdade faz-se presente tanto nos enunciados da FDE quanto nos da FDL, prova de que, enquanto palavra, habita o desnivelamento vertical do interdiscurso, assumindo significação estável apenas na linearização intradiscursiva de cada FD, porque em relação ao plano vertical evoca memórias discursivas bastante adversas. Nos domínios da FDE “liberdade” diz respeito à livre iniciativa do Estado, a qual pressupõe a também “livre adesão” do sujeito que “precisa aprender”. Nisso está implicado o princípio da “liberdade para se submeter”, inerente ao sujeito jurídico. Tal liberdade figura, pois, como efeito de sentido produzido a partir da interioridade do discurso estatal, o que é verificável pela imediata proposição da necessidade de “obrigatoriedade”.

Sd2: “As atribuições da Junta deverão ser, afora as que lhe forem dadas pelo regulamento, as seguintes:

a) propor o que for conveniente sobre exames de administração e disciplina escolares (...).

c) Organizar mediante concursos de títulos e habilitações, a lista das pessoas que estiverem em condições de ser delegados fiscais de ensino e dar parecer sobre a respectiva destituição ou recondução.

(...). (MOACYR, 3.v., p. 228, 1941).

A 1ª República foi o tempo-espaço de promulgação de projetos de reformas na educação. Dentre esses, situa-se o Projeto de Reforma apresentado pelo ministro Tavares de Lyra, em 1907, atrelado à Reforma Eptácio Pessoa (1901). Na proposição da Reforma à Junta de Ensino, órgão consultivo do Ministério do Interior, caberiam as atribuições propostas. Vale ressaltar que esse projeto foi o primeiro a adentrar a esfera da Legislatura, e sua abordagem era a educação integral, da primária ao curso superior. O referido projeto é aprovado pela Câmara dos Deputados, ficando o governo autorizado a criar o “Conselho de Instrução”, presidido pelo Ministro do Interior, órgão esse sobre o qual recairiam as atribuições da Junta de Ensino.

No imaginário do sujeito identificado à FDE a tarefa educacional precisa ser institucionalizada, posto que ao estado cabe gerenciá-la, e isso é feito através dos órgãos especificamente criados para tal tarefa. A determinativa produz o efeito de sentido de que é o Conselho de Educação, órgão representativo do poder instituído, que tem a ciência do que melhor convém às unidades escolares, tanto em termos de avaliação quanto de disciplina. Vale dizer, ainda, que órgãos tipo o Conselho aqui referido fazem-se representar por sujeitos da mesma forma a ele identificados e por isso mesmo reprodutores dos saberes a ele inerentes. É, esta, pois, a condição implicada para que o indivíduo ocupe o lugar de fiscal de ensino, e não necessariamente a sua aprovação em uma suposta prova de títulos e habilitações. A FDE constitui, dessa forma, um imaginário em que a figura do sujeito fiscal/interventor é indispensável no âmbito das escolas, com o fim único de vigiar e punir¹³⁶, conforme se pode observar na seqüência que segue, também do deputado Tavares de Lyra:

Sd3: “A falta de uma autoridade que intervenha nos métodos escolares faz com que um professor ruim, nem se corrija, nem ministre a instrução precisa aos alunos”¹³⁷.

Sd4: “... cumpre fazer ver como é errônea a inteligência que se dá ao princípio de autonomia do professorado, no qual se pretende enxergar novo motivo de repulsa às intervenções do governo. A autonomia do professor abrange apenas o direito de ensinar

¹³⁶ Valemo-nos, aqui, da expressão que dá título a um estudo realizado por Foucault (1977).

¹³⁷ Seqüência também pertencente ao Projeto de Reforma Tavares Lyra, in: MOACYR, 1941, 217.

livremente as suas opiniões científicas. O estado não tem dogmas, quer em religião, quer em ciência”. (MOACYR, 2.v., p. 215, 1941).

Essa seqüência situa-se no bojo do projeto que criou o Ministério de Instrução Pública e Belas Artes, preconizado em 1896, pelo sr. Medeiros e Albuquerque, então membro da Comissão de Instrução Pública, no contexto da Reforma Benjamin Constant. Nele, a crítica feita ao princípio de autonomia antagoniza-se a toda forma de resistência à intervenção estatal. Se cruzarmos esse domínio de saber com o da FDL em relação a esse ponto, constataremos que nessa última a postura de resistência às idéias impostas é interpretada de forma diametralmente oposta, ou seja, enquanto possibilidade de emancipação, tanto do professor quanto do sujeito que aprende, nisso a negação ao jugo diante dos decretos estatais. Essa postura é aí vista como sendo de extrema inteligência. Instaure-se, assim, uma relação de antagonismo entre as duas FDs, configurada na interioridade de cada uma delas, na confluência dos saberes da outra, os quais ali são contrapostos. É o que podemos observar, por exemplo, em relação ao excerto da Sdr3: “Porque idéas boas só as que os governantes defendem (...) e à Sdr 10: “A experiência, a observação direta, recreação instrutiva serão muito mais favorecidas pelo professor que compreende a sua missão do que as longas e fatigantes preleções e as recitações festidiosas e sem sentido” . Ora, na perspectiva da FDL, compreender sua missão é ato de reflexão política e exercício de autonomia por parte do professor, sob forma coletiva, porém, não dirigida ou abonada.

A não necessidade da atitude de resistência de parte do professor é justificada pela asserção, via construção negativa, de que “o Estado não tem dogmas, quer em religião, quer em ciência”. Considerando o funcionamento da negação, desenvolvido por Indursky (1997), podemos qualificá-la como um processo de internalização de enunciados oriundos de outros discursos. A autora, citando Culioli, afirma que, para que haja negação, é preciso que exista a construção prévia do domínio nocional. Ora, a construção de tal domínio, nesse caso, deu-se no interior da FDL, na qual se contesta a postura dogmática da educação estatal. Dessa forma, o recurso à negação no interior da FDE mobiliza assim os saberes provindos da FDL, os quais não poderiam ser ditos de modo afirmativo nos domínios da FDE. Porém, ao se proceder assim, produzem-se diferenças no interior da FD em questão, via processo de contra-identificação, uma vez que, em se linearizando a negação, constitui-se o esquema da denegação, pelo qual se nega, de fato, o preconstruído do discurso-outro, ou seja, o de que o ensino estatal é dogmático, sim. Dessa forma, a FDL é aí articulada como um contrário ao

qual é preciso se contrapor, o que faz com que ambos os discursos sejam justapostos, considerados o intra e o interdiscurso, estabelecendo uma relação de confronto direto.

Observe-se, ainda, que o campo de liberdade do professor é restringido aos saberes de ordem científica, diante do que se poderia concluir a respeito de uma concepção de ciência enquanto heterogênea e passível de abrigar múltiplas posições. No entanto, é exatamente nesse ponto que se manifesta também um espaço de contradição, uma vez que, inscritos os projetos de Reforma em uma perspectiva positivista, segundo a qual a partir da observação dos fatos chega-se às leis da coexistência e da sucessão, e daí se deduzem fatos novos verificados pela experiência, tem-se, então, o método de raciocínio figurando como objetivo e voltado para a aferição de uma verdade única.

Dessa forma, podemos concluir que, nos domínios da FDE, a ciência é um campo homogêneo, portador de verdades absolutas, e que, por isso mesmo, pode e deve gozar da inscrição do professor, na medida em que esse se apropria dos saberes aí sempre colocados e os reproduz, imerso na ilusão, via esquecimento nº 1, de que tais conhecimentos são, na verdade, opiniões por ele elaboradas.

2º Bloco : A construção do imaginário em torno do que seja a não-escola: a lógica dos contrários.

Por ocasião das análises das Sds inscritas em discursos da FDL abordamos o imaginário do sujeito a ela identificado em relação à não-escola, posto ser muito marcado, na referida FD, o que não se queria em termos de ensino, como forma de delimitar no campo de uma exterioridade interdita todas as práticas até então vigentes, impostas pelo Estado capitalista burguês, disso, então, a sua constituição essencialmente contraditória. Na FDE percebemos, ao contrário, uma ênfase maior na formulação dos seus próprios saberes. No entanto, conseguimos detectar também algumas Sds elaboradas via inserção do discurso-outro, o do imaginário do que não se concebe dentro dessa FD como educação possível e aceitável. Vale ressaltar que os saberes que fundam o imaginário de escola, na FDE, são determinados

por um conjunto de condições históricas para as quais a solidificação da República liberal¹³⁸ está em confronto direto com os movimentos populares, entre esses, demarcadamente o do proletariado urbano. A escola, vista então enquanto instrumento de ação social e historicamente monopolizada pelas classes dirigentes, é o lugar onde vai se desenhar, via discursos e práticas educativas, a possibilidade de continuísmo desse quadro, na perspectiva da FDE. Em vista disso, a interdição à disseminação dos saberes libertários nos limites do ensino estatal.

Isso se dá via ênfase nos saberes inscritos na FDE, em contrapartida ao silenciamento em torno das práticas e dos discursos libertários. Entretanto, vez por outra deixa-se entrever, nos domínios da FDE, algumas poucas remissões, quase atravessamentos, a elementos que dizem respeito à FDL, acentadamente desqualificados. Vale destacar, aqui, a recorrência, ao longo dos projetos-de-lei então propostos, da referência ao modelo de educação vigente enquanto “anárquico”, o que aconteceu em vários momentos, e dos quais elencamos apenas três. Considerando-se a discussão que fizemos na presente pesquisa em torno do conceito de “anarquia” e “anárquico”, importa dizer, ainda, pelo lugar de onde emerge tal juízo de valor, que está a se falar, aqui, de confusão e desordem, práticas atribuídas, à época, aos imigrantes operários. Essa seja talvez uma forma de, no contexto da FDE, referir-se às práticas político-educacionais do movimento anarquista, sem mencioná-lo explicitamente (com exceção da sd5). E essa é uma forma, então de, silenciando, não legitimá-lo enquanto existência real e ameaçadora que era. Há que se ressaltar que na sd6 a referência explicitada remete ao ensino de caráter privado, equiparado esse à suposta desordem produzida por escolas racionalistas.

A seqüência que segue compôs o projeto de Reforma Educacional apresentado pelo sr. Medeiros e Albuquerque, em 1896, no âmbito da Reforma Benjamin Constant:

Sd5: “Compreende alguém que o estado, com a sua concepção atual, burguesa e capitalista, permitisse a um professor oficial da economia política pregar o socialismo ou principalmente o anarquismo? (MOACYR, 2.v., p. 216, 1941).

A posição-sujeito aqui inscrita identifica-se com os saberes burgueses-capitalistas, o que se evidencia pela aposição em destaque (burguesa-capitalista), desse lugar autorizando a interdição da entrada de saberes socialistas e anarquistas na FDE, nesse caso, especificamente

¹³⁸ A República liberal, cfe. Ghiraldelli (1987), era concebida por “intelectuais que expressavam os desejos de construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e que, no plano educacional, endossavam as

no que concerne aos programas do Nível Superior. Tal interdito é expresso na forma interrogativa, a qual conduz à conclusão sobre a impossibilidade de veiculação de tais saberes nesse contexto, como se isso fosse óbvio para o sujeito aí identificado, sob a forma “é evidente que assim é”, ou, “é impossível que assim não seja”. A pergunta, de caráter retórico, figura, então, como afirmação de um conteúdo já posto de antemão e aí dado como evidência do sentido.

Os sujeitos identificados aos saberes burgueses-capitalistas são autorizados, pois, enquanto representantes de órgãos fiscalizadores, a cercearem as práticas docentes que se manifestassem enquanto posição-sujeito desidentificada com a FD à qual se filiam os saberes oficiais. Nesse contexto socialismo e anarquismo figuram como práticas de risco para a estabilidade do status quo capitalista-burguês, e por isso mesmo deveriam ser interditados, inclusive e especialmente no âmbito do proferimento de seus saberes no espaço da escola estatal. Tal postura de interdição revela a crença, estabelecida a partir de um imaginário constituído, de que o discurso pode tornar-se prática política efetiva.

O enunciado da sd6 constou no debate em torno da oficialização do ensino, também presente na Reforma Benjamin Constant:

Sd6: “... partidários e adversários da desoficialização do ensino, têm que reconhecer esta verdade: pois que, bem ou mal, nós temos um ensino oficial que, enquanto ele durar, deve ser o melhor possível. Ora, atualmente ele é mau, sobretudo, anárquico e desorganizado”. (MOACYR, 2.v., p. 222, 1941).

A conceituação de anarquia deriva, sobretudo, da constatação da não-uniformidade curricular e regulamentar entre os diferentes educandários, conforme acusa o senhor Medeiros e Albuquerque, em 1896, membro da Comissão de Instrução Pública, órgão esse ao qual se creditava responsabilidade de implantação de currículos, programas e normas disciplinares para todo o país. Diante da ainda não efetivação desse intento a iniciativa privada figurava então como ameaçadora, posta a possibilidade de ela assenhorear-se dos espaços de ensino potenciais pelo país afora, fazendo valer suas crenças e métodos. Assim, tudo o que ficasse fora da iniciativa estatal era classificado como não-possibilidade de ordem e unicidade. As iniciativas libertárias aí também se enquadravam, conforme se pode observar nas palavras de

Amélia de Rezende Martins, autora da Tese de nº 27, apresentada, alguns anos mais tarde, na I Conferência Nacional de Educação¹³⁹:

Sublime é, em teoria, o ideal de ‘instruir para levantar o povo’(...). O nosso povo não conhece ou não quer pôr em prática os mais rudimentares princípios de educação; e aqui tudo se confunde – a falta de educação pela nefasta influência do anarquismo, que é uma verdadeira revolta, e a falta de educação por ignorância (p.153).

De mesma posição, porém com clara relação à iniciativa privada, é a Tese de nº 28, de Segismundo Antunes Netto¹⁴⁰:

As escolas particulares, embora prestem bons serviços ao Estado, constituem, muitas vezes, um sério perigo para a nacionalidade pela falta de uniformidade no ensino, pois, em sua maioria, são negações de orientação pedagógica e falhas de diretrizes educacionais, na maioria escolas sectaristas e estrangeiras, onde o ensino da nossa língua, da nossa história, da nossa geografia e de tudo que se refere ao nosso país é alterado miseravelmente (p.160).

Evidencia-se, aí, uma postura defensiva para com as escolas particulares, não por seu regime administrativo, mas por sua oferta de ensino aos estrangeiros, o que identifica essas escolas a saberes outros que não os estatais, e onde a identidade de nação idealizada pelo Estado se vê ameaçada. Somado a isso, o perigo das escolas “sectaristas”, cuja prática política era de resistência ao sistema oficial.

Sd7: “a balbúrdia e a anarquia que reinam no ensino são um fato positivo que aí está a reclamar a atenção dos legisladores e dos homens do governo”. (MOACYR, 3.v., p. 105, 1941).

Esse enunciado, proferido pelo ministro Tavares Lyra, em 1907, por ocasião da proposta de um Projeto para Reforma do Ensino Secundário, insere-se no domínio do repetível em torno do imaginário da não-escola na perspectiva estatal: o que não se quer são as articulações tidas como anárquicas, sinônimas, nesse caso, de balbúrdia. Ora, balbúrdia diz

¹³⁹ Nessa tese a carioca Amélia Rezende de Martins, enunciando-se leiga com relação aos assuntos educacionais, fala sobre aspectos gerais com relação à família e à inserção social dos indivíduos. Seu discurso direciona-se, de modo geral, para a manutenção de uma suposta moral, comum a todos os cidadãos, e de orientação religiosa. Nesse sentido ela refere às manifestações artísticas, como o teatro, a pintura, o cinema, a literatura, como sintomas de decadência, equiparando-os, inclusive, ao problema da toxicomania.

sobre confusão, não sintonia de vozes e de objetivos; esse o sentido aí constituído a respeito das práticas políticas dos anarquistas. Por ser esse um fato “positivo”, plenamente verificável, e por isso mesmo uma verdade irrefutável, demanda uma ação efetiva por parte do Estado, qual seja, a sua intervenção via “atenção dos legisladores e dos homens do governo”. Pressupõe, pois, a ação via decretos, novamente aqui implicada a crença de que reformas de ensino podem restaurar a situação caótica em que esse sistema possa se encontrar. Outro meio de intervenção é a fiscalização de parte daqueles “que estiverem em condições de ser delegados fiscais de ensino e dar parecer sobre a respectiva destituição ou recondução”, conforme consta na sd2.

Sd8: “As escolas que nós temos, servem, em geral, unicamente para impedir que tenhamos escolas. A afirmação parece um paradoxo; mas sob a sua aparente contradição é a verdade pura. É, pois, preciso um ministério especial que possa dirigir e valorizar o que nós temos em matéria de instrução” . (MOACYR, 3.v., . 105, 1941).

O referido parecer, do sr. Medeiros e Albuquerque, em 1894, inserido na Reforma Benjamin Constant, no bojo da criação do Ministério da Instrução Pública e Belas Artes, reporta, via determinação “as escolas que nós temos”, à posição-sujeito estatal, uma vez que tal discurso é produzido a partir da interioridade da representação ministerial, trazendo para a linearização discursiva os sentidos produzidos a respeito do perfil do sistema escolar na 1ª República: uma escola deficiente e insuficiente, apesar de as crenças “otimistas” terem postulado a instauração do sistema republicano como condição para superação dos limites impostos ao sistema de ensino por ocasião do Império. Essa escola, assim vista, é igualada à não-escola: anárquica, desorganizada, espaço de “balbúrdia”. Assim, ela não se constitui efetivamente enquanto escola, ao mesmo tempo em que impede a disseminação do próprio sistema escolar.

Em um primeiro momento parece configurar-se, aí, um discurso de aliança para com a FDL, também contestadora dos moldes da escola oficial. Contudo, a situação de produção dessa sd, qual seja, a do discurso de resistência à iniciativa privada, confirma sim a intenção do Estado de manter sob sua tutela o sistema de ensino, o que se pode comprovar pelo

¹⁴⁰ Na Tese de nº 28 o sr. Netto argumenta em favor da uniformização do ensino primário no estado do Paraná, com vistas à orientação por uma única diretriz, o que, segundo ele, resolveria os problemas da educação básica no Brasil.

conteúdo que segue na seqüência , a necessidade um *ministério* “*que possa dirigir e valorizar o que nós temos em matéria de instrução*”.¹⁴¹

É relevante aqui tecermos algumas considerações em torno dos diferentes modos como se constituem os sentidos a propósito da designação “anarquia”, posto, no interior da FDE, haver uma clara resistência a práticas com esse perfil, por serem elas diretamente associadas aos domínios da FDL. Partindo da análise do sentido do termo “anarquismo”, podemos remeter a Pierre-Joseph Proudhon, o qual, em *Qu’ est-ce que la Propriété?* (1840)¹⁴², argumenta que “é da natureza do homem fazer as regras, isto é, descobri-las por seu próprio poder de reflexão e raciocínio (...)” (MORYÓN, 1989, p.60). Ou seja, ao pensar sobre o impensável, delinea-se a contestação à autoridade, e, por extensão, a possibilidade do “passeio pelo não-ser”, evocando aqui as palavras de Pêcheux (1988). É exatamente essa possibilidade de deriva, não só dos sentidos, mas principalmente dos sujeitos que se dão a significar e aos sentidos, que é interdita na FDE, via exclusão dos saberes relacionados à autonomia e não tutelamento, os quais são lidos como “anarquia” na acepção que o termo assume no interior da FDE.

Propomos, a seguir, o quadro de nº 5, no qual resumiremos o imaginário da não-escola a partir dos saberes que figuram como antagônicos nos domínios da FDE:

Saberes antagônicos	
	Sd5: professores pregando o socialismo e o anarquismo
	Sd6: ensino anárquico e desorganizado
	Sd7: lugar de balbúrdia e anarquia
	Sd8: o modelo vigente, enquanto ausente de uma orientação legal única.

Os saberes acima referidos, trazidos para o interior da FDE na perspectiva da desqualificação, estão claramente fronteirizados com os saberes que se lhes opõem, esses inerentes aos domínios da FDE, conforme os listamos no quadro de nº 6:

A escola propagada pela FDE

¹⁴¹ Os grifos são nossos, em virtude de entendermos que essa proposição foi já uma forma de antecipação do modelo que viria a ser proposto no Estado Novo, do qual resultaria a implantação do Ministério da Educação e da Saúde Pública.

¹⁴² In: Moryón (1989).

Sd5: de orientação burguesa-capitalista
Sd6: difusora de um ensino organizado e excelente
Sd7: organizada a partir de determinações legais
Sd 8: orientada por um órgão maior, como um Ministério, por exemplo.

3º Bloco: A Construção o Imaginário em torno do que seja ensinar/aprender na FDE

Sd9: “O ensino moderno, ao lado do livro, do papel e do lápis, deve ministrar aquelas habilidades e aptidões que permitem ao homem exercer, o mais depressa possível e com a maior eficiência, uma arte ou uma profissão especial” .

Toda educação, pois, que fugir, na época que atravessamos, a esse utilitarismo econômico, privativo e distinto, onde se alicerçam a grandeza, a cooperação e o estímulo da comunidade, é mera fantasia¹⁴³ .

Esse enunciado, pertencente à Tese de nº100, intitulada A Escola Nova, de autoria de Deodato de Moraes, por ocasião da I CNE, traz, para os domínios de saber da FDE, os domínios do Escolanovismo, movimento esse que, conforme já vimos, incentivou, dentre outras coisas, a prática de trabalhos manuais nas escolas, com vistas à preparação imediata de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, prática essa ancorada na justificativa do otimismo pedagógico, no afã do espírito reformista. Vale relevar, nesse contexto, que os atravessamentos do escolanovismo na FDE muito contribuíram para que se consolidassem as Condições de Formação da FDE no Estado Novo, aí com uma feição específica e da qual trataremos no próximo capítulo.

É nessa perspectiva que se constrói a ênfase em torno da preparação para o trabalho, explicitamente definida como análoga ao “utilitarismo econômico”. E, ainda, a proposição de que tudo aquilo que fugir a essa ordem fica lido como “mera fantasia”. Essa remissão indireta aos princípios da escola libertária jogam para o campo da quimera saberes como a “recreação instrutiva”, presente na sdr 10 (FDL), ou mesmo o incentivo à inventividade, à descoberta via experimentação, à autonomia do aluno e do próprio professor, saberes esses constantes nas sds da FDL.

¹⁴³ In.: I Conferência Nacional de Educação – Curitiba (1927), p.620.

Vale dizer que na FDL também há remissão ao trabalho, porém, aí visto duplamente, enquanto condição necessária para a sobrevivência dos indivíduos e também como possibilidade de transformação da ordem social-econômica vigente, porque lugar¹⁴⁴ de discussão das injustiças, da exploração impostas ao operariado urbano. Nesse sentido, trazemos, aqui, um enunciado da FDL, proferido por Penteadó, e que não consta entre os analisados nesse capítulo, mas que julgamos elucidativo para demarcar as fronteiras entre a educação de inspiração moderna (leia-se “nova”), e a educação libertária: “A instrução, base em que se assenta a reforma social, deve-nos merecer mais sérios cuidados, porque sem ela todo esforço será inútil, todo trabalho será perdido, todo sacrifício inaproveitado (...). A instrução é o caminho que nos conduzirá ao grande objetivo, que só alcançaremos pela revolução”¹⁴⁵.

Sd10 : Para isso, dispõem eles (os irracionais) do instinto, faculdade que lhes é inata, tanto mais precoce quanto mais baixos na escala zoológica, o qual independe de imitação, de exemplos e de educação. Exclusivamente pelo instinto orientam-se os irracionais, que não inventam, não idealizam, nada modificam na sua vida. Não assim o homem, desprovido de instinto, substituído nele pelo psiquismo, função espiritual de evolução lenta, que se desenvolve com o crescimento, pelo exemplo, pela imitação e pela educação, demandando cuidados especiais¹⁴⁶

Esse enunciado, pertencente à tese nº 1 da Conferência Nacional de Educação, de autoria de Belisário Pena, cujo título é “Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar”, discursiviza sobre a tutela exercida pelo professor em relação ao aluno, antagonizando-se com o discurso das práticas libertárias, que, como vimos, defendiam a liberdade de iniciativa, a autonomia do indivíduo. Os humanos são aí distinguidos dos animais pelas diferentes atribuições: psíquica e instintiva, respectivamente. E o modo de determinação se dá pela via da negação : “os racionais não inventa, não idealizam, nada modificam...”/ “Não é assim o homem, desprovido de instinto...” . A explicativa “desprovido de instinto” constitui um lugar de segmentação entre humanos e animais, porque atribui a característica do instinto apenas aos irracionais. Ora, esse argumento dirige a conclusão, em um primeiro momento, para a autonomia do sujeito, no entanto, contraditoriamente constitui-se aí uma outra possibilidade, posta a condição de desenvolvimento psíquico, limitado à imitação, o que

¹⁴⁴ Por “lugar” entenda-se, aqui, o componente ideológico, e não meramente físico, até porque as discussões do proletariado urbano, nessa época, davam-se principalmente fora do espaço-tempo de trabalho.

¹⁴⁵ O referido enunciado constou no semanário Guerra Social, nº 19, de 03/04/1912, conforme Ghiraldelli (1987).

¹⁴⁶ In: I Conferência Nacional de Educação, Curitiba, 1927, P. 137.

nivela o humano ao animal. Os humanos são, assim, planificados na mesma condição de incapazes que precisam ser monitorados, levados a “seguir os bons exemplos” para assim se tornarem os humanos “bons cidadãos”, o fim último da educação estatal. E o professor, nesse contexto, configura-se como o indivíduo que, plenamente conhecedor das “coisas da vida” e do campo do conhecimento, fica autorizado pelo Estado a tutelar seu aluno, desde que ele próprio inscreva-se como subserviente às normas e aspirações desse Estado. Tal aferição de comportamento se dá via mecanismos de controle (impostos pelo próprio Estado), como bem se pode observar na regulamentação proposta ao ensino, mediante a qual se outorga a autoridade do Estado sobre os órgãos competentes para legislar, esses com ascendência sobre os chamados “fiscais do ensino”, e estes sobre o professor. Considere-se que, desde que homogeneizadas as linhas de ação, mantêm-se os lugares nos quais se é produzido o “efeito de autoridade”, inclusive o do professor.

Destacada da 2ª seqüência a proposição de um professor capaz de “pôr em prática métodos racionais de ensino”, podemos fazer aqui um paradoxo com o ensino libertário, que se propunha racionalista, conforme se pode constatar na discussão que fazíamos acerca das Condições de Formação da Formação Discursiva Libertária, quando afirmávamos que o racionalismo funda-se na intuição do indivíduo que busca o conhecimento, por isso mesmo estando o sujeito aprendiz desnudado para formular sua razão, a partir do lugar de interpretação em que ele se coloca, aí desvestido de dogmas. Assim, fica a construção parafrástica racional/racionalista des-construída, porque na interioridade da repetição emerge o diferente, desde que racional, no campo dos domínios de saber da FDE, figura como antítese em relação ao irracional, a ausência animalesca de razão, lugar onde pressupostamente é colocado o sujeito que aprende, e que, como vimos, é onde paradoxalmente ele vai habitar. E, acrescentamos, junto com ele o sujeito que ensina, uma vez que precisa ele assujeitar-se à intervenção estatal através de seus órgãos representativos. O professor é, dessa forma, aquele que “não inventa, não idealiza, nada modifica em sua vida”. Já nos domínios da FDL, o racional diz respeito à razão ancorada na ciência, e, posto o caráter permanentemente construtivo/desconstrutivo dessa, a impossibilidade de um ensino

pautado em programas fixos. Ao contrário, na perspectiva libertária o aluno é instigado a, pela experiência direta¹⁴⁷, construir seu conhecimento e, por que não, seu próprio programa.

As seqüências que seguem, Sd11, Sd12 e Sd13 constaram na Reforma Tavares de Lyra, Código Epitácio pessoa, e versaram sobre a regulamentação da oferta do ensino básico e secundário pelo Estado:

Sd11: A tendência do presente é esta: proporcionar no primeiro ciclo uma cultura média, fundamental de conhecimentos úteis, aplicáveis à vida, ‘dando-se, por isso, ao ensino das disciplinas uma feição muito prática e de aplicação imediata’, e introduzir no segundo, em secções diversas, ‘um ensino mais especial, preparado para os outros superiores ou dando habilitações mais desenvolvidas para certas carreiras profissionais’. (MOACYR, 3.v, p. 211, 1941).

No enunciado proferido pelo ministro Tavares de Lyra, em 1907, no contexto dos Projetos de Reformas Educacionais, o imaginário aí constituído prevê, a partir da FDE, a divisão de ciclos como devendo ter duas ênfases bastante distintas, consoantes seus diferentes propósitos: ao primeiro ciclo cabe uma formação de caráter mais geral e de aplicação imediata, e ao segundo, uma formação mais especial, com fins propedêuticos, voltada para aqueles que têm possibilidades de dar continuidade a seus estudos em um outro nível. Esse é o mesmo princípio da divisão social do trabalho, a qual, acredita-se, nessa perspectiva, deve ser legitimada e mantida pelo sistema escolar.

Essa uma forma de divisão social do conhecimento, ideologicamente orientada. Ratifica-se a necessidade de formação da camada de intelectuais em contrapartida à formação de mão-de-obra imediata e barata. Cumpre trazer, aqui, um domínio de saber da FDL, antagônico a esse, segundo o qual não há divisão entre trabalho braçal e intelectual, ao contrário, ambos convocam a atitude reflexiva de parte dos sujeitos, de forma mesmo a reformular os modos de pensar e de fazer.

Sd12: “No Brasil considera-se a instrução secundária como simples passagem obrigatória para os que se destinam às profissões liberais (...). Não tem a nossa instrução secundária o caráter de generalidade e expansão consoante às exigências da época, não aproveita nem fornece o conveniente preparo a esse outro grupo social, mais numeroso, representado pelos que se destinam ao comércio, à indústria, à agricultura, ao funcionalismo público, etc.” (MOACYR, 3.v, p. 98, 1941).

¹⁴⁷ Para tanto, compare-se, por exemplo, a sdr 10, enunciada por Ferrer, a qual faz referência à relevância da experiência direta nas práticas educativas.

Já com relação à instrução secundária, constata-se nessa sd, enunciada pelo ministro Tavares de Lyra, em 1905, um contraste desqualificativo, o qual divide os sujeitos em dois segmentos, sendo dado destaque, aqui, ao grupo social (mais numeroso), segundo o próprio ministro, ao qual deve ser fornecido preparo para a imediata execução de tarefas sociais de status médio, tais como o comércio, a indústria e o funcionalismo público. Nisso se constata uma visão de educação que se pauta na negação de um saber libertário, de formação integral a todos os indivíduos, em detrimento da formação por segmentos e, além de tudo, voltada à única finalidade da execução de tarefas. Com isso, o projeto educacional republicano não propõe, conforme apregoava, a universalização homogênea da oferta de ensino, com vistas à formação de todos os cidadãos para igual ingresso no sistema econômico e igual usufruto das riquezas produzidas. O que se propõe é a criação de uma terminalidade específica para aqueles que atuarão em atividades do ramo de prestação de serviços, como o comércio, a indústria, dentre outros, no caso, os filhos das classes mais desfavorecidas que ainda têm relativo acesso à educação. Por essa razão também aqui é pensada uma escola que atue como forma de reprodução da divisão social do trabalho.

Sd13: “O primeiro ciclo entende com uma base comum de instrução (...). Se após este primeiro estudo a falta de gosto e as condições econômicas de sua família não lhe permitirem continuar o curso, e antes o chamarem, para logo, à atividade, entrará ele na vida em uma bela idade e já com uma boa soma de conhecimentos que lhe será de grande utilidade no exercício de suas faculdades de trabalho”. (MOACYR, 3.v., p. 212, 1941).

O domínio de saber anteriormente explicitado, qual seja, da escola como formadora de mão-de-obra barata e não formadora de homens e de mulheres na plenitude de sua capacidade intelectual, com vistas à sua emancipação, é ratificada na Sd13, constante em Projeto de Lei do sr. Passos de Miranda, deputado paraense, datado de 1904. Na presente seqüência percebe-se a referência à obrigação da escola de oferecer uma gama mínima de conhecimentos ao indivíduo incapacitado de estudar, quer por razões econômicas, quer por razões de “gosto”. Assim, à escola cabe a preparação desse grande contingente de pessoas, conforme avaliação contida na sd13, porque a única alternativa para as mesmas é a ocupação das tarefas “menos nobres” na sociedade, e à escola não cabe alterar esse quadro.

Ao se discursivizar sobre a necessidade de educar também aqueles que “não tiveram gosto” ou “condições econômicas”, produz-se o apagamento da dura realidade de exploração do trabalho infantil nas fábricas e indústrias brasileiras desde a 1ª República, do que dependia

a sobrevivência das famílias, decorrente disso muitas vezes pessoas alijadas de convicções políticas.

Num contexto em que crianças viam-se obrigadas a pisar o chão das fábricas já aos seis anos de idade, submetendo-se a jornadas superiores a dez horas, o lugar conferido ao trabalho no imaginário constituído na FDE, qual seja, o de “incorporar o proletariado à sociedade”, utilizando-nos aqui de expressão de Ghiraldelli (1987, p. 43), apresenta-se como utopia máxima, porque apaga a ordem do real no sistema empregatício brasileiro.

E vale dizer, ainda, que a dimensão da utopia é equacionada, de fato, em não-vontade política, o que se lê a partir de dois dos itens da proposta apresentada no Projeto da Comissão de Instrução Pública, em 1922, pelo relator sr. Tavares Cavalcanti:

Todas as pessoas que em virtude do pátrio poder ou de tutela tiverem sob sua administração menores de ambos os sexos ficam obrigadas a ministrá-lhes a instrução primária antes deles atingirem a idade de 12 anos”. E ainda: “todas as fábricas, oficinas e qualquer estabelecimento industrial ou comercial que admitirem ao seu serviço menores de 16 anos, analfabetos, ficarão responsáveis pela sua instrução”.¹⁴⁸

Ora, uma proposta de lei que não impede o trabalho de menores e que, ao mesmo tempo, joga para as famílias e indústrias a responsabilidade de educar, está, é certo, eximindo-se o Estado dessa responsabilidade, mostrando-se conivente com a manutenção da exploração da mão-de-obra infantil.

E, para aqueles poucos que conseguem freqüentar a escola, a formação para o trabalho vem, então, ao encontro de suas necessidades, que são, de forma imediata, a sobrevivência, ou o preparo para ela, porém, interessa também às necessidades do sistema, o qual, na concepção da FDE, carece dos indivíduos que se dediquem a profissões nas quais acredita-se ser desnecessária a reflexão intelectual, o investimento em saberes científicos. Dessa forma, a leitura que se propõe da realidade, leitura essa romantizada, produz o efeito de sentido da manutenção do modelo vigente.

¹⁴⁸ In.: MOACYR, Primitivo. *A Instrução e a República*. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1941. 3º V., p. 321.

Levando-se em conta o conjunto dos enunciados da FDE aqui elencados, organizados nos três blocos, queremos destacar uma designação que perpassa os três e que aponta para um domínio de saber neles articulado, de forma parafrástica. Estamos falando da “instrução”, designação essa presente nas Sds 1, 3, 8 e 12. Conforme as análises feitas, instruir, na FDE diz respeito a ensinar, prover o sujeito-educando de uma gama x de conhecimentos, preparando-o para o trabalho. Na FDL também é utilizada a referida designação, como é o caso da Sdr 5: “Aquele que aprende porque deseja fazê-lo ouvirá as instruções que recebe e aprenderá o seu significado.”, porém, o efeito de sentido aí produzido é outro, pois diz respeito à autonomia do sujeito que aprende diante das instruções recebidas, posto que ele as recebe e “aprende o seu significado”, implicado aí um processo reflexivo. Assim, a designação instrução produz distintos efeitos de sentido nas duas FDs. Na FDL é sinônimo de ensino que contempla um caráter emancipatório. Já na FDE é sinônimo de adestramento que não conduz à reflexão e à emancipação.

Observemos, também, o título do artigo de Adelino de Pinho, publicado na revista Vida, de novembro de 1914: “A Escola, Prelúdio da Caserna”, do qual extraímos e analisamos a sdr8 da FDL: “A *escola atual, confessional ou governamental, é a sistematização da violência*”. (p. 75). Nesse artigo, produzido a partir de condições históricas nas quais o militarismo estava em franca evolução, motivado pelo clima de guerras, o referido autor tece críticas contundentes ao sistema oficial de ensino, e aí o qualifica enquanto espaço preparatório para a vida militar. O ensino é visto como “inculcação de idéias pré-estabelecidas às crianças, tendo como meio de reprodução os próprios professores, qualificados mais adiante, pelo autor, como “uma espécie de instrutores de soldados” (A VIDA, 1914, p.76). Ora, a prática de instrução é própria desse contexto, por isso mesmo tal designação é configurada no espaço contraditório da FDL como ação de adestramento, como já afirmamos. Em suma, enquanto nos domínios da FDE instruir diz respeito a uma ação regulada pelo Estado, na FDL a instrução consiste na “base em que se assenta a reforma social”, nas palavras de João Penteadó, e, por isso mesmo, é o caminho que nos conduzirá ao grandes objetivos, que só alcançaremos pela revolução”, ainda conforme Penteadó¹⁴⁹

Pudemos, assim, visualizar, ao longo deste capítulo de análises, os processos discursivos fazendo funcionar os sentidos que se constituíram no embae tensitivo entre a FDL

¹⁴⁹ In: Ghiraldelli, 1987.

e a FDE, afirmados no interior de uma e refutados no interior da outra, reciprocamente. Para tanto, repetidas vezes as mesmas palavras foram usadas, corroborando a afirmação de que *as palavras, expressões, proposições recebem seu sentido da FD na qual elas são produzidas*, e, ainda, *que esta característica não é isolável das relações contraditórias que uma FD estabelece com as outras FDs*. (COURTINE, 1981a, p.35).

7. A FORMAÇÃO DISCURSIVA MINISTERIAL E A FORMAÇÃO DISCURSIVA PEDAGÓGICA: DO IMAGINÁRIO DE NAÇÃO AO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA

7.1. As Condições de Formação da Formação Discursiva Ministerial

Se no Brasil da 1ª República as diferenças sociais eram acentuadas, no da 2ª República elas se tornaram ainda mais evidentes. À classe economicamente favorecida contrapunha-se o expressivo contingente de operários que era composto, de um lado, pelos brasileiros despossuídos, e, de outro, por imigrantes europeus (denotadamente italianos, alemães e espanhóis). Conforme Zandwais, ao mesmo tempo em que esses dois segmentos de trabalhadores substituíam o trabalho escravo no processo de industrialização, também compunham “um quadro descontínuo no que diz respeito aos domínios de estratificação cultural”¹⁵⁰ (ZANDWAIS, 2003, p. 20).

O acentuado índice de analfabetismo no segmento operário foi contraditoriamente idealizado, a partir do discurso oficial do governo Vargas, como passível de superação. Um dos estandartes do varguismo era a elevação da língua pátria enquanto fator de identidade nacional. Esse objetivo encontrava-se vinculado a um projeto maior: o de nacionalização: do ensino, do Estado e dos sujeitos. O referido projeto encontrava-se assentado sobre três pilares: homogeneidade racial; estabelecimento de uma língua padrão comum a todos, indistintamente; e oferta de educação escolarizada para todos. Desta forma, neste capítulo desenvolveremos os sentidos que assume o conceito de nacionalização no discurso do Estado, discurso esse, aqui designado “ministerial”, e subentendido no espaço de regulamentação da língua. Tal regulamentação encontra sua ratificação através dos saberes reproduzidos em

¹⁵⁰ A relação de descontinuidade, aqui, se deve ao fato de que os imigrantes europeus, embora despossuídos de bens materiais, possuíam bagagem cultural de que os operários brasileiros não desfrutavam, passando, portanto, a influenciar esses últimos, com o intuito de instruí-los, tanto intelectual quanto politicamente.

gramáticas e em publicações destinadas a discutir a questão da língua nacional. O discurso libertário, por sua vez, no capítulo anterior tomado enquanto referência, aqui será abordado na perspectiva do discurso-outro, na medida em que, resultado das práticas de resistência à política estatal, forneceu, em grande parte, e contraditoriamente, a matéria do dizer do discurso ministerial no âmago das contingências históricas de formação de um governo de feição populista.

Conforme discutimos no capítulo anterior, o espaço da educação oficial no Brasil configurou-se, historicamente, enquanto lugar de reprodução dos interesses das classes hegemônicas, não obstante o discurso de democratização e “universalidade” de acesso aos bens da cultura, próprio do segundo período republicano. No contexto da passagem da 1ª para a 2ª República um outro aspecto se destaca ainda: a resistência às práticas educativas trazidas pelos sujeitos imigrantes (operários, em sua maioria), no bojo das propostas de implantação de escolas libertárias, destinadas à emancipação intelectual do proletariado.

Para fazer frente a tais práticas e seus discursos, o Estado brasileiro da Primeira República, ausente de um espaço jurídico legítimo e específico, pulverizou os saberes anarquistas e anarco-sindicalistas via discursos enunciados pelos Projetos de Reformas Educacionais e pela Conferência Nacional de Educação, conforme discutimos no capítulo anterior.

De outra ordem é o quadro desenhado no advento do Estado Novo (1930), quando a institucionalização do Ministério da Educação delineia esse espaço de legitimidade e de onde se enuncia aquilo que se acredita deva ser o projeto nacional de educação. Contraditoriamente a esse acontecimento histórico ocorre o fechamento das escolas racionalistas, cujos pressupostos, em sua maioria e essência, caminhavam em direção contrária aos ideais do Estado Novo. Esses dois eventos configuraram-se como acontecimentos históricos antagônicos que convergem, de modos diferenciados, para as Condições de Formação da Formação Discursiva Ministerial (FDM), essa a FD de referência em nossas análises a partir de agora. Dela originaram-se os saberes dominantes que fundamentaram as práticas docentes no Estado Novo, das quais recortaremos, neste capítulo, aquelas relacionadas às questões de ensino da língua. Tais saberes foram enunciados em gramáticas e obras que se propunham a discutir as questões de língua. Destacamos também a Revista do Ensino, publicação mensal da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul, a qual veiculava

discussões dos professores a partir das determinações do Ministério da Educação e da Saúde. Esse conjunto de enunciados compõe a FDP (Formação Discursiva Pedagógica).

Importa destacar, neste momento, o distanciamento de nossa pesquisa em relação ao trabalho de análise de Zandwais (2003). Nesse último o olhar recai sobre o discurso docente produzido/reproduzido via compêndios gramaticais, na perspectiva da repetição e da ruptura em relação aos saberes produzidos na esfera do Estado e a conseqüente constituição de lugares contraditórios para a circulação dos referidos discursos. Já nosso interesse recai sobre os modos como se constituíram e circularam os diferentes saberes a respeito do imaginário de língua nacional e seu ensino e como o mesmo tomou assente nas formulações gramaticais específicas sobre a questão dos barbarismos lingüísticos, ponto esse mais adiante detalhado.

No que concerne à FDM cabe demarcar que ela funda-se em instâncias de ordens simultâneas e distintas: a política e a jurídica. Seus saberes são enunciados na instância jurídica do estado varguista, o qual se caracteriza por uma política de caráter acentuadamente populista e tem como pano de fundo a efetivação de um projeto de nacionalização para o Brasil, já discursivizado na 1ª República, porém oficializado apenas na instauração do Estado Novo, a partir da criação de aparelhos ministeriais.

Uma das facetas mais acentuadas do projeto de nacionalização foi a repressão imposta ao anarco-sindicalismo, movimento esse que condensava as práticas políticas dos sujeitos imigrantes. Tal repressão atingiu, inevitável e deliberadamente, as escolas racionalistas então fundadas em nosso país. Na época, contava-se, no Brasil, com vários estabelecimentos filiados ao pensamento libertário, dos quais destacamos a Escola Livre 1º de Maio, fundada em 1911 no Rio de Janeiro; as escolas Moderna nº 1 e a nº 2, de São Paulo, fundadas em 1912 e dirigidas, respectivamente, por João Penteadó e Adelino de Pinho¹⁵¹; a escola Social Liga Operária de Campinas, dirigida por Adelino de Pinho; em Porto Alegre a Escola Eliseu Reclus, cuja designação é fruto da passagem, pelo Brasil, do geógrafo anarquista de mesmo

¹⁵¹ Segundo informações colhidas em Ghiraldelli (2000), João Penteadó era um estudioso da pedagogia de Ferrer. Era professor e militante do Movimento Operário, sendo integrante dele já em 1905, com participação também na redação de seu órgão oficial. Esteve à frente da proposta de implantação do projeto de educação libertária no Brasil. Em 1905 já integrava o Movimento. Destacável foi a contribuição de Penteadó para o movimento, tendo sido dirigente de escola e autor de uma significativa produção em torno do movimento libertário. Conforme Ghiraldelli, muitas das idéias de Penteadó acabaram por estabelecer-se como consenso nas vanguardas do Movimento Operário dos anos 10. Igualmente o foi a de Adelino de Pinho, também dirigente de escola libertária por vários anos, tendo aí efetivado o ideal de revolução político-social pela educação e que produziu diversos textos defendendo os ideais libertários.

nome, e, ainda, a Universidade Popular, inaugurada em 1904, no Rio de Janeiro, conforme Rodrigues (1992), e cujo propósito de criação visou à constituição de um espaço acadêmico próprio para a classe operária.

O fato é que em São Paulo, já no final da primeira década, algumas dessas escolas foram fechadas e seus professores sofreram perseguição policial, ao que se seguiu um conjunto de repressões, encetadas, dentre outros, também por segmentos da Igreja Católica. Ghiraldelli (1987, p. 138) relata que a explosão de uma bomba, em outubro de 1919, em uma casa no Brás, onde morreram quatro anarquistas, dentre eles José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano, desencadeou a repressão aos libertários, os quais estariam, segundo a imprensa, preparando-se para um ataque armado. Esse incidente culminou, em 1919, no ato de fechamento das Escolas Modernas de São Paulo, por determinação do diretor geral de Instrução Pública de São Paulo, sob a alegação de que tais escolas não cumpriam as exigências legais de funcionamento.

O autor relata também que o ato de fechamento não se deu sem resistência por parte dos anarquistas, os quais, no entanto, acabaram vencidos pela justiça republicana, o que “contribuiu para que, de uma vez por todas, ficasse claro ao Movimento Operário os interesses divergentes entre o seu projeto pedagógico e as bandeiras embutidas no ‘entusiasmo pela educação’ e no ‘otimismo pedagógico’ propostos pelas elites dirigentes” (GHIRALDELLI, 1987, , p. 139).

De fato, o Movimento Escolanovista¹⁵², lugar possível de articulação dessas duas correntes, não obstante algumas discursivizações possivelmente semelhantes às da FD Libertária, via-se inteiramente conformado aos saberes da FD Ministerial, os quais, em última análise, eram reproduzidos no interior do escolanovismo. O referido movimento surgiu em

¹⁵² O Movimento Escolanovista tem como um de seus pontos de referência o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado no Brasil em 1932, assinado por um grupo de intelectuais e educadores, e que propunha algumas mudanças de enfoque no trabalho educativo, dentre elas a laicidade do ensino. O contexto de formulação desse manifesto é a Associação Brasileira de Educação, fundada em 1931 e que alertou para a necessidade de os educadores formularem uma política nacional de educação. Vale ressaltar que o discurso do Manifesto encontrava eco na iniciativa de Tolstói, na Rússia de 1857, quando lá ele funda a Escola de Yasnáia-Poliana, na cidade de mesmo nome. O pressuposto filosófico maior dessa proposta de escola era a autonomia dos indivíduos envolvidos no processo educativo. Os princípios convocados nas práticas docentes são, então, a não violência e a liberdade de ensinar e de aprender. Outro pressuposto importante de ser destacado no escolanovismo diz respeito à relação educação/trabalho. Conforme Manacorda (1997), “a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional tende (então) a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do

meio à efervescência política do Brasil da década de 30, quando múltiplos Projetos de Reformas Educacionais foram apresentados, todos resultantes da crença de que as mudanças no campo da educação poderiam ser feitas via regulamentação legal. Ao contrário do movimento libertário, cujos militantes filiavam-se a uma orientação política definida, o escolanovismo colocava-se sob um forte ecletismo¹⁵³, inscrevendo, de modo contraditório, os saberes do liberalismo em suas práticas, os quais estavam alicerçados em interesses antagônicos aos da classe operária. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considera Romanelli (1988, p. 144), é fruto da constatação dessa falta de uniformidade teórica no Movimento renovador, o que se evidenciou na polêmica instaurada entre o ensino leigo e a escola pública na IV Conferência Nacional de Educação (1931), à qual o governo incumbira a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação.

Dentre os expoentes desse movimento destacamos Francisco Campos, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira¹⁵⁴. Desse modo, entendemos nós o ato oficial de fechamento das Escolas Modernas como sendo o acontecimento histórico que demarca as fronteiras entre o discurso escolanovista e o libertário, uma vez que expõe as diferenças de filiação.

Duas forças de cunho antagônico delineavam os pressupostos do escolanovismo: de um lado, a defesa de um ensino democrático, emancipatório e laico, e, de outro, um ensino elitista, conservador e de caráter religioso. Essas duas orientações respondiam, em última instância, ao fim maior do Estado, ou seja, a oferta de formação específica para cada estrato social, embora se discursivizasse sobre a oferta universal do ensino. Desse modo, o referido movimento conformava-se ao intuito de desenvolvimento econômico e produtivo da nação, sem contudo, priorizar um processo de emancipação econômico-intelectual da classe

aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos.” (304-5). Correlato a esse aspecto está a descoberta da psicologia infantil, pelo que se passa a enfatizar a necessidade de “atividade” de parte da criança.

¹⁵³ Ghiraldelli (1987, p. 42), tecendo considerações sobre o liberalismo inerente ao Movimento da Educação Nova, sublinha a não homogeneidade do “Manifesto”, posto que os liberais responsáveis por sua formulação, assim designados, compunham um grupo de diferentes feições, desde elitistas como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, até igualitários como Anísio Teixeira.

¹⁵⁴ Anísio Teixeira, um dos articuladores do Movimento Escolanovista, exerceu papel político de destaque na 1ª República, tendo tecido, segundo Ghiraldelli (1987, p. 42), um dos paradigmas do referido movimento, na proposição de uma escola “democrática, única, capaz de servir como contraponto aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista”. Instaura-se, nesse pensamento, uma contradição no projeto educacional que era formulado no final da 1ª República, pois a escola que se propunha a desfazer as disparidades era a mesma que as reproduzia, por não possibilitar o efetivo acesso e permanência dos sujeitos proletários.

trabalhadora. Tal sobreposição de saberes dava conta de um projeto maior, inerente a esses sub-projetos, que dizia respeito à nacionalização do estado brasileiro.

O ideal de nacionalização não era exclusividade brasileira, mas reflexo de um dos substratos da 1ª Guerra Mundial, o xenofobismo, o qual trouxe à cena discussões e ações que tinham como referência o imaginário constituído em torno de conceitos como pátria, nação e nacionalismo. Numa perspectiva antagônica, os operários militantes da causa libertária inscreviam-se numa identificação que se sobrepunha ao conceito de fronteira, tanto o é que uma das facetas do Movimento Operário era o “internacionalismo proletário”, conforme destaca Ghiraldelli (1987). Nessa relação do marxismo com o nacionalismo, cabe considerar que

Marx nunca foi um nacionalista. Para ele, a solidariedade real era aquela que unia o proletariado do mundo todo e não todos os componentes de uma nacionalidade ou de um estado nacional. Daí não se poder colocar como negligência e sim como decorrência de sua análise, o fato de nunca ter produzido um escrito específico e sistemático sobre a questão nacional. (PINSKY, 1980, p. 10).

É, pois, na perspectiva dos significados do nacionalismo para além de nossas fronteiras que passaremos a discutir alguns lugares em que essa questão assumiu destaque, os quais se discursivizam a partir das diferenças decorrentes de cada contexto histórico, produzindo especificidades no âmbito da prática política. Tomemos, a título de exemplo, o caso da União Soviética, também no início do século XX¹⁵⁵, quando lá era bastante forte a busca da constituição de um determinado imaginário de nação. No contexto da Revolução do 17 de Outubro, na União Soviética, toma forma um ideal de revolução também na língua, via instituição da língua nacional, o “grande russo”¹⁵⁶, a qual, investida do status de supremacia em relação à multiplicidade de falares russos, produz o apagamento desses, que constituem,

¹⁵⁵ Segundo Sériot (2001), o nacionalismo russo se deu pela *fabricação de uma identidade coletiva no plano do imaginário*, uma vez que constituiu não a exaltação da cultura de cada povo, mas a absorção delas, de forma homogênea, na totalidade, de modo que apagavam-se as especificidades. Diante disso, instituiu-se também na Rússia uma cultura proletária supostamente una por ocasião da Revolução. O “grande-Russo”, língua de estado e de literatura, opunha-se às suas variantes geográficas, traçando as fronteiras internas e simultaneamente externas (os espaços geográficos além da Rússia). Esse movimento de sectarização gerou o efeito de unidade, porque, ao produzir o apagamento das identidades locais, sobrepunha a elas uma suposta unidade nacional.

¹⁵⁶ O “grande russo”, conforme pontua Tchougounnikov (2003), é efeito do *national Zeitgeist*”, aquilo que Pêcheux (1988, p. 144) definiu como o “‘espírito do tempo’”, a ‘mentalidade da época’, ‘os costumes do pensamento’, etc.”. E, ainda segundo Tchougounnikov, pode-se localizar um efeito de fundação do grande russo, não na cultura russa, mas na literatura alemã, nos textos de Humboldt, os quais comportam uma visão romântica e mítica da língua enquanto elemento unificador da nação, uma espécie de totem.

de fato, a língua fluida. E, mais do que isso, ao apagamento das diferentes línguas corresponde o apagamento das diferentes nacionalidades que compõem a União Soviética.

Gadet e Pêcheux (1984, p.71) discutem a tensão instalada no trabalho lingüístico do 17 de Outubro, quando, simultaneamente ao intento de unicidade preconizado por Stálin, tomavam cena as incursões pelo viés da metáfora, evidenciadas no “estilo empregado por Lênin, o qual permeava a língua oficial por liberdades gramaticais, desnivelamentos estilísticos e expressões populares”:

Essa tensão traduzia, de certa forma, a realidade político-lingüística da União Soviética, que então se via diante do impasse de “como alfabetizar e instruir as massas heterogêneas que constituem o povo soviético e, ao mesmo tempo, respeitar as particularidades nacionais, e em primeiro lugar as diferentes línguas?” (ibid, p. 81). A imposição do “Grande Russo” como forma de unificação dos estados soviéticos deixa entrever uma prática de cunho político que visava ao apagamento das diferentes práticas culturais e religiosas. Lênin reconhece a emergência de se assentar lugar para essa contradição, assim como daquela que dizia respeito à relação cidade/campo, cujo embate ideológico se manifestava de modo demarcado na língua.

Stálin, ao suceder Lênin, ao impor a revolução pela perspectiva do poder, institui uma ordem de homogeneidade que apaga as diferenças, de modo que o “Grande Russo”, enquanto língua ideal, também se vê higienizado de possíveis variações e inovações. A língua de Estado insurge-se então como língua de sentido único, coerente com a idéia de homogeneidade, produzindo, com isso, uma deformação dos princípios marxistas. Acentuam-se as contradições na sociedade soviética, paradoxalmente discursivizadas enquanto “vontade de unificar a sociedade, rechaçando tudo o que poderia contrariar a conclusão imaginária dessa unidade” (GADET e PÊCHEUX, 1984, p. 96). E, ainda, “dentro do espaço da língua, a busca impossível da unidade imaginária paga o alto preço da dupla linguagem da dominação”.

O cenário brasileiro da 2ª República parece reproduzir, de certa forma, algumas das nuances soviéticas, resguardadas as diferenças entre as Condições de Formação de uma FD socialista de feição soviética e as Condições de Formação de uma FD populista, conformada ao bojo de relações contraditórias entre interesses das oligarquias e do proletariado. No caso do Brasil, que politicamente já compunha um único estado nacional, e, da mesma forma,

gozava de uma única língua tida como oficial, tratava-se de sobrepor essa questão a outra, que era de caráter racial e político.

O estado varguista tem sua fundação instalada sobre uma forte contradição. De procedência oligárquica, Vargas foi o representante dos interesses dominantes, e, ao mesmo tempo, simpático às massas populares, tanto é que ficou conhecido como *o pai dos pobres, o protetor dos trabalhadores*. E é na perspectiva do paternalismo que se pode equacionar a contradição varguista, ao atender, simultaneamente, os interesses de classes antagônicas, pois seu projeto maior não era a emancipação da classe proletária, mas sua tutela, e daí a identificação maior com o capital. Reflitamos, nesse sentido, numa das afirmações célebres de Vargas: “façamos a revolução antes que o povo a faça”. Conforme Pellanda (1986, p. 25), a gênese da Revolução de 30 está “na própria dinâmica do processo de equilíbrio entre os interesses das várias frações da classe dominante e os interesses dos trabalhadores”. Ainda segundo a autora,

não foi uma revolução das classes médias. Ela não foi também uma revolução das classes operárias, que ainda não havia logrado alcançar condições para uma revolução, e, muito menos, esta revolução teria sido uma revolução do homem do campo. (PELLANDA, 1986, p. 24).

Tal contradição teve reflexo claro nas questões concernentes à educação. Pellanda (1986) tece uma análise desse aspecto a partir da questão do modelo de desenvolvimento econômico que tomava corpo à época, o qual teve como uma das múltiplas conseqüências o aumento da demanda educacional, o que desencadeou ações por parte do governo, sem, no entanto, modificações estruturais básicas. Disseminou-se o incentivo à alfabetização e discursivizou-se sobre a oferta de educação em caráter universal. O intento maior, no entanto, destaca a autora, era garantir o controle das classes trabalhadoras. E esse é o cerne da proposta do governo que se dizia “populista”. Ora, a designação que diz voltar-se ao povo é, de fato, o simulacro do não-povo, por isso distanciando-se dos sentidos de um projeto efetivamente “popular” de educação, o qual, pode-se dizer, foi implantado pelo Movimento Libertário, para o qual os reais interesses e necessidades da classe trabalhadora eram considerados.

O populismo varguista simula constituir um espaço de atendimento às reivindicações da classe operária, inclusive no que tange à oferta de educação, ao mesmo tempo em que

legítima a língua que deve ser ensinada nas escolas, padronizada, isenta de variações. No que concerne à questão do elemento estrangeiro, como já vimos, em grande parte constituído por operários e filhos de operários, elaboram-se projetos-de-lei que visam à sua “nacionalização”, o que se dá, necessariamente, pelo domínio da língua pátria no contexto do ensino ofertado pelo Estado e conformado ao que se pensava serem as necessidades desse grupo específico.

No que diz respeito à questão nacionalista, a contradição assume um carácter bastante acentuado e específico na ditadura Vargas, uma vez que, ao mesmo tempo em que as portas do país são abertas para a entrada do capital estrangeiro, as mesmas fronteiras são trancadas para as línguas dos estrangeiros e suas práticas políticas, gerando um efeito de seleção do que se quer deixar entrar: o capital e a força física do sujeito além-fronteira, porém, desvestido da cultura e da historicidade que lhe pertencem inalienavelmente.

7.1.2. O encontro entre domínios de saberes sobre o ensino oficial na 1ª e na 2ª Repúblicas: um processo de antecipação.

Nossas análises serão articuladas, a partir de agora, da seguinte forma: em um primeiro momento focaremos um período cronológico que compreende o final do século XIX e o início do XX, mais especificadamente, as duas primeiras décadas. Destaque-se que, embora os historiadores situem a divisão entre República Velha e Nova, entendemos não ser possível tal sectarização, já que na 1ª República se reproduziam, via Projetos de Reformas Educacionais, os saberes que comporiam as condições de formação da FDM¹⁵⁷, por essa razão compondo um lugar de antecipação de saberes. Assim, estaremos trazendo os discursos enunciados nesse contexto histórico, na condição que lhes coube de portadores de domínios de antecipação dos saberes da FDM, aqui constituída enquanto FD de referência.

¹⁵⁷ Zandwais (2003, p.20) em análise dos saberes literários e lingüísticos que circulam nos compêndios escolares produzidos entre 1930 e 1950, sublinha que a demarcação do Estado Novo como referencial cronológico de análise não visa à demarcação das fronteiras entre uma República Velha e uma Nova, mas a colocação “em evidência das tendências educacionais que dominaram o cenário histórico durante o regime de governo Vargas. De fato, a análise de um discurso não se limita aos demarcadores cronológicos, e, não obstante a relevância do advento do Estado Novo enquanto acontecimento histórico que teve repercussões discursivas, não podemos nos limitar senão metodologicamente à sua demarcação temporal para a análise das discursivizações que se produziram em seu entorno.

Desse modo, privilegiaremos, a partir de agora, a constituição da forma-sujeito educacional varguista, enquanto ressonância dos saberes já antecipados na 1ª República, sempre na perspectiva da repetição não-plena, mas conformada às diferentes condições de produção.

Um de nossos movimentos de análise comporá, assim, contrapontos entre a FDE (Formação Discursiva Estatal) e a FDM (Formação Discursiva Ministerial). Outro movimento focará as discursivizações da FD Pedagógica (FDP), na medida em que o plano do discurso nela toma feição de prática efetiva no que se refere às questões de estudo/ensino da língua. Quanto aos saberes da FDL (Formação Discursiva Libertária), tratada como referência no capítulo anterior, vez por outra os mesmos também serão contrastados em nossas análises, na medida em que, embora sufocado o Movimento Libertário na 2ª República, em alguns momentos os referidos saberes reaparecem no contexto da FDM e da FDP, na perspectiva da delimitação do que nelas não pode ser dito/aceito. Assim, estaremos compondo um quadro analítico que reenviará, constantemente, ainda que situados no recorte analítico da 2ª República, a ressonâncias discursivas da 1ª República.

Um segundo movimento se proporá a explicitar as relações existentes entre a FDM e a FDP e como seus saberes passam a determinar as questões pedagógicas implicadas nas questões de língua, ou seja, o que se preconiza como projeto de ensino de Língua Portuguesa no Brasil varguista, e como, simultâneo a isso, os saberes libertários são excluídos desse contexto.

Nesse desenho estaremos perseguindo o entrecruzamento, a sobreposição e a exclusão de saberes na trama do discurso que entrelaça as diferentes Formações Discursivas nos movimentos da história.

Conforme já dissemos, durante a 1ª República o Brasil não gozava, ainda, de um lugar jurídico específico para a enunciação dos saberes oficiais sobre educação,¹⁵⁸ embora o momento histórico demandasse a formulação de diretrizes únicas para o ensino em todo o território nacional. Por essa razão os referidos saberes foram pulverizados via Projetos de Lei

¹⁵⁸ Dois sintomas dessa lacuna podem ser apresentados: a tentativa frustrada de as questões educacionais serem tratadas no âmbito no Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, e a delegação de tais questões para a competência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. O referido ministério, não tendo como tônica de atuação o trato do ensino, sugeriu a criação de Conselhos e Departamentos específicos (Nagle, 1974, p. 141).

e também pela Conferência Nacional dos Educadores, essa última de cunho acentuadamente escolanovista. Desse modo, os enunciados da FDE ora recortados para análise pertencem aos Projetos de Reforma de Ensino, das quais elencamos a Benjamin Constant (1890), a Epitácio Pessoa (1901), e a Carlos Maximiliano (1915). Vale ressaltar que, desde que nos inscrevemos no campo teórico da Análise de Discurso, não estaremos perseguindo uma seqüência cronológica na disposição das diferentes seqüências discursivas, posto nos interessar, sim, o modo como ressoaram, no interior delas, os saberes que viriam a antecipar domínios de saberes da FDM.

Interessante é observar que foram exatamente esses lugares que respaldaram a fundação de um lugar de legitimidade, ou seja, o Ministério da Educação e da Saúde Pública¹⁵⁹, em 1930, esse o acontecimento histórico que aqui demarcamos como fronteiro, entre a 1ª e a 2ª Repúblicas, para as diferentes formas de enunciação.

Um dos Projetos de Reforma, a Benjamin Constant, de 1891, constituiu o quadro de criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos¹⁶⁰, e também propôs a substituição do currículo acadêmico por outro, de caráter mais enciclopédico. Também nessa Reforma foi preconizada uma reorganização dos níveis primário, secundário e normal. Cabe dar relevo a dois aspectos: primeiro, que a referida reforma voltou-se exclusivamente ao Distrito Federal, talvez com a intenção de projetar-se enquanto piloto para o resto do país, e, ainda, que suas propostas não chegaram a tornar-se efetivas, tendo sido suplantada pela Lei Orgânica Rivadávia Correia, de 1911, “que proporcionava total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino” (ROMANELLI, 1988, p. 42). É com a Reforma Carlos Maximiliano (1915) que o ensino se propõe a readquirir estatuto de oficialidade, estabelecendo como parâmetro o Colégio D. Pedro II.

Reinava à época um verdadeiro desmando em termos de políticas educacionais, com oferta ainda insuficiente de escolas e de vagas, não obstante o intento de universalização do

¹⁵⁹ Em 113/01/37 a Lei nº 378 conferiu nova organização ao referido Ministério: “O Ministério da Educação e da Saúde Pública passa a denominar-se Ministério da Educação e Da Saúde”. (in: Nóbrega, 1954). Zandwais (2002) avalia que a supressão do termo *Pública* na designação do Ministério constitui uma “condição que atenua os deveres do estado com o setor da saúde e da educação”.

¹⁶⁰ Romanelli (1988, p. 42) chama a atenção para o fato de o referido Ministério ter gozado de curta duração e também ter reunido “num só órgão a administração de coisas tão díspares, (o que) denunciava o grau de importância que assumia, para as classes dirigentes do momento, a educação do povo”. Tanto o é, que entre 1911 e 1925, conforme relata Nagle (1974, p. 162), havia apenas um órgão para tratar das questões administrativas com relação à educação, era o Conselho Nacional do Ensino, colocado sob a jurisdição do Ministério da Justiça.

ensino, demarcadamente forte na 1ª República. Somadas a isso, as precárias condições de higiene dos estabelecimentos de ensino, a ponto de a continuidade de alguns trabalhos ser condicionada à revisão das condições de oferta do ensino, conforme relatório do ministro João Barbalho, a respeito do Ginásio Nacional:

Funciona o Internato em um edifício sem condições higiênicas e, sobretudo sem capacidade para o desenvolvimento da instrução, nem possibilidade de poder ser acrescido (...). A sua transformação em dois externatos, que poderão ser custeados com quase o mesmo dispêndio, não só facilita o acesso a maior número de alunos, como atende mais à classe dos que têm menos recursos. Moacyr (1941, 1º v, p. 104)

Percebe-se que os discursos então produzidos entrecruzam as questões educacionais e as sanitárias, de forma que educar passa a ser sinônimo de higienizar, conforme se observa nas proposições feitas na Reforma Benjamin Constant a respeito do plano de ensino do Ginásio Nacional. O ensino ginasial havia sido reformado pelo decreto 981 de novembro de 1890, tendo como ponto alto a ampliação da oferta de ensino, esse um modo de engajar-se ao discurso de universalização do ensino. Porém, a reforma não conseguira equacionar os problemas mais graves do ensino ginasial, que se via confrontado com seus limites e impossibilidades. A sobreposição de discursos (o da educação e da saúde) pode também ser vista, e de modo ainda mais demarcado, no seguinte enunciado, presente no projeto de reforma do Ginásio Nacional:

“Se o estado não pode fiscalizar utilmente esta prostituição do ensino, não a pode garantir limpa de sífilis, abandone a fiscalização: que cada um abra sua rótula e venda a instrução que lhe aprover. Não há, ao menos, responsabilidade pública”. (MOACYR, 1941, 2º v., p. 221).

Essa enunciação é formulada no âmbito de uma dupla discussão: a da fiscalização dos serviços oficiais, dentre eles o ensino, e a fiscalização das condições sanitárias da população, posta sob a iminência de um surto de sífilis, disseminado, principalmente, pelos prostíbulos. Interessante o modo como o sr. Medeiros e Albuquerque, membro da Comissão de Instrução Pública¹⁶¹, discursiviza sobre as condições da educação gerenciada pelo estado: a designação

¹⁶¹ A Comissão de Instrução Pública estava afeta ao Ministério da Instrução Correios e Telégrafos, criado em 1890.

“prostituição do ensino” ancora em um mesmo ponto questões que são de diferentes ordens, ou seja, educacionais, sanitárias e morais.

É no contexto dessa discussão de ponto limítrofe que se discursivizava sobre um outro aspecto, correlato ao anterior: a necessidade de um ministério que se destinasse a atender as questões educacionais. Sabendo-se que à época uma ala dentro do poder público pleiteava a desoficialização do ensino, em benefício da iniciativa privada, a proposta de criação do referido ministério vinha ao encontro da manutenção de controle do ensino pelo poder estatal.

No decorrer da 1ª República institucionalizaram-se lugares de materialização dos discursos sobre a educação, destacando-se dentre eles os projetos de reforma do ensino, nos quais visualizam-se posições de sujeito identificadas à FDE e que antecipam domínios de saberes da FDM. Em um segundo momento estaremos analisando seqüências discursivas constantes nos referidos projetos, em contraponto às sds da FDM, as quais passaram a encontrar na 2ª República um lugar específico e legítimo para enunciar sobre a legislação do ensino.

Em uma dessas posições-sujeito inscreve-se o Projeto de Reforma do deputado Tavares de Lyra, inserida na Reforma Epitácio Pessoa (1900-1910), sobre o ensino público, apresentado à Câmara, em 1907. Moacyr (1941) registra que a proposta de Reforma chegou à Câmara acompanhada de uma exposição de motivos, e que tal era inédito no regime republicano. O cerne da proposta estava centrado, assim como todas as outras reformas voltadas ao ensino secundário, em um caráter propedêutico e com faceta fortemente “científica”.

É no contexto dessa reforma que se articula a criação da “Junta de Ensino”, órgão consultivo do Ministério da Instrução Pública¹⁶², o qual tinha como uma de suas bandeiras a neutralização das questões educacionais da “tutela política”, conforme afirmava o sr. Tavares de Lyra¹⁶³. Ora, considerada a impossibilidade de segmentar-se as questões de ensino daquelas de ordem política, pode-se pensar, então, na idéia de interdição de uma tutela política específica, a qual era então indesejada pelo Estado. Desse modo, a criação de um

¹⁶² O referido Ministério, rearticulação do extinto Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (1890), havia sido restabelecido em 1922, por ocasião do 4º Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária, ocorrido no Rio de Janeiro, com vistas à busca de melhoria do ensino e da centralização da administração.

¹⁶³ In: MOACYR, 1941, p. 223, 3º v.

órgão que visava a gerir o ensino público em nome do Estado, logicamente já se estava a delegar a tutela política da educação para esse mesmo estado..

Nessa posição inscreve-se um domínio que antecipa alguns dos saberes que viriam a ser dominantes no governo Vargas, ou seja, a função da União de gerir o ensino primário e a legitimação do “estatuto” da unidade nacional, dada pela proposição de um ensino de caráter homogêneo, inspecionado e fiscalizado. É o que se observa na seqüência em questão, a qual faz parte da exposição de motivos do projeto de reforma do dep. Tavares Lyra, afeto à Reforma Benjamin Constant, que defendia da tutela do ensino pelo Estado:

(FDE) sd1: “A comissão julga de seu dever oferecer à apreciação e aprovação da Câmara dos Deputados um projeto de lei que consubstancia, em suas linhas gerais, as idéias capitais da reforma remodeladora do ensino público. Não se arreceia a comissão da censura em que possa incorrer de atribuir ao estado a função de fundar escolas, de legislar sobre o ensino, de promover-lhes a difusão e de fiscaliza-lo. Procedendo, dessa arte, o estado não impõe uma doutrina, não pretende modelar as consciências, dando-lhes uma feição particularista, mas suprir as falhas da iniciativa individual, as deficiências dos Governos locais e as contingências de toda a ordem, em prol da unidade nacional” (Moacyr, 1941, 3º v., p. 223).

Esse enunciado, produzido pelo deputado Tavares de Lyra, traz para o interior da FDE, o discurso das forças antagônicas que demonstravam resistência à oficialização do ensino e o conseqüente gerenciamento pelo órgão público. Os saberes da referida Formação Discursiva são materializados via construções negativas: o estado não impõe uma doutrina / não pretende modelar as consciências, as quais articulam, via denegação, saberes contraditórios, os quais afirmam exatamente a imposição doutrinária de parte do estado e a também modelagem das consciências, essa a construção do imaginário da não-educação no interior da Formação Discursiva Libertária, como pudemos ver no capítulo anterior. A negação refrata o imaginário de Estado, porque evoca a memória discursiva do discurso-outro, o libertário, que acusava o Estado de imposição. É pela demarcação do que não pode ser dito sobre o Estado e pelo destaque à sua identificação com a busca da unidade nacional, que a Junta de Ensino figura, enquanto lugar de enunciação, como aparelho institucional que visa, em última instância, ao fortalecimento do discurso nacionalista. Tanto o é, que a tênue possibilidade de irrupção do lugar-outro, o libertário, é logo suplantada pela proposição da idéia de unidade nacional, enunciação essa que antecipa, também, as condições para a constituição de um espaço legítimo de unificação das ações na área educacional, o Plano Nacional de Educação. A proposição da criação do referido Plano repete-se em outros lugares

e em diferentes momentos, como por exemplo, na I Conferência Nacional de Educação, de 1927, na Tese de nº 45, a qual propõe a instalação do Ministério da Educação Nacional:

É de tal monta o problema da educação nacional que justifica perfeitamente a criação de um aparelho adequado, ramificado convenientemente por todo o País e centralizado em um Ministério da Educação nacional. Atualmente, subdividem-se essas atribuições por instituições subordinadas a vários ministérios, o que vale reconhecer-lhes falta de organização geral. (I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1927, p .268).

No último decênio de 1800 inúmeros projetos foram apresentados à Câmara, versando sobre diversos aspectos do contexto educacional, dentre eles, um, de autoria do sr. Medeiros e Albuquerque, de 1886, propondo a criação do Ministério de Instrução Pública e Belas Artes, no qual se materializa o imaginário de educação pensado para o final da 1ª República, e sobre o qual se manifesta a Comissão de Instrução Pública, cujo enunciado, constante na sd que segue, da Reforma Benjamin Constant, permite que ilustremos o processo de criação de um aparelho de estado que se propõe a gerir as questões educacionais durante a 1ª República, de forma a configurar um outro perfil para o quadro até então delineado no contexto do ensino:

(FDE) Sd2: As escolas [que nós temos] servem, pois, unicamente para impedir que tenhamos escolas (...)

É preciso, pois, um ministério especial / que possa dirigir e valorizar o [que nós temos] em matéria de instrução". (MOACYR, 2.v, p.224, 1941).

(FDM) Sdr1: “(...) também se torna inadiável manter uma perfeita sistematização na solução de todos os problemas didáticos escolares, e no andamento dos respectivos processos, de modo a firmar uma tradição de doutrina e de decisões administrativas na organização e na aplicação dos atos oficiais relativos ao ensino (...)”¹⁶⁴

A incisa presente no primeiro segmento da Sd2 comporta uma posição sujeito identificada aos saberes da Formação Discursiva Estatal, desde que tipifica as escolas em atividade como não-escolas, ou seja, não plenamente conformadas ao imaginário de escola delineado na 1ª República e cujos saberes pudemos discutir no capítulo anterior. Saliente-se ainda que essa conformação implica a subserviência a diretrizes comuns, estabelecidas pelo

¹⁶⁴Seqüência discursiva do decreto nº 24.439, de 21 de junho de 1934, o qual determina as atribuições do departamento Nacional de Educação, órgão esse afeto ao Ministério da Educação e Saúde, segundo na lei de organização do referido ministério.

Estado durante a 1ª República e legitimado por dispositivos regimentais durante a 2ª República.

O segundo conjunto da sd2 delimita a condição necessária para que se concretize essa conformação, ou seja, a institucionalização de um Ministério de onde se efetive o controle do sistema educacional. A construção sintática desse segmento compõe-se a partir de uma sobre-determinação: 1º) um ministério de caráter específico, e 2º) destinado a gerir o ensino -, sobre-determinação essa que articula entre si uma competência pensada para esse ministério, cuja criação era então proposta, e arquitetado para servir como aparelho institucional de reprodução do discurso estatal. A segunda incisa [o que nós temos] mobiliza, pelo pronome nós, uma posição-sujeito identificada às iniciativas estatais para a educação no contexto da 1ª República. Assim, pode-se pensar na instituição de um lugar que mantivesse o desnivelamento intelectual pelo desnivelamento econômico, com a perpetuação de uma educação voltada para as elites e outra para as classes desfavorecidas. E, mais do que a estratificação social, a manutenção da não-emancipação intelectual do proletariado. Desse modo, a 1ª incisa [que nós temos] remete a uma caracterização do quadro educacional já existente na 1ª República, reportando a uma realidade que deve ser negada, isto é, a sobrevivência das escolas libertárias e dos saberes que estas colocam em circulação. A partir deste conjunto de seqüências que constitui a sd2 torna-se possível observar que a reiteração da incisa [que nós temos] aponta para lugares contraditórios no interior da FDE. Ora, trata-se de pôr em evidência os saberes voltados ao projeto de “nacionalização” do ensino público e, ao mesmo tempo, expurgar os saberes vinculados à Formação Discursiva Libertária, cujo projeto era a emancipação econômica e intelectual da classe operária.

Ao discursivizar sobre a necessidade de um ministério, a sd2 antecipa um domínio de saber que contempla a idéia da criação de um órgão geridor do fator educação, o qual se incumbem como tarefa “a perfeita sistematização na solução de todos os problemas didáticos escolares. Desse modo, a Sdr1, no âmbito da FDM, constitui-se lugar de encontro desse saber, na medida em que se trata de uma fundamentação para a instalação da Diretoria Nacional de Educação e suas respectivas atribuições, órgão esse ao qual competiria o efetivo lugar de controle da organização didática, quer no nível estadual, municipal ou particular, conforme o parágrafo x do artigo 1º do referido decreto. Ainda, a referida seqüência corrobora a idéia de

direção doutrinária das práticas em relação à educação, desopacificando o conteúdo proposicional da Sd1 da FDE. que dizia não impor o estado uma doutrina.

(FDE) Sd3: “Julgo-me dispensado de aduzir novas provas e outros atestados do descabro que vai pela nossa instrução pública. (...).O poder legislativo deve estar inteirado do estado de anarquia a que chegou entre nós a instrução secundária”. (MOACYR, 1941, 97, 3º v.).¹⁶⁵

FDM (sdr2): “O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil decreta:

Art. 1º: Fica criada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sem aumento de Despesa”.¹⁶⁶

A sd3 da FDE, cujo enunciado foi produzido pelo deputado Tavares Lyra, em 1904, tem como condições de produção o contexto da proposta de reforma do ensino secundário, preconizada já no último decênio de 1800. A proposta do deputado inseria-se no contexto da Reforma Epitácio Pessoa, de 1901, cuja centralidade residia na proposta de gerenciamento da educação pelo Estado, uma vez que se instalara, à época, uma tensão entre a iniciativa governamental e a privada. Piletti (1997, p. 59) explicita o jogo de poder que era articulado em torno dessa questão. O ensino regular, embora regulamentado por decretos do Poder Executivo, tinha a intervenção do Legislativo, visto que os decretos eram baixados com autorização desse último, instância na qual os interesses da iniciativa privada eram protegidos, o principal deles, o acesso facilitado ao curso superior. Desse modo, o intento último não era limitar a iniciativa privada, mas subvencioná-la com recursos da união. A reforma que o deputado propunha atingia do nível primário ao superior.

A referida proposta previa uma reformulação dos conteúdos para cada componente curricular, bem como as regras de aprovação no exame de madureza, uma vez que, conforme depoimento do ministro J.J. Seabra, a iniciativa particular, portadora de um padrão de ensino inferior, vinha condicionando um nível menor de exigência também no referido exame. Segundo o ministro, contribuía também para a degeneração do ensino secundário o acúmulo de conteúdos, diante do que ele propõe redução e aprofundamento.

¹⁶⁵ Depoimento do ministro da Instrução Pública, sr. J.J. Seabra, em 1904.

¹⁶⁶ Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, assinado pelo Presidente da República, Getúlio Vargas, por Oswaldo Aranha. Em 13 de janeiro de 1937, a lei nº 378 constituiu nova feição a referido Ministério, denominando-o “Ministério da Educação e Saúde”.

Fica demarcado, no plano do empírico, se considerado o lugar do qual o ministro enuncia - a Junta do Ensino - a constatação de que o final da 1ª República notabilizou-se pela criação de espaços reguladores no organismo estatal, de onde se acreditava poderem reverter as deficiências no sistema educacional. Destacam-se, dentre esses espaços, a Junta de Ensino, o Conselho Nacional de Educação, o Departamento Nacional de Educação, dentre outros, os quais compõem a materialidade discursiva através da construção relativa, remetendo ao descalabro a que chegara a instrução secundária oferecida pelo Estado brasileiro¹⁶⁷. A discursivização desse estado de coisas demarca, no interior do discurso Estatal, através da incisa “*o estado de anarquia a que chegou entre nós a instrução secundária*”, uma posição de sujeito antagônica: a educação como anarquia. Tal posição “traí” o discurso da 1ª República, o qual constituiu o imaginário de uma escola enquanto difusora de um ensino organizado e de excelência. Fica evidenciado o caráter propedêutico e lacunar do ensino secundário, diante do que a escola não cumpria sua efetiva tarefa de formação:

A preocupação dominante no moço que inicia seus estudos preparatórios é obter certificados de exames no menor prazo de tempo possível, para o que emprega todos os recursos imagináveis (...) chegam os alunos aos cursos superiores em condições precárias para realizarem estudos que demandam um preparo prévio, de que eles carecem...¹⁶⁸ (MOACYR, 1941, 3.v., p. 93).

Esse estado de coisas criou as condições para que, algum tempo depois (1915), encontrasse espaço de legitimidade a Reforma Carlos Maximiliano, no contexto da qual se propôs a reforma do Colégio Pedro II, o qual, constituído enquanto parâmetro para o ensino secundário, era a referência para os estabelecimentos particulares cederem certificação ao aluno para esse cursar o nível superior (Piletti, 1997). Ora, nem sempre as escolas particulares conseguiam equiparar-se ao Colégio Pedro II, da mesma forma que muitas escolas do próprio sistema oficial não o conseguiam, como o demonstra o enunciado.

Essa posição admite a impotência do Estado para gerir o ensino público, o que já fora tentado por projetos-de-lei e pelo lugar provisório do Ministério da Instrução Pública, instaurando uma posição de sujeito no interior da FDE, que se contra-identifica com os

¹⁶⁷ Conforme relatório do mesmo ministro, o Ginásio Nacional, que deveria ser parâmetro, havia contabilizado, no ano de 1903, 145 reprovações em um contingente de 370 alunos. O deputado aponta, como deficientes, a sobrecarga dos programas e a escolha e distribuição das disciplinas, dentre outros fatores. (MOACYR, 1941, 3º v.)

¹⁶⁸ Depoimento do ministro J.J. Seabra.

saberes dominantes da referida FD, na medida em que não discursiviza sobre o estado como geridor pleno e eficaz do ensino. E também porque expõe as fraturas do sistema educacional oferecido pelo Estado, incapaz de efetivamente fornecer formação aos jovens.

A ressonância desse saber pode ser percebida no interior da sdr2 de FDM, a qual discursiviza sobre a fundação do Ministério da Educação e da Saúde, pelo decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, e que figura enquanto lugar legítimo para a discursivização do projeto de nacionalização no âmbito da educação, tendo como correlata a questão da saúde, num contexto em que tornar o brasileiro “brasileiro” dizia respeito a “higienizá-lo”, cultural e fisicamente.

A sobreposição dos discursos sobre a educação e a saúde ratifica a conformação ao projeto getulista de gerir vida saudável e de “boa moral”, com o fim último de favorecer a cadeia produtiva, conforme se pode observar em discurso proferido por Vargas à Nação:

O homem valoriza-se, é certo, pela cultura da inteligência, mas não poderá atuar, no sentido de eficiência social, se, por efeito de causas congênicas ou adquiridas, estiver fisicamente incapaz ou encontrar meio social hostil, inapto à vida saudável e sem condições de adaptação produtiva.

Em obediência a esse princípio, geralmente aceito, o Governo Provisório resolveu unificar todos os serviços que dizem respeito ao desenvolvimento da instrução e da assistência sanitária, constituindo com eles o Ministério da Educação e da Saúde Pública. (VARGAS, 1937, p. 227).¹⁶⁹

Com relação à educação propriamente dita, é relevante demarcar a disjunção entre o discurso produzido pelo Estado e a prática efetiva, uma vez que aos projetos de lei não correspondiam ações que de fato visassem à erradicação do analfabetismo, descomprometimento esse que se tornara uma evidência, desde que legalmente amparado pela proposição de que a instalação do referido ministério dar-se-ia “sem aumento de despesas”. E, lembremos aqui, da referência que fizemos anteriormente (p. 213), à discussão que Zandwais (2002) fazia a propósito das implicações políticas da mudança de designação do Ministério, em 1937, o que só corrobora a isenção do Estado para com as questões educacionais. Desde que a saúde pública passa a ser setorizada entre órgãos públicos e privados, a educação, por outro lado, pode ser “dada” sem ônus para o Estado Novo.

¹⁶⁹ Manifesto à Nação, lido em Sessão Solene, no teatro Municipal, em 03 de outubro de 1931.

(FDE) sd4: “São competências do Conselho Nacional de Educação:

a) organizar planos de estudos e programas de ensino e bem assim indicar quais os livros e compêndios que devam ser adotados em colégios” . (MOACYR, v. 4, . 221, 1941).

A instalação do Ministério da Educação e da Saúde Pública foi antecedida por várias ações que prepararam seu advento. No período intervalar entre a 1ª e a 2ª Repúblicas mereceu destaque a criação do Conselho Nacional de Educação, órgão deliberativo que tinha como principal função uniformizar a oferta e o padrão de ensino no país. A seqüência acima constou em emenda apresentada pelo sr. Azevedo Sodré ao Projeto de Lei que propunha a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1909, e delineava o referido Conselho como regulador dos programas de ensino, questão essa apontada como ponto nevrálgico, conforme pudemos ver anteriormente. Além dos programas, ao Conselho competiria regular também a adoção de livros e compêndios pelos colégios, o que demonstra a intenção de pleno controle por parte do órgão estatal sobre as ações educativas. Essa prática, já delineada na 1ª República, encontra respaldo jurídico na República Vargas, visto que, juntamente com a fundação do Ministério instaura-se um projeto oficial de unificação das bases de ação do ensino governamental.

(FDM) sdr3: A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República. (NÓBREGA, 1954)

O advento do Estado Novo legitima o lugar do Ministério da Educação como regulador das questões ligadas ao ensino, desde as mais gerais, até as mais específicas, tais como o material didático a ser utilizado nas escolas. Essa prática, de caráter altamente cerceador, a qual desconhece e impede a autonomia do professor, filia-se a um domínio de saber próprio da FDM, e que já era latente no contexto da FDE, conforme mostramos na análise da sd4. O enunciado da sdr3, constante no decreto-lei n. 1006, de 30 de dezembro de 1938, regulamenta as regras de elaboração e utilização do livro didático, especificando como livro didático os compêndios e livros de leitura de classe. Em sua base lingüística é determinada a instância do Ministério da Educação como lugar único de legitimidade para autorizar tanto a elaboração quanto o uso dos referidos materiais, excluindo, pela incisa, [que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação], a possibilidade de escolha, pelo professor, do material didático a ser utilizado em aula. Essa determinação articula, no nível do lingüístico, o processo discursivo que faz incidir um domínio de saber

próprio da FD Ministerial: o Estado como tutelador das práticas específicas de sala de aula, por isso mesmo determinadas em instância maior: a jurídica.

7.1.3. O Estado Novo e o imaginário de nação: a ratificação de saberes da República Velha.

O projeto de nacionalização vigorou enquanto idéia ao longo da 1ª República, vindo a ocupar um lugar oficial somente após o advento do Estado Novo¹⁷⁰, quando, ao intento de afirmação política do Estado Nacional, aliava-se, de forma não disjunta, a nacionalização do ensino. Ora, nacionalizar o ensino significava, no estado varguista, fornecer legitimidade a algumas práticas que viriam a corroborar o referido projeto e, ao mesmo tempo, interditar outras passíveis de ameaçá-lo. Desse modo, alguns pontos tornam-se de relevância capital para um estado nacionalista, tais como a oficialização da língua a ser usada e ensinada nas escolas; a determinação dos compêndios e gramáticas a serem utilizadas; os programas de ensino e o perfil de professor indicado para ministrar o ensino nas escolas. E o modo de regular essas questões se dá pela via legal, conforme analisam Araújo e Oliveira (1984, p. 34)¹⁷¹, os quais discutem que a abundância de legislações no Estado Novo conformava-se à construção da nacionalidade, à afirmação do Estado Nacional, num momento em que tudo aquilo que ameaçasse o projeto de definição de brasilidade, tornava-se objeto de expurgo.

A partir de agora estaremos a olhar para os diferentes modos como o intento de nacionalização foi discursivizado, via leis e decretos, no governo Vargas. As seqüências discursivas da Formação Discursiva Ministerial (FDM) e também da FDL (Formação Discursiva Libertária) estarão dispostas em contraponto à FDE .

A seqüência que segue pertence ao estatuto da Liga de Defesa Nacional, fundada a 7 de setembro de 1916, propagadora do entusiasmo pela educação, movimento que refletia o

¹⁷⁰ Conforme Zandwais (2002), a instalação do Governo Provisório no país, por ocasião do golpe de Estado, em 1930, configurou “não somente a tomada do poder por estratégias governamentais que legitimam suas forças hegemônicas através de alianças múltiplas com os segmentos oligárquicos e com o proletariado brasileiro, mas também a inscrição de práticas políticas que fortificam a condição totalitária do Estado no seio da sociedade brasileira” (p.1).

¹⁷¹ Os autores discutem, na obra “A política do livro didático”, como o projeto de nacionalização do estado brasileiro incidiu em implicações legais na escolha do material didático a ser trabalhado nas escolas, e como a questão do elemento estrangeiro atravessou essas decisões.

espírito dos intelectuais ligados à sociedade política e que, ao pregar a erradicação do analfabetismo como modo de angariar o voto dos novos “alfabetizados”, cumpria uma função política ideológica a serviço da manutenção das oligarquias no poder. Dessa seqüência algumas designações merecem destaque, por pertencerem a um domínio de saber construído em torno da perspectiva da construção da identidade nacional:

(FDE) sd5: Independente de qualquer credo político, religioso ou filosófico, está destinada (a Liga), dentro das leis vigentes do País a congregar os sentimentos patrióticos dos Brasileiros de todas as classes.

Objetivos específicos: manter a idéia de coesão e integridade nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; desenvolver o civismo; o culto do heroísmo, fundar associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos; avivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País; propagar a educação popular e profissional; difundir nas escolas o amor à justiça e o culto ao patriotismo. Combater o analfabetismo . (NAGLE, 1974, p. 45).

(FDM) sdr4: Aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos os que se consagram à tarefa de cuidar da infância e juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor da pátria.¹⁷²

A sdr4 instaura um espaço de repetição dos saberes latentes na FDM, os quais articulam, via base lingüística, o processo discursivo da FDM, pelo qual identificam-se com ela aqueles professores que concebem a educação enquanto meio de inculcação do espírito patriótico nas crianças e jovens. Desse modo, a incisa todos os que não tem preenchimento pleno na determinação que lhe segue, posto que o identificar-se à concepção de educação aí enunciada implicava, necessariamente, identificar-se também ao projeto de nacionalização dos estrangeiros. Essa tarefa, nada fácil, é estrategicamente pensada: o alvo é a infância e a juventude, pela maior facilidade de moldarem-se os hábitos, as práticas e crenças. São as novas gerações que levarão para dentro de seus lares o paradigma cultural imposto.

Na sd5 destacam-se as designações integridade nacional; trabalho nacional; civismo; heroísmo; batalhões patrióticos, língua pátria e culto patriótico. Trata-se de termos qualificados a partir do atravessamento de um preconstruído presente nos discursos oficiais, qual seja, a educação discursivizada como lugar de materialização das práticas de

nacionalização, de estatuto análogo ao do Exército. E, no âmago da escola, o ensino da língua enquanto lugar de excelência para a legitimação desse nacionalismo, justificada, assim, a distinção deferida às escolas estrangeiras. Desse modo, a sd5, inscrita na FDE, antecipa domínios de saberes que se farão presentes no fio do discurso da FDM, posteriormente discutida. E, cabe destacar, ainda, a contradição instaurada, no discurso estatal, na medida em que se enuncia, no objetivo central da Liga, o não atrelamento a credo de qualquer ordem.

Trazemos, agora, duas seqüências discursivas da FDL, cujos saberes são demarcados no interior na FDM, na perspectiva do antagonismo. A sd1, que constou em Nosso Jornal (Rio de Janeiro), de 01/05/23, foi enunciação do Grupo de Emancipação Feminina, segundo Ghiraldelli (1987), “pioneiro na tarefa de analisar o trabalho do professor enquanto mero transmissor da ideologia dos setores dominantes. A referida sd evoca um dos domínios de saber inerente à FDL, que é o não atrelamento do ensino ao Estado, a posta configuração da escola enquanto reprodutora do status quo vigente de poder atribuído às classes dominantes e, por extensão, a não emancipação do proletariado:

(FDL) sd1: “O professorado, assalariado do Estado, tem unicamente o interesse de transmitir aos seus alunos os mesmos ensinamentos que lhes foram ministrados. Respeito à pátria, ao estado, à religião, a defender a pátria! Mas o que é pátria? Perguntarão admiradas as crianças que nada têm de seu, que vivem em casas miseráveis, que freqüentam a escola porque a caridade lhes fornece alguns meios (...). (GHIRALDELLI, 1987, p.109).

A sd traz para seu interior saberes da FDE com relação ao imaginário de professor, para rejeitá-los, uma vez que aí são concebidos enquanto lugar de reprodução, tanto do ensino (em oposição à construção do conhecimento), quanto dos ideais propagados pelo Estado, tais como o patriotismo e a religiosidade. Esse lugar de reprodução é condição implicada, contraditoriamente, na incisa [assalariado do Estado], posto que, desde que também ocupa o lugar de operário (ainda que da educação), deveria o professor constituir uma posição- sujeito voltada à emancipação dos seus iguais, e não á reprodução dos interesses do estado. E com relação aos saberes que são reproduzidos na escola pela posição-sujeito professor, compõem eles uma posição antagônica, posto que patriotismo, por exemplo, é algo estranho aos sujeitos aprendizes que não se identificam como possuidores das condições mínimas que lhes garantiriam o estatuto de cidadãos. Filhos de estrangeiros, em sua maioria, alijados dos bens

¹⁷² Decreto-Lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939, o qual dispunha sobre a adaptação ao meio nacional dos

materiais e culturais, soa-lhes estranho o discurso de solidificação de uma nação que ainda não se apresentou como possível de legitimamente pertencer-lhes.

A sd2, enunciada por Adelino de Pinho, no artigo intitulado “A escola, prelúdio da caserna”, publicado na revista A vida, em 31/01/1915, insere-se no mesmo domínio de saber da sd1, ao repetir a posição de defesa em relação às idéias xenofobistas fortemente propagadas nas primeiras décadas do século XX:

(FDL) sd2: Os estados modernos, compreendendo que com a decadência da religião e com o desenvolvimento comercial e industrial das sociedades era impossível manter na ignorância suína, dos tempos idos, as multidões, abriram escolas (...) porém abarrotaram os cérebros infantis (...) com idéias de pátria, fronteira, estrangeiro, inimigos (...). (GHIRALDELLI, 1987, p. 110).

Aqui se constitui uma família parafrástica no que concerne à exclusão da idéia de pátria dos saberes dessa FD. Há na seqüência um desdobramento crescente dos sentidos que a designação pátria assume no interior da FDE e, por extensão, na FDM: pátria, fronteira, estrangeiro, inimigos. O elemento definidor das fronteiras no conceito de pátria é o estrangeiro, que, nesse caso, é também o inimigo. Diante disso, cabe traçar os limites, que não são de caráter apenas físico, mas acima de tudo político, pulverizado em diferentes práticas e cuja discursivização se materializa na postura xenofóbica em relação às questões de língua, e daí por que a preocupação diante da legitimação da língua nacional junto à legitimação do estado nacional.

Enquanto nos domínios da FDL eram propagados saberes que priorizavam a emancipação do proletariado, através de discursivizações sobre a necessidade de resistência diante das práticas xenofobistas com as quais os imigrantes se defrontavam todos os dias, no interior da FDE constitui-se um lugar que recorta uma região do interdiscurso para enunciar sobre a postura que a nação Brasil deve ter diante do sujeito estrangeiro. Tal saber, de “conversão” do imigrante em brasileiro, encontra sua ressonância nos saberes da FDM. É nessa perspectiva que as quatro sds que seguem irão tratar especificamente dessa questão:

A sd6 compõe um dos Projetos apresentados no contexto da Reforma Carlos Maximiliano, que propunha a subvenção às escolas primárias fundadas nas regiões de colonização estrangeira:

brasileiros descendentes de estrangeiros.

(FDE) sd6: Nas regiões povoadas preponderantemente por elementos estrangeiros, o Conselho providenciará para que se funde desde já o maior número possível de escolas, dirigidas por professores de reconhecida competência e com programa especial organizado com o fim de nacionalizar o ensino, podendo aproveitar as que porventura existam nas ditas regiões, desde que se submetam ao regime que for estabelecido. (MOACYR, 1940, 4º v., p. 204).

O Conselho providenciará para que todas as escolas primárias ou normais por ele criadas, auxiliadas ou subvencionadas, tenham um espírito genuinamente nacional, e para que o ensino por elas ministrado seja dado na língua pátria. (MOACYR, 1940, 3º v., p. 204).

O Conselho nacional de ensino destina uma especial atenção às regiões “povoadas predominantemente por elementos estrangeiros”, através da disseminação de escolas e elaboração de programas voltados à nacionalização do ensino. Ou seja, a escola, enquanto aparelho ideológico de estado, é multiplicada em proporção tal que possa dar conta de cobrir o espaço físico de forma plena, “garantindo” a multiplicação do ideário político do estado. Quanto às escolas já existentes nas regiões em foco, a condição para que permaneçam é o submeter-se ao regime estabelecido, ou seja, a conformação ao projeto de nacionalização.

Outra determinação, de não menor importância, é a do ensino na “língua pátria”, posto que nas regiões de imigração era comum o ensino nas línguas de origem. A determinação do Conselho impõe um interdito que visa produzir o silenciamento dessas línguas outras, e, por conseguinte, forjar a conformação do sujeito imigrante ao “espírito nacional” brasileiro.

O imaginário de língua nacional, já delineado na 1ª República, nesse contexto é constituído sempre em relação à matriz europeia, quer no sentido da legitimação em relação àquela, quer no sentido da desidentificação. A sd que segue, enunciada pelo deputado goiano Americano Brasil, no interior da Reforma Carlos Maximiliano, estabelece a identidade da língua portuguesa em relação à sua matriz constitutiva e a alguns dos atravessamentos que nela incidiram. O deputado considera o fator alteração na língua, porém, restringe-o à influência indígena e à mestiçagem, silenciando sobre a pluralidade da influência decorrente dos movimentos migratórios:

(FDE) sd7: Inoculemos por um ensino metódico, o amor à língua brasileira, mostrando sua dependência única do latim e que, se herdamos-la de Portugal, temos-la conservado sempre em progresso, enriquecido, mestiçado ao contato do tupi e de outros idiomas índios ou com as transformações do mestiço, criando em certos lugares expressões e vocábulos novos. (MOACYR, v. 4, p. 303).

A Reforma Carlos Maximiliano, que teve como ênfase a formação propedêutica, foi sucedida pela Reforma João Luís Alves (1925), cujo objetivo central enunciado era o “preparo fundamental e geral para a vida”, conforme consta em sua Exposição de Motivos (PILETTI, 1997, p.60). A sd8 comporta uma discursivização do deputado goiano Americano Brasil (1923), que propunha, no contexto da reforma Carlos Maximiliano, um plano de estudos de humanidades:

(FDE) sd8: Transformar, dentro da reforma, o ensino secundário em veículo da cultura, é dever procurar corrigir ou exaltar respectivamente os erros ou as boas qualidades da raça, é obra de patriotismo.

(...)

A reforma vindoura resolverá o máximo o problema do Brasil, que não é latinizar, nem tão pouco lusitanizar o povo, mas ao contrário abasileirar o brasileiro cientificamente, enriquecendo-lhe a alma através da cultura, afastando-o cada vez mais das unidades de origem (...) combatida a apatia nacional, profundamente psicológica, chamando a mocidade ao trabalho, intelectual ou técnico, teremos realizado um belo programa que, executado em outros 30 anos de vida republicana, não oferecerá margem à repetição das palavras de fogo de Luiz de Couty,¹⁷³ “o Brasil não tem povo” (MOACYR, 4º v., p. 304).

No contexto da República Velha as proposições de reformas educacionais já antecipavam o saber ministerial de que à escola cabia, enquanto aparelho ideológico de Estado, criar algumas das condições para que os sujeitos ainda não considerados cidadãos pudessem sê-lo. A posição assumida nessa enunciação aparta-se da discussão em torno da identificação, via língua, do brasileiro com o colonizador, e propõe a constituição de uma identidade “brasileira”, o que implica, necessariamente, um “afastamento das origens”. Observe-se, no entanto, que a remissão às palavras do biólogo de Couty, que faziam referência à vinculação do projeto econômico brasileiro ao colonizador, subverte um possível sentido constituído na posição ocupada pelo referido professor, e centra a constituição do povo brasileiro no expurgo das diferenças. O “afastamento das unidades de origem” pressupõe o silenciamento das culturas para cá trazidas e das práticas de seus sujeitos. E a postura de revide às palavras de Couty, de que o Brasil não tem povo, explicitam a antecipação do projeto que marcaria o Brasil varguista: a transformação do povo, massa “amorfa”, em nação.

¹⁷³ Louis de Couty (1854-1884), professor francês de biologia, proferiu essa afirmação na obra *Ebauches sociobiologiques: Le Bresil em 1884*, com base na visão que ele tinha da colônia brasileira, enquanto

A enunciação do deputado evidencia um dos objetivos da Reforma Benjamin Constant, o qual era a “melhoria racial”, o que convergiu para o desenvolvimento do espírito patriótico. Reformas sucediam-se umas às outras, sempre tendo como pano de fundo as discursivizações sobre a nacionalização do Estado brasileiro.

Contudo, mais de 30 anos já haviam se passado sem que se lograsse êxito em tal empreendimento. Nesse sentido a enunciação debita à reforma vindoura, a João Alves, o equacionamento máximo da questão. “Abrasileirar o brasileiro” diz sobre um domínio de saber pelo qual nem todos os brasileiros podem ser assim considerados. E sê-lo implica “afastar-se cada vez mais das unidades de origem”, isto é, sobrepor a cultura brasileira àquela que foi trazida, seja em termos de costumes, de língua ou de práticas políticas.

Tanto a sd 6, quanto a 7 e a 8, concorrem, em seu conjunto, para a formulação de um repetível em torno da necessidade de nacionalizar o ensino, face à emergência da presença de estrangeiros em alguns pontos específicos do país. As sdrs que seguem, de números 5 e 6, retomam esse domínio de saber, na especificidade da legislação ministerial e determinam sobre a adaptação dos estrangeiros, pelo viés da língua.

A sd5 compôs o conjunto de leis promulgadas pelo governo Vargas com vistas a uma regulamentação que abrangesse o ensino em todos os níveis e em todo o país. A legislação era constituída, então, na base dos decretos-leis, os quais, segundo Pilette (1997, p.89),¹⁷⁴ caracterizavam-se por uma “centralização exacerbada, com normas rígidas e minuciosas, incluindo currículos e programas impostos de cima para baixo a todos os sistemas e estabelecimentos.” Seu espaço de discursivização é a Revista do Ensino, onde assume feição também pedagógica:

(FDM) sdr5: Todos os órgãos públicos, federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e

empreendimento produtivo voltado exclusivamente para os interesses externos, também ausente de um povo fortemente organizado, com independência dos pequenos proprietários em relação à oligarquia rural.

¹⁷⁴ Pilette apresenta, nessa obra, uma abordagem cronológica da educação no Brasil, desde o período colonial até a década de 80, considerando as diferentes correntes pedagógicas que orientaram a criação de diferentes modelos e políticas educacionais. Cabe destacar, no entanto, o silenciamento do autor com relação aos pressupostos e práticas educacionais libertários.

por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum. (Art. 1º, do decreto-lei 1545, de 25 de agosto de 1939) p. 134, (REVISTA DO ENSINO, p. 134).

Nessa enunciação é planificada uma forma única de identificação dos filhos de imigrantes ao estado nacional. Ora, o Brasil contava à época, com a segunda geração dentre os imigrantes, a qual já era falada como “brasileiros”, mas logo tipificada em sua extraterritorialidade: são os ainda “filhos de estrangeiros”. As condições para sua conformação ao estado nacional residem no uso da língua e no envolvimento com as práticas voltadas à consolidação da idéia de patriotismo. O preço a pagar pela condição de ser brasileiro é a assimilação da consciência nacional, e por extensão, o apagamento da cultura e dos saberes próprios de cada grupo étnico. E, acima de tudo, não se trata de um processo de transculturação, mas resultado do efeito das ações desencadeadas pelos diferentes Aparelhos de Estado, aos quais é imposta tal “responsabilidade”.

(FDM) sdr6: “(...) promover, nas regiões onde preponderam descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir aos fins desta lei ;

exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil (...)”. (letras a e e do art. 2º do decreto-lei 1545, de 25 de agosto de 1939). (Revista do Ensino, 1939, p. 134)

O decreto-lei n. 1545, de 25 de agosto de 1939, ao dispor sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros, demarca o juridismo do Estado em relação a esses sujeitos a partir de duas ações: tutela dos professores e do ensino. A escola é assim concebida como instituição a serviço do Estado e de seus projetos, e tal não se dá de forma isenta, mas a partir do chamamento dos sujeitos-professores para que se identifiquem com os saberes da FDM, o que justifica também o lugar do cerceamento do ensino em áreas capitais para essa identificação: a língua, a história e a geografia.

Ao se monitorar o ensino de língua, do espaço e da história nacionais interdita-se a possibilidade de os saberes dos sujeitos estrangeiros fazerem parte do currículo escolar. E essa postura xenofobista compõe o cerne do desenvolvimento do espírito patriótico.

(FDM) sdr7: O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma. (NÓBREGA, 1954, p. 315).

A seqüência discursiva de nº 7, constante na Exposição de motivos da lei orgânica do ensino secundário, datada de 1º de abril de 1942, enuncia em torno de um domínio de saber próprio do estado varguista: o intento de nacionalização do estado brasileiro, processo esse que, como já vimos, encontra uma de suas formas de viabilização na instituição escola, e outro, na questão da língua, lugar de fixação da identidade nacional. A língua é colocada, pois, como constitutiva da questão identitária, porque lugar de cristalização dos saberes sobre nação propagados pela FDM. Ao regulamentar a especificidade das questões de língua, a Formação Discursiva Ministerial configura-se enquanto superestrutura para a qual convergem os saberes da infraestrutura, e dentre eles, os saberes sobre a língua produzidos na instância pedagógica, resguardadas as diferentes condições de produção e de formação aí implicadas.

No âmbito da FDM discursiviza-se sobre a língua enquanto a língua nacional, aquela que, ao mesmo tempo em que é designada em oposição a todos os outros idiomas que com ela fronteirizam, é simultaneamente demarcada em relação às suas múltiplas facetas internas, as quais também passam a habitar o lado oposto de uma imaginária linha demarcatória. Resultado disso é a “unidade espiritual” que lhe é discursivamente atribuída no interior da FDM. Corroborando esse saber está outra proposição constante na mesma Exposição de Motivos, a qual afirma que “Ensino secundário e peculiaridades regionais são termos que não se ajustam (...)” (NÓBREGA, 1954, p.358).

O Estado Novo, instalado com o golpe de 1937, tem como um dos projetos centrais a nacionalização do estado, saber esse já antecipado na 1ª República e retornado ao debate por ocasião da 2ª República. No entanto, no contexto da 2ª República tal projeto passa a figurar em um lugar jurídico específico. No que concerne à educação, algo peculiar acontece: “as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação. A Constituição de 1937 modificava substancialmente a situação, pois deixava de proclamar o dever do estado quanto à educação e limitava-lhe a ação.” (ROMANELLI, 1988, p. 153). A Reforma Capanema, voltada ao ensino secundário, comporta, em seu âmago, uma estreita identificação com um dos saberes do estado varguista, que é a nacionalização do povo brasileiro, no caso, através da nacionalização do ensino. É nesse domínio de saber que se inscrevem as sdr 8, 9 e 10.

A sdr8 foi produzida no contexto da Reforma do Ensino Secundário (abril 1942, decreto-lei nº 4244), para a qual foi proposto um conjunto de diretrizes, as quais compunham

o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de autoria do Dep. Gustavo Capanema (1949), em cujo contexto foi discutido o “caráter nacional da educação”¹⁷⁵ (NÓBREGA, 1954, p.356). Cabe destacar que o conjunto de reformas propostas denominou-se “Leis Orgânicas de Ensino”, as quais tinham feição parcial em relação ao projeto de ensino e também não se realizaram em sua totalidade durante o Estado Novo, conforme lembra Ghiraldelli (1987, p. 154).

(FDM) sdr8: Enquanto a educação nacional visa à formação de um mesmo espírito, tão unificado quanto humano, para a defesa de um bem comum, para a expressão de uma idéia comum, para a realização de um destino comum, pretende a educação nacionalista, num cego desvio de objetivos, transformar o patriotismo em ódio de classe ou de raça, em rivalidade ambiciosa, em espírito de guerra e conquista. É “a educação para a morte”, como lhe chamou Gregor Zimmer, num livro que, com este título, tanto repercutiu nos meios pedagógicos do nosso tempo”. (NÓBREGA, 1954, p. 356).

A proposição da Lei objetivou distinguir educação nacional de educação nacionalista, a partir de um sistema de oposição: enquanto a primeira diria respeito à defesa do bem comum, a segunda concerneria à rivalidade de classe e/ou racial. Desse modo, o parecer do deputado trabalha com uma dupla designação, delimitando os sentidos aceitáveis nas fronteiras da FDM. Ao estabelecer o que dela fica expurgado, denega que se projete uma educação pensada de modo diferenciado para o proletariado e para a classe economicamente favorecida, assim como interdita significações diversas para o elemento estrangeiro enquanto alvo do projeto educacional.

É esse domínio de saber latente sob a denegação, a defesa em relação ao elemento estrangeiro, que orienta a sdr que segue. Ou seja, traçamos, no interior da FDM, uma região do interdiscurso que tipifica a questão da língua, no contexto do ensino, como lugar de constituição da identidade brasileira, constituição essa que se marca fortemente pela xenofobia, contraditoriamente aí posta.

(FDM) sdr9 : O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”.

(...)

¹⁷⁵ Gustavo Capanema foi mineiro de filiação direitista que exerceu papel de destaque no final da 1ª República e durante a 2ª. Entre 1934 e 45 foi ministro da Educação, fundador do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos)-1938); também foi deputado federal por várias legislaturas.

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores de concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo”. (NÓBREGA, 1954, p.311)

Essas duas seqüências da FDM apresentam em comum o fato de direcionarem para o campo da educação a questão da nacionalização, enquanto que no contexto da FDE ela vinha sendo fortemente marcada em sua relação com a língua, como o mostra a sd5. Há, desse modo, uma momentânea sobreposição dos aspectos educacionais sobre os lingüísticos. À escola compete acentuar a consciência patriótica, bem como promover, já na base, a estratificação do poder, uma vez que ela se destina a formar de modo diferenciado aqueles que comandarão as massas. A uma parcela significativa da sociedade, cuja autonomia não será promovida, caberá, portanto, obedecer.

7.2. O imaginário de língua derivado do conceito de nação: um contraponto entre os domínios da prática e do discurso.

Nesta seção analisaremos a especificidade das questões de língua no âmbito da legislação ministerial na 2ª República, para, a partir disso, verificarmos, na próxima seção, como essa regulamentação deriva a constituição da Formação Discursiva Pedagógica (FDP), logo mais abordada. A referida FD compõe-se pela dispersão dos saberes sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil varguista, e cujo efeito de unidade é produzido a partir do lugar da gramática enquanto instrumento de legitimação da língua.

Cabe traçar, aqui, um breve mapeamento da articulação dos referidos saberes: a FDM, fundada na instância jurídico-política do governo Vargas, produziu os saberes sobre ensino de língua que derivavam do imaginário constituído sobre língua e sobre nação. A forma de reprodução desses saberes dar-se-ia, de modo preponderante, pelo aparelho sustentado pelo próprio Estado, qual seja, a instituição escola, pela via das tecnologias de reprodução autorizadas *para* ela e *por* ela: os programas de ensino, os manuais didáticos e as gramáticas, essas últimas, doravante, o centro de nossa atenção.

Ora, a posição-sujeito professor, se olhada de modo generalizado¹⁷⁶, ocupa, no interior da FDM, o lugar da reprodução dos saberes dela emanados, mais especificamente, reprodução dos saberes sobre língua veiculados na instância gramatical. Desse modo, os enunciados voltados à constituição do suposto saber sobre a língua não são o resultado de um constructo de reflexão realizado no interior da posição-sujeito professor, mas a mera repetição do efeito de cientificidade constituído na articulação gramatical. É desse modo que ensinar a língua confunde-se, ilusoriamente, com saber a língua. E disso, nosso entendimento da constituição da FD Pedagógica a partir das condições de funcionamento dos enunciados que regulam o que deva ser a língua portuguesa, e que se reproduzem, solidificam na instância do ensinar a língua, legitimada no interior da posição-sujeito professor.

Em discussão a propósito da natureza do discurso pedagógico, Orlandi (1996b, p. 19) analisa o modo como o mesmo produz o efeito de cientificidade. Tal se dá pela apropriação que o professor faz do papel do cientista, via metalinguagem, mesclando o científico e o didático. Tal procedimento sobrepõe o conteúdo ao conhecimento, constituindo-se “o reino da objetividade do sistema”.

É a partir dessa sobreposição que queremos falar, posto, conforme já destacamos, não nos interessar, aqui, o discurso do professor, mas o discurso do qual ele se vale para constituir o seu lugar de professor de língua portuguesa: o discurso produzido no campo das gramáticas e daí recortado para a prática pedagógica. Vale destacar que, desde que é a gramática o lugar da prescrição, da exclusão das diferenças, nela se produzem/reproduzem os efeitos de evidência que lhe conferem o estatuto de cientificidade. Essa sua caracterização permite-nos pensar a imediata identificação que a posição-sujeito professor realiza em relação a ela: desde que as gramáticas normativas apresentam conceituações de caráter tautológico, o professor, não entreendo neles a possibilidade de ruptura, deles se apropria, na perspectiva da repetição *ad infinitum*.

Note-se que estamos a falar da produção/apropriação dos saberes gramaticais de modo generalizado. No entanto, há que se considerar as especificidades que assume esse processo ante as diferentes determinações históricas. No caso do período aqui delimitado, o do Estado

¹⁷⁶ Ao dizermos de modo generalizado, estamos considerando o modo de identificação predominante, não desconsideramos, no entanto, a ruptura, as diferenças, haja vista, conforme já mencionamos, a análise feita por Zandwais (2003), a qual demarca a não coincidência entre a demarcação cronológica e a histórico-discursiva.

Vargas, dadas as peculiaridades da FDP, conformada à proposição ministerial de instituição do Estado nacionalista, as questões concernentes à regulamentação do ensino da língua pátria assumem contornos bem próprios, explicitados nas gramáticas, e reproduzidos no discurso pedagógico. É dessas questões que trataremos de modo particular a partir deste momento.

O contexto histórico do Estado Novo encontrava-se permeado pela ênfase à legitimação da língua nacional, já postulada durante a 1ª República, conforme vimos, o que se acreditava conferiria ao país o estatuto de nação brasileira. Esse ideal de língua imaginária relaciona-se ao conceito trabalhado por Orlandi (1990, p. 75) em contraponto ao de língua fluida, no contexto da discussão dos modos de representação dos falares indígenas no Brasil colonial. A primeira pode ser descrita como aquilo “que os analistas fixam com suas sistematizações”, e a segunda “aquela que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas”, a língua real.

O conceito de língua imaginária reporta a um apagamento produzido sobre a língua constituída para análise segundo a tradição gramatical, posto ser ela planificada ante suas diferenças e peculiaridades, e em seu lugar instituída a língua que Silva Neto (1970, p. 362), lançando mão de terminologia de Sommerfelt, denominava “língua comum”:

A expressão “língua comum” pode ser tomada em vários sentidos, mas aqui empregamos para designar “a língua da qual se serve uma sociedade ou os grupos sociais em sua vida de civilização e em suas relações com outros grupos sociais, ao passo que emprega um outro idioma em sua vida cotidiana”¹⁷⁷.

Silva Neto (ibid.) postula a língua comum como um dos mais expressivos símbolos da unidade nacional, posto ser com ela que se produzem as obras literárias e também se ensina nas escolas. E sua característica maior é a eliminação de características regionais, uma espécie de peneiramento e seleção (ibid). Além disso, sua gênese se liga ao ambiente urbano. Não obstante esses dois traços definidores, essa língua constitui-se a partir de um paradoxo que lhes é inerente. Discute o autor, em remissão à formação do português de Lisboa, que as línguas comuns formam-se nos centros urbanos, não com a feição que os habitantes nativos

¹⁷⁷ In: *Actes du quatrième Congrès International de Linguistes*, Copenhague, 1936, 42.

lhes dão, mas pela confluência dos migrantes que se deslocam das cidades interioranas para os centros maiores. E, desde que estabilizada enquanto modelo a ser seguido, daí ela se irradia para o restante do território nacional, principalmente pela ação das escolas e meios de comunicação.

Esse contraditório efeito de fundação, discutido pelo autor¹⁷⁸ para o português de Lisboa, em relação análoga ao inglês londrino, leva-nos a tecer alguns traços que são definidores para a questão da língua estipulada como imaginária para o Brasil varguista. Era ela, também, de caráter urbano, no entanto, as particularidades a serem apagadas não diziam respeito apenas às fronteiras internas, mas principalmente às externas, às línguas dos imigrantes, posto ser esse o determinante histórico que se mostrava ameaçador para o intento de nacionalização do Estado. Ora, só se nacionaliza a nação que ainda não tem esse estatuto ou o tem sob ameaça. No caso do Brasil, o referido estatuto, ainda em fase de implantação, já se encontrava ameaçado pelas práticas dos numerosos estrangeiros que por razões políticas e econômicas aqui se encontravam.

É em razão disso que se fala em “mau uso”, em língua “que não é boa”, dentre outras designações. A esse respeito cabe trazer as reflexões de Pádua (1942), que, discutindo a questão da existência de um “dialeto brasileiro”, em um ensaio de filologia e sociologia sobre a língua falada no Brasil, defende que a unidade de uma língua pressupõe a diversidade, composta pelos diferentes dialetos e sub-dialetos que a compõem. E frisa o autor, respaldado em Dauzat¹⁷⁹, que não é a divisão geográfica tão determinante para a composição dos dialetos, quanto o é a divisão econômica. Discutindo a questão específica ao embate entre a fixação do português europeu ou do brasileiro, o autor traz a posição do escritor Graça Aranha, o qual defende, na obra *A estética da vida*, que

O brasileiro balbucia ainda uma língua em que se sente estrangeiro, e como não escreve nessa língua hesitante, a literatura não representa pela língua escrita a alma coletiva.

¹⁷⁸ Destaque-se que a noção de “efeito de fundação” decorre da leitura que fizemos do autor, filólogo da língua portuguesa, o qual a aborda na perspectiva de sua evolução, e, segundo ele, ainda, a língua comum é resultado, também, “de uma forte consciência lingüística coletiva que proporciona o equilíbrio, constantemente mutável, entre a fixação e a evolução.” (SILVA NETO, 1970, p.385). Na perspectiva da AD é possível deslocar o sentido de *equilíbrio* para os sentidos de *coerção* e de *efeito de homogeneidade*, resultado das ações coercitivas.

¹⁷⁹ Pádua (1942) refere que Albert Dauzat foi um lingüista que tratou, dentre outros aspectos, das implicações sociais na evolução da linguagem. Sua abordagem enfatiza a língua falada, viva, em oposição à “língua morta que os livros se encarregam de acolher e guardar para os posterios.” (PÁDUA, 1942, p. 54).

Há uma língua escrita e uma popular. Aquela, produto da cultura, é fria, acadêmica, gongórica, e nesse país em formação (...) volta-se estranhamente e sem esperteza ao classicismo “bárbaro” dos portugueses, como à suprema forma de literatura do Brasil. (...) e separa pela linguagem a casta dos literatos do verdadeiro espírito nacional. (PÁDUA, 1942, p. 92).

Interessantes os efeitos de sentido que se produzem a partir dessa enunciação, se considerarmos o que vínhamos discutindo a respeito da questão dos barbarismos lingüísticos até aqui. Ora, o brasileiro torna-se estrangeiro em relação a sua própria língua, posto que ela lhe é imposta a partir de feições que para ele são estranhas. Decorrente disso, ele é o que balbucia, considerado bárbaro, diríamos nós. No entanto, bárbaro é o idioma que se lhe impõe, o português que não tem a índole brasileira. Com isso institui-se um suposto espírito nacional, sobrepondo-se a outras possibilidades nessa construção, para não dizermos, como Graça Aranha, o “verdadeiro espírito nacional”, porque aí também estaríamos incorrendo em outro imaginário idealista.

Em suma, o Brasil de Vargas precisava proteger-se dos falares dos estrangeiros-operários e das pessoas destituídas do saber letrado, tidas então como “incultas”, mais especificamente, os sujeitos que representavam o atraso econômico e cultural do qual o Brasil precisava ver-se livre¹⁸⁰. È assim, pois, que ao lado dos plebeísmos, solecismos e provincianismos, mereceram destaque os barbarismos. E, na defensiva diante da “contaminação” político-lingüística que necessariamente decorreria do convívio com os idiomas dos estrangeiros e filhos de estrangeiros, o governo Vargas decreta a interdição do uso de outras línguas que não a portuguesa no contexto do Estado Novo. A demarcação dessa dupla fronteira, interna e externa, configurou o processo de exclusão dos sujeitos portadores desses falares.

¹⁸⁰ Lembremo-nos, aqui, do modo como Monteiro Lobato caricaturizou esse sujeito – o “Jeca Tatu”, personagem representativo do Brasil anacrônico, antagônico ao almejado Brasil civilizado: “Jeca Tatu é um piracuara do Paraíba, maravilhoso epítome onde se resumem todas as características da espécie. Ei-lo que vem falar ao patrão. Entrou, saudou. (...) De pé ou sentado as idéias lhe entramam, a língua emperra e não há de dizer coisa com coisa. De noite, na choça de palha, acocora-se em frente ao fogo para ‘aqueotá-lo’, imitado da mulher e da prole”. (LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo, Brasiliense, 1972, p.147). Ora, é esse sujeito e sua língua que precisam ser higienizados do cenário nacional, e talvez por isso o emblemático silêncio do Jeca que se justapõe ao seu falar caipira.

Desse modo, a fixação da língua no Brasil do imaginário varguista visa ao apagamento da historicidade que fundou o processo de ocupação não somente física, mas também cultural e política do país. Apaga, assim, as múltiplas identidades que efetivamente constituíram o sujeito brasileiro, e, por extensão, as práticas que precisavam ser silenciadas, e com elas a possibilidade de resistência à proposta de um Estado que contraditoriamente se colocava entre o populismo e o comprometimento com as elites econômicas. Institui-se, dessa forma, um simulacro de língua, diante do qual as diferenças que lhe são constitutivas passam a ocupar um lugar contingente e marginal.

Em uma análise contrastiva com os condicionantes históricos da União Soviética, pode-se dizer que o processo de homogeneização da língua dizia respeito à multiplicidade de nações que convergiam para o mesmo ideário: o da revolução. No Brasil da era Vargas tratava-se de impor, através de instrumentos institucionais, legais, uma linearização às variações de uma mesma língua, as quais ameaçavam desestabilizar a suposta homogeneidade do povo. Isto porque são os mecanismos institucionais, legitimados pela instância superestrutural (as leis, os decretos, as diretrizes de ensino, os aparelhos de estado, os compêndios gramaticais e os livros didáticos), que historicamente figuram como indispensáveis para a legitimação da língua (imaginária) enquanto um dos símbolos de unidade nacional.

Orlandi (2002) discute a gramatização, ao lado da dicionarização, como um dos modos de instituição da língua como lugar da identidade nacional, brasileira, à época republicana. Para a autora há uma imbricação entre o fundamento de um saber sobre a nossa língua e a legitimação do Estado, síntese que não pode prescindir da relação unidade/diversidade, essa última entendida como a variação constitutiva da língua.

Courtine (1994) levanta uma produtiva discussão em torno dos lugares que demarcam o tecido da memória da língua, e dentre eles situa a gramática, a qual, em seu estatuto documental, funciona como instituição-memória da língua em si. Valendo-se da proposição de Pierre-Nora, o autor pergunta-se: “que outros lugares de memória para as palavras que as próprias palavras?” O caso da língua russa, à luz dessa proposição, pode ser pensado como a constituição de uma memória uniforme, sobrepondo-se às particularidades de cada língua, e, por extensão, de cada povo dentro da União Soviética. Trata-se da instauração da idéia de uma memória nacional fundada sobre os ideais da cultura e da tradição soviética, que deveria

ter na língua o papel unificador entre vários povos, distantes geograficamente, mas atrelados à “União dos países soviéticos”. A própria designação “Grande Russo” deixa entrever essa tentativa de soterramento, quando numa proposição de agigantamento esmaga as múltiplas diferenças. Da mesma forma ocorreu com o ideal de “raça pura” perseguido pelo nazismo. O sujeito judeu, considerado enquanto fuga do ideal ariano, foi alvo de uma literal tentativa de apagamento, enquanto indivíduo e enquanto historicidade, porque tido como nocivo ao intento alemão de constituição de uma “raça pura”, inclusive fisicamente mensurável. Os movimentos pró-instituição de uma língua ideal, ausente de diferenças, quer na Rússia, quer em Portugal ou no Brasil, resguardadas as peculiaridades históricas, dão conta, em última análise, também de um ideal de pureza, de “limpeza” étnica, geográfica, social e, acima de tudo, política.

No caso da instauração do português oficial em Portugal, como já pudemos discutir, evidenciou-se um processo de apagamento: a língua cristalizada também é alvo de um nivelamento que sufoca as peculiaridades e do qual resulta uma língua média. O diferencial, nesse caso, é que a referida média é a síntese de um movimento de lenta absorção das próprias diferenças, as mesmas que posteriormente não se deixam plenamente à mostra. Isso torna a trama do tecido da memória muito mais intrincada, muito mais sujeita à ruptura, posto que são múltiplos os fios que nela se cruzam. E, diante disso, a emergência da historicidade na língua torna-se lugar propício para a erupção das contingências que ali se encontram.

A trama que tece a memória da língua portuguesa estipulada como oficial no Brasil Republicano situa-se no limite tenso entre a interdição e a absorção. Começa pelos falares indígenas, que, assimilados na língua geral, posteriormente são apagados pela interdição imposta pelo Marquês de Pombal. Em 1758 é instituída a oficialização e obrigatoriedade do ensino e uso do português no Brasil. Tal proibição não permitiu que as línguas indígenas ou mesmo a língua geral aqui gozassem plenamente do estatuto de língua de Estado. Não obstante isso, as centenas de falares indígenas que eram usados no Brasil Colônia nos legaram contribuição significativa para o léxico, a qual, veremos, vez por outra é convocada nos compêndios gramaticais produzidos durante a 2ª República, como forma de resgate de nossa identidade. Isto porque o sujeito indígena, apesar de ser falado como sendo inferior ao sujeito português e ao imigrante, pôde ser forjadamente mitificado como símbolo da nação brasileira. Recordemos, por exemplo, o que fez a literatura romântica do Brasil do século XIX.

Com relação às línguas africanas, não precisaram elas ser alvo de regulamentação direta, face às contingências históricas de entrada dos negros no território brasileiro, na condição de escravos. Houaiss (1992) historia que a política brasileira em relação às línguas dos africanos escravizados foi glotocida, a começar nos postos e portos negreiros na África, terminando pelo modo com aqui eles eram distribuídos, de forma a haver um cruzamento muito grande entre famílias e tribos, resultando numa multiplicidade inimaginável de idiomas. Assim, a maioria dos negros acabaram desenvolvendo também uma língua geral, já bastante afeita à base tupi. Em virtude disso, bem menor é a contribuição do estatuto negro¹⁸¹ à configuração do português brasileiro, embora não passe ela desapercibida pelos gramáticos, quer na perspectiva do registro, quer na demarcação da diferença¹⁸²

Por fim, tratamos dos sentidos que assume a demarcação do lugar das línguas dos imigrantes, centro de nossas análises nesse momento. Diversamente da posição assumida em relação às línguas africanas, há nesse caso a demarcação do interdito, a qual é ainda diferente daquela feita em relação às línguas indígenas. Trata-se de calar não apenas uma constituição étnica, mas, acima de tudo, os sujeitos que representam práticas ameaçadoras para o Estado brasileiro. Assim, ao apagamento da memória da língua corresponde o apagamento das práticas políticas de um povo.

Em suma, a língua imaginária do Estado varguista é tecida por interditos, apagamentos, sobreposições e assimilações, movimentos esses que configuram o enraizamento da memória nacional na linguagem, valendo-nos aqui da denominação de Courtine (1994). E essa língua, que vez por outra permite reapareçam as diferenças que rompem com seu ideal de homogeneidade, mesmo que tal ocorra no espaço marginal da regulamentação dos compêndios e gramáticas, permite-nos que a reconstituamos em seu contraditório lugar de fundação: a língua atravessada pela mestiça assimilação de que ela foi alvo. Assimilação que não é produto do tempo meramente cronológico, mas do tempo atravessado por práticas políticas, quer indígenas, quer negras, quer européias. E é esse estatuto heterogêneo que a opõe à língua imaginária, posto aí se manifestar-se a língua-viva,

¹⁸¹ Utilizamos-nos, aqui, de terminologia empregada por Houaiss (1992).

¹⁸² Marques da Cruz (1940, p. 449) , ao referir-se à influência dos africanos em nossa língua, afirma que os mesmos “introduziram o desleixo na expressão (...) e que o preto, além de indolente, tem os lábios muito grossos, o que o impede de dizer expressões vivas como: disseram-mo, dê-mo (...)” . Ora, o autor desenvolve, nisso, a idéia do condicionante biológico, e, ao caracterizar os africanos como indolentes, corrobora o imaginário de condicionamento étnico.

contraditoriamente constituída, porque os mesmos elementos que a caracterizam em sua “assepsia” são aqueles que denunciam suas supostas impurezas.

Desse lugar olharemos, a partir de agora, enunciados produzidos sobre o ensino de língua no interior da FDM, lugar esse de regulamentação do ensino em todas as suas facetas, aqui tomada como FD de referência.

Vejamos, a seguir, um recorte discursivo enunciado no Programa de Português proposto para o Curso Ginásial, regulamentado pela Portaria 966, de 2/10/51, no contexto da legislação específica para o ensino de língua no Estado Novo, para posteriormente analisarmos como os saberes inscritos nessa normatização tomam assente em gramáticas. A referida seqüência constou na legislação voltada especificamente ao Ensino Secundário, de responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde:

(FDM) sdr10:

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS

O programa de português no curso ginásial procura:

- a) proporcionar ao estudante efetiva aquisição da língua portuguesa, de maneira que ele possa exprimir-se corretamente;**
- b) comunicar-lhe o gosto da leitura dos bons escritores;**

(...)

O conhecimento do vocabulário, da ortografia, da pontuação e das formas e construções corretas será sobretudo adquirido mediante considerações expedidas a propósito dos textos de leitura (...). Qualquer exemplificação da matéria com que se procure enriquecer ou completar a que for tirada dos textos, será mais proveitosa ao intento da educação secundária se não se fizer só com frases da linguagem cotidiana, mas também com máximas morais e patrióticas e provérbios de conselhos atinentes à vida prática. (Ensino Secundário no Brasil, p, 480, 1952).

Na sdr10 os saberes enunciados no nível da normatização do ensino da língua tomam a especificidade dos objetivos que devem nortear as ações metodológicas do professor, centrados no desenvolvimento da correção da língua, padrão esse que é dado pelos escritores consagrados. Esse intento é contemplado na normatização sobre a leitura, que é colocada na

confluência do aprendizado dos conhecimentos gramaticais. Quanto à leitura, deve ela ser posta a serviço da boa expressão, porque, como vimos, referenciada a dos escritores consagrados. Além disso, deve veicular os saberes próprios da referida FD: o patriotismo como algo a ser inculcado nos estudantes, com vistas à sua inserção no projeto nacionalista de Estado.

(FDM) sdr11: Em todo este curso de português o professor se esforçará por incutir nos alunos o amor da língua, o zelo dela traduzido no desejo de manejá-la bem e de protegê-la das forças dissolventes que estão continuamente a assaltá-la.

(...)

Avivar-se-lhes-á, no espírito e no coração, o reconhecimento da necessidade de preservá-la, como instrumento de união e como patrimônio sagrado da coletividade nacional, num país com o nosso, de amplo território e aberto à imigração de estrangeiros das mais variadas procedências. (Ensino Secundário no Brasil, p.486, Ministério da Educação e Saúde, 1952).¹⁸³

A posição-sujeito inscrita na FDM legitima o lugar de professor como espaço político de propagação, via ensino da língua, do domínio de saber que se refere ao estabelecimento das fronteiras em relação aos estrangeiros, esse aqui corroborado como elemento ameaçador da suposta integridade e homogeneidade dessa língua imaginária, a qual é responsável pelo estabelecimento de uma identidade também imaginária. Os sentidos sobre o conhecimento da língua são produzidos, pois, enquanto materialização das bases que dão sustentação à construção do imaginário de nação constituído no governo Vargas. Tal conhecimento é necessariamente antecedido pela inculcação de um sentimento em relação à língua nos alunos: o amor da língua¹⁸⁴. No encadeamento da sd, é esse sentimento que gerará o desejo de bom manejo e de preservação. Ora, a preservação diz respeito às forças dissolventes que continuamente a assaltam (a língua). Considerando-se que a legislação em questão volta-se para os brasileiros “legítimos” e também aos que precisam ser legitimados, dois aspectos precisam ser considerados: primeiramente, que a defesa da língua se dá de parte do seu falante nativo em relação ao que a ela se interpõe como estranho, e leiam-se aqui, como estranheza, as variantes e a línguas estrangeiras, como se pode ver na continuidade da seqüência. Segundo, e não de menor relevância, que, uma vez identificado o elemento estranho/estrangeiro com essa língua (essa era a condição para que ele tivesse direito ao

¹⁸³ Os grifos são nossos.

estatuto de brasileiro), passaria ele, em tese, a resistir aos saberes e práticas inerentes à sua língua e cultura de origens. Em contrapartida, passaria a identificar-se a uma língua cuja construção no discurso nacionalista legava-lhe uma condição, na ordem superestrutural, que visava não somente à sedimentação de um imaginário de nação, mas também o expurgo das línguas dos estrangeiros. E é a partir desse paradoxo que o sujeito estrangeiro é interpelado a identificar-se como brasileiro, ou seja, para sê-lo, precisa abrir mão de sua língua materna, e, portanto, de seu próprio patrimônio histórico-cultural.

Nessa perspectiva são formuladas as instruções para o programa de português, as quais tornam-se determinantes, na 2ª República, para a elaboração de gramáticas, um dos lugares de onde deriva o discurso pedagógico dominante. O referido programa tem seus saberes centrados em torno da busca da correção e a análise gramatical de caráter estritamente lógico, ausentes quaisquer elementos de subjetividade, como se pode observar na seqüência 12, a qual é complementação da anterior:

(FDM) sdr12: As observações gramaticais devem partir da oração para as suas partes. A análise sintática será feita com razoável sobriedade: convém evitar os excessos de nomenclatura, os pormenores, os subentendidos, as construções que, embora usuais e corretas, não estão sujeitas aos rigores da lógica. Não se perca de vista que o objetivo da análise é orientar o estudante na inteligência dos textos e na correção dos erros que ele comete.¹⁸⁵

Os saberes inscritos na FDM enunciam a partir do contexto dos “Planos de desenvolvimento dos Programas Mínimos de Português do Ensino Secundário”, mais especificamente no que concerne aos paradigmas norteadores do ensino de português no país. A orientação que neles se dá para ao ensino gramatical é pautada por duas ênfases: ao mesmo tempo em que aponta para uma suposta simplificação, apaga a possibilidade de uma relação com o aspecto semântico, limitando a abordagem sintática ao aspecto lógico a que as abordagens formais lhe confinaram. É assim que pormenores e subentendidos são banidos do território da análise, porque não sujeitos aos rigores da lógica.

¹⁸⁴ Lembremo-nos, aqui, da mesma expressão, *o amor da língua*, que nomeia obra de Milner (1987) e que produz, entre outros, o sentido de admiração plena pela língua idealizada, isenta de falhas.

¹⁸⁵ In: *Ensino secundário no Brasil*. Ministério da Educação e Saúde, p. 558, 1952.

7.2.1. Das Condições de Formação às Condições de Produção dos Saberes da Formação Discursiva Pedagógica (FDP)

Até aqui estivemos discutindo os diferentes modos como o ensino no Brasil da 2ª República é regulado e como as formas de regulação deixam entrever um processo de retomada de saberes propagados na 1ª República, no sentido de que lá já se discursivizava em torno de um imaginário de Brasil que viria a tomar corpo no governo Vargas. A partir de agora abordaremos o modo como os saberes ministeriais, pertencentes à instância superestrutural, tomam corpo, se repetem e/ou se modificam numa das instâncias da infraestrutura, o lugar do ensino. Nesse sentido nosso objeto de análise serão as seqüências discursivas produzidas no âmbito do discurso pedagógico, mais especificamente, na produção de gramáticas por estudiosos da língua e professores, destinada ao uso pelos professores.

A especificidade desse tipo de discurso requer algumas reflexões. Orlandi caracterizou-o como autoritário, posto seu caráter predominantemente parafrástico, com minimização em grau máximo da abertura para as possibilidades polissêmicas:

No discurso autoritário, o referente está “ausente”; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. (ORLANDI, 1996, p. 15).

Ora, o discurso da gramática normativa encaixa-se perfeitamente a esses princípios, uma vez que as questões de língua são colocadas, em sua maioria, na perspectiva da prescrição, gerando o efeito de “é isso”. Interessante é observar, também, a dupla tipificação que decorre da especificidade desse tipo de produção: ela visa a ocupar, simultaneamente, o lugar da cientificidade e do ensino, e por isso a ancoragem em valores de verdade tidos como universais. É essa faceta do discurso sobre a língua (re)produzido nas gramáticas, que nos permitiu ordená-lo como Formação Discursiva Pedagógica (FDP), posto que, dotado de uma suposta cientificidade, ele é alvo de um processo de apropriação por parte do professor, que, apagando o lugar da autoria, assume os enunciados lá contidos como se fossem seus e os reproduz, *ad infinitum*, fazendo da lei (gramatical) a essência do ensino de língua.

Se olharmos para a história da fundação do discurso contido nas gramáticas poderemos dizer que ele teve, desde a Grécia Antiga, feição pedagógica voltada ao ensejo da boa escrita, conforme já discutimos no 2º capítulo desta pesquisa. E no resgate da memória desse produto que se apresenta, em alguns momentos históricos, de caráter denotadamente monumental, veremos, na desestratificação das camadas do tempo e da história, que a abordagem da língua assume feição contraditória. Inicialmente voltada à finalidade específica do ensino de uma modalidade de língua (a literária, por exemplo) ou ao ensino de uma língua estrangeira, as gramáticas acabaram por constituir-se enquanto lugar da demarcação das fronteiras da língua nela prescrita em relação às outras, quer sejam elas simples variantes ou mesmo línguas outras.

As décadas de 30 e de 40 notabilizaram-se no Brasil por constituírem o momento histórico em que largamente se discutiu em torno da designação da língua aqui utilizada, nas diferentes instâncias¹⁸⁶, e o objetivo maior da discussão era proceder a uma escolha que filiasse ou não o português do Brasil ao de Portugal. A ênfase de nossa pesquisa, no entanto, recai sobre uma outra região do interdiscurso concernente à língua: de que modo o projeto nacionalista do Estado varguista determinou as formulações sobre língua no nível pedagógico e como essas formulações constituíram uma postura xenofobista que não se limita às línguas dos estrangeiros, mas também aos sujeitos enquanto tal e às suas práticas.

Imbuída da tarefa de constituição do Estado nacional, a legislação produzida para as questões de língua na era Vargas propõe-se como ideal a instituição de uma língua que funcione como lugar identitário do sujeito brasileiro. Assim, estabelece fronteiras em relação às línguas estrangeiras e seus resquícios, diante do quê boa parcela dos gramáticos assume a condição de guardiães-oficiais da língua nacional. Com isso, o próprio Estado brasileiro é delimitado em suas fronteiras políticas, e assim destinado à proteção. Torna-se imperativo, para o projeto de nacionalização, a interdição à entrada dos saberes que, veiculados às línguas européias (destacadamente aquelas que tinham relação com as práticas políticas da causa operária), ameaçam aqui tomar corpo, impregnando o ideário político, os costumes e a “identidade nacional”. Assim, instauram-se os “muros” entre as línguas, da mesma forma como se instalam as fronteiras entre os países e os homens.

¹⁸⁶ Veja-se, a respeito do referido debate, o elucidativo texto de DIAS, Luis Francisco, intitulado “O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica”, in: Orlandi (2001).

E essa interdição se dá pela imposição de uma língua imaginária: a dita língua nacional, da qual um dos documentos de assente e legitimação, além dos dicionários, são as gramáticas publicadas entre as décadas de 30 a 50 e que têm seus parâmetros estipulados a partir dos Programas de Ensino propostos nos textos que regulamentam o ensino.

Os documentos gramaticais elaborados no Brasil antes do período aqui delimitado eram produto de condições de produção específicas, as quais, conforme já vimos, buscavam respaldar o fundamento da legitimidade da língua falada no Brasil em oposição à língua falada em Portugal. Sob o pano de fundo do Governo Vargas a instalação do Projeto Nacionalista de Estado encontra respaldo no discurso pedagógico, via gramáticas, as quais constituem-se enquanto veiculadores dos saberes da posição-sujeito inscrita na Formação Discursiva Pedagógica, posição essa que reproduz, na abordagem das questões do estudo da língua, os saberes da Formação Discursiva Ministerial (FDM), a FD de referência para nossas análises neste capítulo. Assim, buscando explicitar esse processo de parafraseagem, estaremos, a partir de agora, analisando sds que discursivizam sobre o conhecimento, o estudo e o ensino da língua portuguesa pensado para o Brasil no período do Estado Novo, pertencentes à FDP. Também estaremos trazendo alguns contrapontos entre saberes da Formação Discursiva Libertária e saberes ministeriais sobre o ensino.

As seqüências discursivas produzidas nos compêndios, quer nas partes introdutórias que tecem justificativas a propósito de sua elaboração, quer nas explicitações das estruturas da língua, serão analisadas naquilo que elas se propõem a tecer enquanto documento, e cuja desestratificação poderá revelar-nos, desde as formas como elas são nomeadas, até as normatizações que propõem, as descontinuidades de que falava Foucault (2000)¹⁸⁷ e que dão conta da não homogeneidade da língua fluida, deixando entrever sua heterogeneidade pelas marcas imprimidas por entre o desnivelamento de cada camada histórica, e que põem à mostra as contradições que lhes são inerentes.

Desse modo delineamos, a partir de agora, uma Formação Discursiva que se alinha aos saberes estatais e os diferentes modos como esses saberes se assentam nessa FD, a Formação

¹⁸⁷ Ao abordar os modos como se constitui a produção do conhecimento, Foucault (2000, p.3) refere que os historiadores têm se valido de instrumentos que lhes permitiram distinguir camadas sedimentares diversas, desestabilizando a falsa idéia das sucessões lineares, no lugar delas, interpõe-se um jogo de rupturas que é inerente ao suposto um. Nessa perspectiva situa-se o título da obra em questão (*Arqueologia do Saber*), que faz

Discursiva Pedagógica (FDP). Analisaremos, assim, os modos como as questões de língua foram alvo de regulamentação nas gramáticas consoante o Projeto de Nacionalização do estado varguista. Investidos da tentativa de delineamento da língua “pura”, a serviço da “correta e boa expressão do pensamento”, os estudiosos da língua delimitam um espaço fronteiriço, determinando o que cabe ficar dentro dele e o que deve ser excluído. No entanto, conforme demonstraremos nas análises, ao fazerem isso acabam exatamente por gerar um efeito de sentido oposto: se algo precisa ser banido é porque habita, necessariamente, os espaços da língua. Assim, conclui-se, de antemão, só há gramática porque há diferenças, porque uma língua são várias línguas.

Nossa ênfase, aqui, estará voltada para as questões de língua, sob uma dupla perspectiva: a delimitação das fronteiras externas à língua brasileira e a delimitação das fronteiras que lhe são internas, ambas convergindo para o imaginário do que seja a “língua nacional” concebida no estado varguista. Cumpre esclarecer que para fins de análise estaremos privilegiando os processos determinativos que se realizam lingüisticamente via orações relativas e designações. As seqüências discursivas (sds) que aqui estarão em discussão foram extraídas das gramáticas editadas entre as décadas de 30 e 50, seqüências essas que comporão a FDP (Formação Discursiva Pedagógica) e serão analisadas a partir de dois planos: em relação aos saberes que formulam sobre o fazer gramatical e em relação às regulamentações de língua, destacadas, no segundo plano, as ocorrências de barbarismos e estrangeirismos. Recortamos, nesse sentido, o que os diferentes gramáticos discursivizam, à época, sobre o ideal de língua e as formas como operacionalizam/submetem à regra esse ideal.

Para fins de análise valemo-nos da operacionalização metodológica delineada por Orlandi (2002, p. 124), pensada a partir dos parâmetros da Análise do Discurso, ou seja, a relação que há entre as diferentes ordens do discurso: “a do saber ‘sobre’ a língua e a do saber ‘a’ língua”. Nessa perspectiva, estaremos “olhando” as seqüências a partir da discursivização do texto-gramática sobre o imaginário de língua e os modos como esse discurso operacionaliza a normatização. Entendemos que se trata de lugares distintos, de naturezas diferentes, porém, não necessariamente desvinculados.

remissão à idéia da não homogeneidade e continuidade das camadas arqueológicas, as quais são plenas de rupturas e sobreposições.

7.3. As línguas dos brasileiros e as línguas dos estrangeiros: o duplo lugar dos barbarismos

Abordamos aqui o imaginário que se constituiu, na 2ª República, a respeito da questão dos barbarismos lingüísticos, elemento esse considerado impeditivo, na perspectiva da regulamentação das questões de língua, da institucionalização de um lugar estável para o idioma nacional. Tomemos, inicialmente, a concepção estritamente lingüística do referido termo, para o que trazemos a definição do *Dicionário de Lingüística* de Jean Dubois, onde o termo barbarismo diz sobre

a forma de uma palavra que não é gerada pelas regras da língua e, em particular, pelas regras morfofonológicas, numa determinada época (numa dada sincronia); os barbarismos são formas agramaticais. Assim (...), o português farei, dizerei (por farei, direi). Consideram-se também barbarismos as formas que não são percebidas numa norma ou uso julgado correto (...) Na tradição gramatical portuguesa, barbarismo é qualquer estrangeirismo (DUBOIS et al, 1998 : 84).

Storig (1990, p. 37), ao desenhar as condições de agrupamento das línguas indoeuropeias, delinea as condições sob as quais as línguas avançam e recuam em suas fronteiras, sujeitas aos contatos encetados por instrumentos, armas e utensílios. Nessa retomada, a lembrança de que os gregos “viam apenas sua língua como digna de estudos mais aprofundados e encaravam os povos de outras falas com desprezo, chamando-os de ‘bárbaros’, por causa dos sons incompreensíveis que os estrangeiros produziam”. O termo condensa, aí, a intervenção da ordem do político na língua, explicitado por Milner (1984, p. 27) como tudo aquilo que é posto para fora de uma língua, situando-se no seu espaço proibitivo; porém, para Storig, diferentemente da posição de Dubois, o barbarismo é contraditoriamente produzido na estrutura dessa mesma língua. Desse modo, a delimitação da fronteira se dá por uma contradição inerente às próprias línguas, pela qual a delimitação do espaço-outro é determinada a partir de sua própria interioridade. E essa delimitação produz o atravessamento do político na língua, posto que resulta no efeito não apenas de sectarização, mas acima de tudo de estigmatização: “a questão da língua é, pois, uma questão de Estado,

com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças” (MILNER, 1984, p. 36).

É enquanto questão de língua e de política, pois, que abordaremos aqui o tratamento gramatical dado às ocorrências de barbarismos e estrangeirismos durante o Brasil da 2ª República, na perspectiva dos conceitos de língua e de nação que tal tratamento evoca. Na perspectiva das enunciações da FDP consideraremos os modos como os saberes da instância jurídica da FDM tomam corpo no espaço específico do ensino da língua nacional, posto a serviço do Projeto Nacionalista do Governo Vargas.

Assim, estaremos trazendo, aqui, as discursivizações do interior da FDP a respeito do imaginário de língua nacional e o lugar que a questão dos barbarismos lingüísticos ocupou nesse imaginário. Para tanto, analisaremos seqüências discursivas extraídas de gramáticas produzidas à época, representadas pela produção dos autores: Tenório de Albuquerque; Napoleão Mendes de Almeida; Aníbal Bruno e Marques da Cruz. Também olharemos seqüências produzidas pelo filólogo Antenor Nascentes, na medida em que ele também ocupou uma posição-sujeito de onde se enunciou em torno de saberes a respeito da língua.

A sd que segue, extraída da obra de Tenório de Albuquerque, e cujo título - *Atentados à Gramática* - já situa a posição de sujeito inscrita no interior da FDP, consta na introdução da Gramática, intitulada “Com Licença”, onde é explicitado o objetivo de arrolar os fatores de “contaminação” da Língua Portuguesa, dentre eles, os barbarismos e as cacofonias:

(FDP) sd1- “Escrevinhadores destituídos de sintaxe, acolhedores de toda casta de estrangeirices e deslizes gramaticais / traduzinhadores mais que tradutores de páginas francesas, não se pejam de fazer praça de seu desamor à língua pátria, e campear de modernistas, como se tal vocábulo pudera sinonimizar com solecista, galiparla, barbarizador, etc.

(...)

Por impatriotismo ou por demasia de ignorância, ou seja por ambos os fatores, eles entram a divulgar horripilantes construções, vocábulos que não merecem / ser aceitos por aquêles / que prezam a Pátria, / de cuja grandeza, um dos elementos primordiais é a língua, a pureza da linguagem, / como expressão do pensamento”.¹⁸⁸

¹⁸⁸ In: ALBUQUERQUE, Tenório de. (s/d) p. 12 e 13. Na referida gramática o autor arrola uma série de estrangeirismos, considerados viciosos por ele, assim como uma relação de barbarismos, cacofonias e “desvios

Na referida seqüência é de antemão delimitado um domínio de saber que deve ser extraditado da FD Pedagógica: aquele próprio dos que não se adequam ao intento de pureza e correção da língua portuguesa. São eles identificados via construções relativas: escrevinhadores destituídos de sintaxe; acolhedores de toda casta de estrangeirices e deslizes gramaticais; traduzinhadores mais que tradutores de páginas francesas, e detentores de um desamor à língua pátria, divulgadores de horripilantes construções.

As designações que antecedem as construções determinativas já dizem sobre um “arremedo” da tarefa que, na ótica da FDP, apenas julgam desempenhar: traduzinhadores, em vez de tradutores, e, por analogia, escrevinhadores, em vez de escritores. Nisso se faz presente um processo de modalização autonímica¹⁸⁹. Interessante destacar aí já a presença de um domínio de saber dominante referente à idéia de tradução literal, isenta de possíveis adaptações às peculiaridades da língua outra. Os nomes, nesse caso, muito mais atribuidores de propriedades do que simplesmente identificadores das condições de produção da prática da escrita, situam os sujeitos dos quais se fala em um lugar de não legitimidade, e por isso mesmo desautorizados em qualquer proposição que venham a fazer.

E quanto às atribuições em si, destacamos uma delas para discutir a designação que ela ancora: “escrevinhadores destituídos de sintaxe”. Ora, de que sintaxe está a se falar? De uma sintaxe formalista, que não prevê a exterioridade constitutiva da língua e a decorrente possibilidade de variação. Lembremo-nos, aqui, da afirmação peuchetiana da existência de uma contradição entre sistema lingüístico (a “língua”) e determinações não-sistêmicas, que, à margem do sistema, se opõem a ele e intervêm nele (PÊCHEUX, 1988, p. 22).

Ora, a sintaxe que se opõem àquela presente na sd1 é o lugar onde se manifesta a dita contradição, o ponto de onde é possível vislumbrá-la, o *observatório do discurso*, expressão trabalhada por Leandro Ferreira (2000, p. 97) em referência a Marandin¹⁹⁰, e que desloca a sintaxe canônica da tradição gramatical para uma possibilidade de sintaxe tomada sempre em

semânticos”. Seu intuito é, ao demarcar essas supostas transgressões, delinear um ideal de língua “pura” e “boa”, o que para ele, conforma consta na introdução da gramática, é expressão de patriotismo.

¹⁸⁹ Tratando da heterogeneidade enunciativa, Authier-Revuz (1990), denomina modalização autonímica a inscrição do outro na seqüência do discurso, de modo que não se efetua uma ruptura sintática, mas a inserção de um elemento na contigüidade do discurso, assim, a remissão para o exterior se dá pela própria estrutura. Realiza-se, assim, pela alteridade, uma *dupla afirmação do um*, gerando uma ruptura, sim, no efeito de evidência lingüística.

¹⁹⁰ MARANDIN, J.-M. Problèmes d’ analyse du discours. *Langages*, n.55, p.17-88, 1979.

relação às determinações históricas. A autora destaca a proposição de que “o dispositivo faz ver o processo de produção do sentido. Em outras palavras, a sintaxe é uma ferramenta essencial que entra na construção de um observatório dos discursos” (ibid, p.98).

Essa avaliação não se sustenta apenas na fuga ao padrão de língua almejado à época, mas principalmente, no lugar histórico ocupado pelos referidos sujeitos: são eles os nutridores de um desamor à língua pátria e acolhedores de toda casta de estrangeirices. Ora, desde que aceita a língua com suas supostas impurezas, aceitar-se-iam, no estatuto de nação, também os sujeitos portadores dessa língua. No entanto, são exatamente eles que precisam ser colocados do lado de lá da fronteira, para que acedam ao processo de assimilação da língua nacional e assim sejam “batizados” com o “verdadeiro” conceito de brasileiros.

O suposto desamor à pátria da qual são portadores, é sinonimizado, logo em seguida, por impatriotismo, postura essa colocada em equivalência com a ignorância. A referida gramática ajusta-se, dessa forma, ao Projeto de nacionalização historicamente preparado no Brasil dos 20 e posto efetivamente em prática, via leis e decretos, no Brasil de 30, coadunando com a idéia de que a instalação do Estado Nacional tem como um de seus aparelhos ideológicos a instituição escola, à qual cabe repassar os conhecimentos legitimados, tirando a população da ignorância, e assim convertendo o cidadão em sujeito investido do espírito patriótico, porquanto investido de “fidelidade à língua nacional”. É nessa perspectiva que a gramática em questão delimita os saberes em torno da língua que se enquadram no referido projeto. Determina, também, que todos os que a ele não se identificarem – os ratificadores de solecismos, galicismos, barbarismos -, precisam ser banidos dos lugares onde a normatização toma corpo: os discursos dos intelectuais, dos escritores e dos pedagogos.

Com relação à atribuição “destituído de sintaxe”, identifica-se ela com o saber de que, assim como a língua é una e imutável, também a sintaxe é única, engessada em formas pré-dadas, e colocada ao abrigo de qualquer deslize ou construção alternativa. Ora, a postura de guarnição diante das questões de língua evidenciou-se pelos cuidados não restritos ao léxico, à sua fonologia e semântica, mas também às suas estruturas sintagmáticas.

A seqüência que segue também pertence à gramática de Tenório de Albuquerque, e enuncia especificamente sobre os galicismos, bastante comuns à época, e dotados, inclusive, de alto prestígio de parte dos falantes das camadas sociais mais altas, tendo-se em vista a

posição ainda gozada pela França no panorama mundial no início do século, principalmente pela importação das artes (em especial a literatura) e da moda, conforme observa Coutinho (1976)¹⁹¹, ao tratar da importação de vocábulos.¹⁹²

(FDP) sd2: “Francesia, de que não temos a menor necessidade, é conduta. Para substituí-la, temos: procedimento, comportamento. Igualmente é galicismo, que devemos repelir, o verbo conduzir-se com a acepção de comportar-se, proceder. Consultemos os autores: Cândido de Figueiredo: ‘(...) Embora empregado por alguns escritores de certa nomeação, conduta e conduzir-se, no sentido de procedimento, comportar-se, são galicismos condenáveis, jamais perfilhados por escritor aseado, como dizia o finado Castilho’. (Albuquerque, s/d, p. 45).

A designação francesia já institui um conteúdo depreciativo para os empréstimos lingüísticos em questão, remetendo à idéia de imitação de menor qualidade e veracidade, ou mesmo invasão. Somada a essa, a idéia de desnecessariedade. Ora, a acomodação da língua no tempo, no espaço e na história comprova exatamente o oposto. Hoje, mais do que nunca, não podemos dispensar o termo conduta, visto o modo específico como ele nos permite recortar a realidade, ao dizermos, por exemplo, “Fulano é de conduta irrepreensível”, bem mais abrangente do que “comportamento”, e intensamente diverso do francês conduite.

Contrariamente à postura do barbarismo enquanto elemento invasivo, temos a proposição de Gadet e Pêcheux (1984), discutida neste trabalho, e que defende a idéia de que o barbarismo, antes de ser expurgado das fronteiras de uma língua, é produzido no seu próprio interior. Ora, o contato entre as línguas, as condições históricas que permitem um termo passar a habitar o espaço-outro são internas à língua, materializando-se na possibilidade de adequação dos aspectos mórficos da referida palavra. Trata-se, pois, de uma exterioridade que se torna constitutiva, desde que, transposta para além de suas fronteiras, passa a re-constituir-se a partir de diferentes condicionantes históricos, aí assumindo forma, sentido e uso que lhe são próprios. Para exemplificar tal reflexão, trazemos uma análise diacrônica feita por Silva Neto (1979), o qual mostra que o fator religiosidade determinou a incorporação de muitas palavras ao léxico das línguas românicas, diríamos nós de modo tal que os sentidos perfilaram-se, em muitos casos, às discursivizações do cristianismo. É esse o caso do termo

¹⁹¹ A 1ª edição da referida gramática data de 1938.

¹⁹² Afirma o referido autor que “Apesar do combate que lhes deram incansáveis vernaculistas (...), as palavras e expressões francesas vão tomando de assalto o nosso vocabulário, dele desterrando vozes e expressões castiças. (...). Os escritores brasileiros contemporâneos, antes de se aperceberem do necessário cabedal de conhecimento do idioma pátrio, põem-se a ler as obras dos escritores franceses, viciando o estilo” (SILVA NETO, 1979, p. 172).

paganus, equivalente a habitante do campo, e “que tomou o sentido de ‘gentio’ pelo simples fato de que o cristianismo conquistou primeiro as cidades e só depois chegou aos ‘*pagani*’”. Posto que, na linguagem militar romana *paganus*, civil, opunha-se a *miles*, soldado, e que os cristãos primitivos consideravam-se milites Christi, a palavra *paganus* referia-se ao sentido oposto, ou seja, gentios eram os “não cristãos”. (SILVA NETO, 1979, p. 132). Desse modo, pode-se dizer que o gentio é fronteirizado dos cristãos por razões religiosas que são também de ordem geográfico-política, sectarização que se repete, sob outras condições, na linha demarcatória que se impôs entre gregos e “bárbaros”, esses últimos, tidos, no caso, como os que “baluciavam” uma língua incompreensível. E na segmentação entre “brasileiros” e estrangeiros/operários, impõe-se uma tripla justificativa: são eles os não portadores de religião; os desconhecedores da língua pátria (brasileira) e, acima de tudo, aqueles que possuem práticas políticas ameaçadoras à nação. Ora, a analogia que propusemos mostra que apenas um fator, tal como a religiosidade, discutida por Silva Neto, não produz determinações de modo isolado, podendo ser atravessado por discursos de outras ordens.

Também tratando das questões referentes aos barbarismos, Napoleão Mendes de Almeida tece em sua gramática considerações a respeito, situando-se, no entanto, em uma posição-sujeito que diferencia o barbarismo do brasileirismo, o que, no nosso entender, delinea uma fronteira interna e uma externa no âmbito da língua:

(FDP) sd3: Barbarismo ou peregrinismo é o emprego, na língua, de palavras estranhas na forma ou na idéia, ou inteiramente desnecessárias ou contrárias à índole. (...) (p.404)

Brasileirismos são vocábulos ou locuções da língua portuguesa falada pelos brasileiros. Os brasileirismos ou são léxicos ou são sintáticos; os primeiros respeitam às palavras, já consideradas em seus elementos fônicos, já em sua própria forma; os segundos dizem respeito à frase, ao tecido mesmo do discurso. Dentre os brasileirismos léxicos notam-se certos vocábulos tomados às línguas e aos dialetos americanos e africanos (...). Na sintaxe notam-se também brasileirismos, entre os quais predominam as construções em que estão dispostos os pronomes oblíquos de modo contrário à ordem que, no tecido da frase, sempre lhes deram os escritores, textos desenganados do bom dizer.

Provincianismo ou provincialismos são modos de falar particulares a uma província ou a uma circunscrição maior ou menor de um país. São conhecidas as corruptelas que introduzem na língua portuguesa os diversos modos de falar, peculiares às diversas divisões territoriais de um mesmo país. Tais corrupções não respeitam somente às modificações prosódicas dos vocábulos, senão muitas e muitas vezes à significação

mesma dos termos, que nem sempre se tomam exatamente no mesmo sentido em Portugal e no Brasil (p. 418-9).¹⁹³

Para construir o conceito de barbarismo, segundo a gramática de Napoleão Mendes de Almeida, uma forma de vício de linguagem, a posição sujeito inscrita na sd3 delimita um território de referência, o da índole da língua, de modo que tudo o que não estiver afeito a esse território, porque estranho na forma ou na idéia, seja considerado barbarismo. Essa proposição gera o efeito de sentido de que a língua nacional tem uma “índole” que lhe é própria e reconhecível pelos sujeitos que com ela se identificam. Disso emerge a questão: qual é a língua legítima e reconhecível pelos brasileiros como tal? A definição de “brasileirismos”, proposta na enunciação da mesma posição sujeito delimita uma outra fronteira: o português de Portugal em relação ao português brasileiro, esse último tipificado como inferior, desde que há nele a inserção de dialetos que não lhe pertencem por natureza– africanos e americanos. Afora esse estatuto de extraterritorialidade, os brasileirismos dão conta também de uma ruptura da ordem sintática canônica, fato de língua esse que assume, no interior dessa posição-sujeito, feição contrária às ordenanças do “bom dizer”. Na mesma perspectiva se situam os “provincianismos”, os quais, enquanto marcas de falares regionalizados, são tipificados a partir do lugar da corrupção, estendendo-se dos fatores prosódicos aos semânticos, sempre postos em relação com a língua-mãe. Ora, as idiossincrasias assumidas pelas diferentes feições da língua no Brasil são vistas como deturpações, e não como peculiaridades de um idioma sujeito às determinações específicas de sua historicidade. No que concerne ao aspecto semântico é demarcada, inclusive, a diferença de significação que os termos assumem no Brasil e em Portugal, como se uma língua pudesse manter-se intocável mesmo habitando diferentes continentes.

Já na sd que segue, Napoleão Mendes de Almeida detém-se a olhar a língua em sua identificação com o português europeu, apresentando o idioma do colonizador como o paradigma ideal de língua nacional:

(FDP) sd4: O professor deve ser guia seguro, muito senhor da língua; se outra for a orientação de ensino, vamos cair na “língua brasileira”, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo. Conhecer a língua portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão dever do brasileiro que preza sua nacionalidade (...). Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos. A língua é a mais viva expressão da nacionalidade.

¹⁹³ ALMEIDA, 1957.

Como havemos de querer que respeitem a nossa nacionalidade se somos os primeiros a descuidar daquilo que a exprime e representa, o idioma pátrio? (ALMEIDA, 1957, p.12).

Do interior da FDP emerge um saber que diz sobre a possibilidade de controle pleno do sujeito sobre a língua, um lugar de senhorio que lhe imputa a responsabilidade de banir do território dela tudo aquilo que deponha contra sua pureza. No entanto, esse suposto senhorio é já em sua origem contraditório, uma vez que o lugar-professor não permite escolhas, mas o assujeitar-se à língua-outra, a do colonizador europeu, em vez de permitir-se o trabalho com a língua fluida. E os professores que não se identificarem com essa posição são já colocados no lugar de um conhecimento que se postula como falso, visto que seu objeto de estudo, a língua portuguesa, compõe um não-lugar na ótica da FDP, designado como “língua brasileira”, e cuja autonomização pelas aspas a opõe à língua portuguesa, considerada legitimamente nacional - o “idioma pátrio”. O conhecimento dessa língua é colocado no interior da FDP como condição para a identificação dos sujeitos com o sentimento de nacionalidade, desde que é ela a materialidade de sua constituição identitária.

Diferente posição assume a enunciação que o professor Antenor Nascentes faz com respeito à língua em seu “O idioma nacional na escola secundária”:

(FDP) sd5: Embora falemos a língua portuguesa, não podemos deixar de reconhecer que esta língua assume em nosso país o caráter de uma variante e bem diferenciada.(...) .

Gramáticas há e muitas que capitulam de vício de linguagem o brasileirismo como se fosse vergonha falar à moda do país. No Brasil, o brasileirismo só é erro quando constitui um solecismo e, neste caso, é errado por ser um solecismo e não por ser um brasileirismo. Ao contrário, será impróprio lusitanismo ou portuguesismo, isto é, a expressão embora certa, mas que não corresponde à linguagem usada no Brasil. (NASCENTES, 1935, p. 13).

A fronteira que é estabelecida entre o português brasileiro e o de Portugal não é no sentido de minorizar o primeiro, mas exatamente de valorizar as peculiaridades que ele assume em face de sua realização num contexto diferenciado. Desse modo, institui-se uma posição de sujeito contra-identificada com a posição dominante no interior da FDP, corroborada na sd5, estabelecendo o padrão de impropriedade para importação das formas lusitanas, as quais, desvestidas da historicidade com a qual o Brasil impregnou a língua camoniana, tornam-se, sim, impropriedades se aqui usadas, e não o contrário, como afirmara Almeida na sd3.

A postura de não unicidade é ratificada na sd que segue, do mesmo estudioso, constante na introdução de “O idioma nacional na escola secundária”:

(FDP) sd6: Os conhecimentos e exercícios a eles (conhecimentos gramaticais) referentes são úteis e necessários, quando venham a seu tempo, se convenientemente motivados. Mas não representam os verdadeiros objetivos do ensino do idioma, que são os de levar o aluno a saber usar da linguagem falada e escrita, para apropriada e efetiva participação na vida social, e correlato desenvolvimento da capacidade de pensar. (NASCENTES, 1935, p.8).

A posição-sujeito aí representada constitui um lugar de contra-identificação em relação aos saberes dominantes da FDP, na medida em que se aproxima dos saberes libertários, enunciando sobre o domínio efetivo da língua como condição para a participação social, e não como mera assimilação de conhecimentos, nem sempre úteis e necessários.

A Gramática Metódica da Língua Portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida, de 1948, edição de 1957, apresenta como epígrafe a afirmação de que “a língua é a mais viva expressão da nacionalidade. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos”. Logo no início da obra é registrado o programa de português determinado pela Portaria 966, de 2/10/51. As sds que seguem, 7 e 8, constam em seu prefácio, onde o autor discorre sobre o trabalho com língua portuguesa a ser feito pelos professores:

(FDP) sd7: A análise lógica é fruto do estudo da gramática e não fator de conhecimentos gramaticais (...). É por não saber analisar que um indivíduo coloca mal um oblíquo, flexiona mal um verbo, pratica um barbarismo? Nada disso: é tão somente por desconhecer as leis do idioma pátrio. (ALMEIDA, 1957, p. 10).

Nesse recorte, Napoleão Mendes de Almeida está a discutir a natureza e importância do conhecimento gramatical em detrimento da pura técnica de análise lógica (sintática) em sala de aula. E a ocorrência de barbarismos é justificada pelo desconhecimento das regras da língua nacional, o “idioma pátrio”. Dado que o estatuto de cidadão brasileiro decorre, dentre outros aspectos, do domínio da língua portuguesa, ser patriota pressupõe, antes de tudo, o conhecimento das leis do idioma pátrio. Ora, a proposição de estudo das estruturas da língua é posta como condição indispensável para o domínio dessas estruturas, não desvinculada do estudo da gramática como um todo. Se considerado o que é enunciado na mesma posição-sujeito a respeito do conceito de gramática, enquanto “o conjunto de todas as normas para o seu perfeito uso (das línguas)” (ALMEIDA, 1957, p.14), decorre o saber de que o

conhecimento de uma língua corresponde ao conhecimento das formas dessa língua estipuladas como melhores, e por isso o intento de eliminação dos barbarismos.

(FDP) sd8: Boa é a gramática que, numa mistura de simplicidade e erudição, expõe com raciocínios simples e termos chãos o que de melhor existe no terreno de nosso idioma, que o apresenta ao aluno como diamante despojado de cascalhos e impurezas, já lapidado, pronto já para ser usado, que se abstém, quanto possível, de informações históricas, hipóteses e configurações; a tais dados deve recorrer o suficiente para que o aluno perceba a razão de ser do estado atual de nosso idioma. (ALMEIDA, 1957, p. 12).

Encontra-se, nessa seqüência, um constructo imaginário do ideal de gramática no interior da FDP. Aí são traçadas duas condições para a caracterização desse ideal: a seleção daquilo que é considerado de boa qualidade em relação ao que é considerado impureza, e a minimização das informações históricas. As construções relativas que dicursivizam sobre esses dois movimentos, por um lado legitimam o domínio de saber recorrente na FDM, de eleição das formas consideradas mais corretas e melhores como legítimas da língua nacional, e, por outro lado, produzem uma contra-identificação com essa mesma FD, ao postularem a desnecessariedade do conhecimento histórico da língua. Tal proposição instaura um domínio de saber próprio da FDP, concernente à simplificação do conhecimento dos fatos de língua, prática essa comum na formulação dos compêndios gramaticais, amplamente disseminados durante o Estado Novo.

Zandwais (2003, p.20) chama a atenção para o lugar institucional que tais compêndios ocupavam nesse contexto histórico, na medida em que sua proliferação visava a “padronizar os saberes lingüísticos e literários, vindo a caracterizar, em última instância, o modo de produção dos saberes sobre a língua que identificam o contexto educacional brasileiro na 2ª República”. Sua característica básica, conforme a autora, era a “facilitação” da ação pedagógica, numa abordagem que se pretende simplificatória, mas que o faz pautada na fragmentação dos conteúdos gramaticais, e cuja abordagem é descontextualizada das condições de uso em qualquer contexto. A autora sublinha, ainda, que

A ação propulsora que sustenta, portanto, a uniformidade dos compêndios escolares, fragmentados em conteúdos gramaticais, seletas de textos literários, exercícios de leitura e análise gramatical, é não somente de ordem institucional, mas também autorizada por representantes ilustres da área de estudos da linguagem e autores de compêndios, embora alguns autores como Nascentes (1935) e Mota (1941) tenham formulado duras críticas ao caráter reprodutório das antologias e à complexa nomenclatura presente nos compêndios gramaticais (ZANDWAIS, 2003, p.26).

Ao denunciar o privilégio da abordagem gramatical, Nascentes (1935) aponta uma perda considerável que isso acarreta: o estudo da língua em si fica em segundo plano, impedindo o desenvolvimento de idéias. E com relação aos compêndios, incorrem eles em uma simplificação, via seleção repetida dos mesmos trechos, mecanizando a atividade de leitura e impedindo o acesso do aluno à obra literária em sua íntegra. Ora, fica explicitado, nessas escolhas, a aproximação dos saberes dominantes da FDP com os da FDM, no sentido de que em ambas não importa efetivamente ensinar a língua e a leitura aos indivíduos.

Como domínios de saberes antagônicos à FDM trazemos, aqui, alguns recortes discursivos da Formação Discursiva Libertária, a FD de referência nas análises do capítulo anterior. Os mesmos contrapõem-se aos saberes da FDP na medida em que esta, ao ratificar saberes da FDM, materializa um saber concernente ao domínio da língua portuguesa, e o faz não na perspectiva da pura assimilação da língua comum, supostamente homogênea, e ainda permeada pela imposição de um falso patriotismo, mas advoga a simplificação da língua na sua forma ortográfica, como meio de as pessoas tidas como “incultas”, dominando-a, conquistarem o estatuto de cidadãos brasileiros, sejam descendentes de estrangeiros ou proletários brasileiros alijados do acesso ao conhecimento. É o que se depreende das sds que seguem, a 3, a 4 e a 5, enunciadas por Neno Vasco¹⁹⁴, em 1904, no jornal libertário *O Amigo do Povo*, quando ele explicita o uso simplificado que já vinha fazendo da língua com relação às questões ortográficas, e cujo intento era formalizar algumas mudanças:

(FDL) sd3: 1º - Substituímos ph por f, y por i, th por te, ch (k) por e ou qu, conforme os casos (anarquia, época, claro, cromo).

3º - Suprimimos o h inicial quando não é etimológico ou certo uso apóia tal supressão (ontem, armonia, Espanha, alucinação, erva); nas tmeses: sabê-lo-ei, sabê-lo-ia; pode-se substituir por acento: aí, compreender.

6º - No emprego dos (z), limitamo-nos a restabelecer a etimologia: Brasil, mesa, empresa, francês, através, quis, pôs, trás (adv.); vizinho, cozinha, gozo, traz (verbo) etc. No resto seguimos o uso. Pode aqui servir-nos de guia o castelhano, o que para nós tem valor. (RODRIGUES, 1992, p. 28-9).

¹⁹⁴ Neno Vasco foi anarquista português licenciado em direito que chegou ao Brasil na década de 20. destacou-se como figura intelectual dentro do movimento, tendo exercido expressiva participação na imprensa alternativa que divulgava as idéias libertárias. A proposta de simplificação ortográfica, feita na ocasião em que era diretor do jornal *O Amigo do Povo*, desencadeou forte polêmica entre os membros da Academia Brasileira de Letras.

No âmbito da FDP a designação barbarismo diz respeito à língua do povo, tida como vulgar e inculta, ou à língua do estrangeiro, o outro que precisa ser assimilado ao conceito de brasileiro, via apagamento de suas diferenças. Essas línguas, a do outro interno e a do outro externo precisam, portanto, ser banidas do sistema. Em uma posição bastante diversa dessa, no interior da FDL demarca-se a busca de uma língua que se deixa representar em sua fluidez, por exemplo, via simplificação ortográfica, conforme a proposta que Neno Vasco, anarquista português, citado por Hardman (id) e também por Rodrigues (1992), formalizada em 1904. Ora, o reconhecimento da ortografia oficial de uma língua constitui-se lugar de monumento, utilizando-nos da expressão de Courtine (1994), em razão disso, a luta encetada na posição ocupada por Neno Vasco, no sentido da não uniformidade desse monumento, do não apagamento de sua existência multifacetada e descontínua. Em razão disso ele propõe, via simplificação ortográfica, que se legitime o conhecimento do sujeito proletário brasileiro e também do estrangeiro. E a remissão ao estrangeiro recobre uma heterogeneidade de sujeitos e de práticas de língua, conforme o mostra a remissão ao castelhano como orientador na ortografia a ser fixada. Ora, lembremo-nos de que o contingente de anarquistas latino-americanos era também representativo, no continente, à época.

(FDL) sd4 : É preciso um dicionário popular, barato; mas como já o há o de Cândido Figueiredo, esperemos que alguma empresa, levado por aquele exemplo e pela voga da ortografia simplificada, ponha um léxico ao alcance das bolsas magras” . (RODRIGUES, 1992, p. 28).

A seqüência acima instaura o espaço do repetível da FDL, no interior da qual um dos saberes dominantes é a ênfase na promoção do legítimo acesso à língua brasileira pelo proletariado urbano, lugar onde se inscreve a proposta de simplificação ortográfica de Neno Vasco, desestabilizando o lugar de aparente simplificação a que se propuseram as gramáticas no período aqui focado. Nessa sd a ênfase recai sobre a consideração das condições econômicas do proletariado. Prega-se que é necessário criarem-se as condições de acesso aos bens da cultura, como a edição de dicionários de preço acessível, para que as classes desfavorecidas possam efetivamente deles usufruir.

(FDL) sd5: Disseram-se aqui as vantagens da simplificação ortográfica; facilitação da leitura e da escrita às crianças e estrangeiros, etc.. Mas a ortografia simplificada não significa ortografia sônica; esta seria uma complicação (...), obtendo-se o fim oposto ao que nos propomos: diminuir o tempo gasto em aprender um instrumento de saber, para o dedicar à aquisição do próprio saber; aperfeiçoar um meio de comunicação intelectual. (RODRIGUES, 1992, p.28).

Ora, a simplificação proposta não compõe uma mera ação reducionista, mas um meio de propiciar o efetivo domínio de um bem cultural, a língua, tanto aos brasileiros como aos estrangeiros, do que decorreria a não exclusão da classe proletária do acesso à língua e por extensão aos bens da cultura.

A aposição em destaque deixa entrever um domínio de saber próprio da FDL, enunciado em textos de seus pensadores, dos quais destacamos Mella¹⁹⁵, o qual defende que o ensino deve ater-se à substância das coisas, e não às palavras que pretendem representá-las. E ainda conforme o autor: “nossos esforços, em matéria de ensino, devem pender, não a um proselitismo extensivo, mas ao cultivo intensivo das inteligências” (WOODCOCK, 1981, p. 81). Ou seja, no lugar da preocupação em fixar e assimilar um modelo dado de língua, a proposição de domínio da língua, nas formas escrita e falada, como condição *sine qua non* para inserção do estrangeiro numa pátria que não é a sua, e de modo tal que o indivíduo não se sinta como o eterno habitante do outro lado da fronteira.

(FDP) sd9: Descoberto e colonizado o Brasil pelos portugueses, a língua de Portugal havia de tornar-se o idioma geral do país. O português viria a continuar no Brasil o seu desenvolvimento histórico, sob a influência de novos fatores de transformação, entre os quais a terra tropical com a multidão de sugestões para novos termos e modos de dizer e o contacto com dois grupos de idiomas, o índio e o negro, que haviam de contribuir para a diferenciação fonética, vocabular e sintática da língua falada na colônia, em referência à língua da metrópole (...). O português, porém, língua de mais alta cultura, havia de alcançar por fim definitiva ascendência sobre a língua selvagem e tornar-se o idioma geral do país. (BRUNO, 1943, p. 347-8).

O recorte da sd9, retirado da gramática de Aníbal Bruno, 1943, apresenta uma posição de sujeito que adentra o fio do discurso da FDP, discursivizando sobre a feição do português brasileiro em relação ao português europeu, e parece considerar as peculiaridades que tornam o português daqui tão diverso ao de Portugal. No entanto, ao caracterizar esse último como “língua de mais alta cultura”, e os falares indígenas e africanos como “língua selvagem”, estabelece uma fronteira pautada por um critério de mensuração que inscreve a primeira numa esfera positiva, e a segunda numa negativa, com isso delegando a um lugar marginal qualquer feição de particularidade que o português tenha assumido no solo brasileiro.

(FDP) sd10: estrangeirismos ou barbarismo ou peregrinismo – quando se empregam palavras ou expressões oriundas de outras línguas (...). Os romanos diziam: “tudo o que

¹⁹⁵ In: WOODCOCK, George. *Os Grandes escritos anarquistas*. São Paulo : L & PM Editores, 1981.

não é romano é bárbaro”. Daí a palavra barbarismo significar estrangeirismo. Tem, porém, também a significação lata de vício de linguagem.

Há, porém, estrangeirismos necessários em português, e, neste caso, ou os aportuguesamos, ou os escrevemos exatamente, grifando-os; há, apesar disto, alguns que já são tão usados que nem é preciso grifá-los (...) (MARQUES DA CRUZ, 1940, p. 250).

A sd10, da Gramática de Marques da Cruz, já na definição de barbarismo enquanto “vício de linguagem” inscreve a posição sujeito que lhe é inerente, e cujo objetivo maior é a busca de uma língua isenta de “defeitos”. Exceção feita aos estrangeirismos necessários, estão eles determinados a partir dos domínios de saberes próprios da FDP a, na maioria das vezes, aparecerem identificados em sua estranheza, demarcada pelos grifos, sempre que ainda não tiverem sido alvo de assimilação às formas da língua portuguesa. Ao, assim como a língua tem suas formas de demarcação das diferenças, também os indivíduos portadores de diferenças são por elas identificados, sejam elas econômicas, culturais ou políticas, como vimos no capítulo anterior.

(FDP) sd11: Muitos dos vícios apresentados são ditos apenas por pessoas incultas. Aqueles que são os mais grosseiros, têm a nota à frente (gente inculta). Há pessoas, às vezes instruídas, que dizem que o certo é como o povo diz, porque quem faz a língua é o povo (...). Essas pessoas deveriam dizer: “quem faz a língua é o povo culto, e, às vezes, o inculto, quando o culto adota as suas palavras ou expressões defeituosas”. Ex.: O povo inculto diz: vi ele, mas o culto repele a expressão e diz: vi-o. (...). (MARQUES DA CRUZ, 1955, p. 262).

Em discussão sobre os vícios de linguagem, a gramática de Marques da Cruz (1940) traz uma posição sujeito que estabelece uma clara fronteirização: a linguagem das pessoas incultas e a das pessoas cultas, essas últimas, como sendo as que legitimamente “fazem a língua”. No entanto, não é desconhecido, nos saberes dessa posição-sujeito, um discurso-outro que afirma ser o contrário, ou seja, o saber de que é o povo quem verdadeiramente faz a língua, pensada ela em sua fluidez, dinamicidade e vivacidade. Esse saber é trazido para o interior da FDP e já colocado sob o seu juridismo, na medida em que essa vontade de verdade é admitida com restrições que a permitem ser dita a partir da posição-sujeito inscrita na FDP: o povo (que é inculto) somente faz a língua mediante a aquiescência do povo culto em adotar palavras ou expressões defeituosas.

No bojo da discussão do que seja “a língua nacional”, Antenor Nascentes, inscrito em uma posição-sujeito que se contra-identifica com os saberes dominantes da FDP, tece

considerações sobre a legitimidade de se reconhecerem os falares do povo e o significado político que essa postura constitui:

(FDP) sd12: A verdade é que, corrigindo-nos, estamos de fato a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais. Já não é a língua que apuramos, é o nosso espírito que sujeitamos a servilismo inexplicável.

Pintainho escrevem muitos que, falando, só dizem pintinho, que não é forma errada (...). Os escritores que se jactam de caprichosos na língua, apreciam extraordinariamente estas expressões que nunca expressam. (...) (NASCENTES, 1934, p. 14-5).

Ao defender a variação dialetal enquanto fato de língua, e não na perspectiva do erro ou do vício, Antenor Nascentes inaugura, no interior da FDP, uma posição-sujeito contraditória em relação aos saberes dominantes da referida FD, derivados das orientações legais e que previam a uniformidade depuração da língua. A associação das ocorrências de língua a idiosincrasias abre espaço para o reconhecimento da heterogeneidade inerente a uma língua, para o fato de que a suposta unicidade é apenas uma evidência de sentido.

As incisivas destacadas: “estamos a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais”; e “é o nosso espírito que sujeitamos a servilismo inexplicável”, evidenciam o processo identitário constitutivo de uma língua, o qual não a considera enquanto elemento em si, mas enquanto portadora de uma cultura e de práticas políticas, por isso a imposição associada a sujeição. A imposição de uma língua única para os sujeitos instaura um repetível que desconsidera as contingências históricas que poderiam permitir a busca do espaço de legitimação para as línguas dos discursos marginais, quer sejam elas dos proletários brasileiros, dos “não-cidadãos”, ou dos estrangeiros proletários, semelhantemente discursivizados.

Essa planificação é efeito gerado também pela homogeneização da língua, como se ela fosse a mesma para todos, inclusive para os supostos letrados, aos quais, ironicamente, Nascentes qualifica de “jactanciosos”, posto pregarem o uso de expressões que nem mesmo eles empregam.

Esse o atravessamento do político na língua, que pode resultar em sobreposição ou resistência. Resistência à idéia de que a língua portuguesa do Brasil do Governo Vargas não era uma, assim como não identificada com um sujeito uno diante da história, mas com uma multiplicidade de sujeitos e de práticas políticas. Mais uma vez, a certeza de que na língua,

porque atravessada pela historicidade e pelo político, só há contingências, posto que a língua efetivamente em uso, a língua fluida de que já falamos nesta pesquisa, possui múltiplas facetas e está sempre dada à transformação. Ao passo que a língua discursivizada enquanto una, a língua imaginária, não passa de mera ficção. Não obstante, foi pelas construções determinativas que, contraditoriamente, chegamos às determinações que disseram sobre as contingências, assentadas, cada uma delas, nas determinações de sua especificidade histórica, das relações do sujeito com o conhecimento, a prática política, a língua, enfim.

As seqüências que recortamos para este capítulo, como não poderia deixar de ser, não nos isentaram de um gesto de interpretação. Conforme enunciamos desde o início, a FDM discursivizou, em seu interior, sobre o projeto de nacionalização do Governo Vargas, cujos saberes já haviam sido antecipados no contexto da 1ª República. Destaque-se, no entanto, que o advento da 2ª República constituiu as condições necessárias para que tal discurso se materializasse. E tal se deu a partir de duas instâncias: a legislativa e a pedagógica. No âmbito da primeira, discursivizou-se sobre as diretrizes para o ensino da língua portuguesa, já no âmbito pedagógico constituíram-se os saberes sobre a língua em si, em seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, neles implicada a questão do imaginário em torno do que seja a língua nacional e o lugar que deveriam ocupar os saberes que reportavam à presença do elemento estrangeiro na língua. A posição inscrita na FDP constituiu-se, numa perspectiva xenofobista, enquanto lugar de guarnição da língua imaginária, em uma fronteira duplamente tipificada: em sua face interna e externa. Internamente era preciso preservar-se dos falares rudes do povo “inculto”, ainda não cidadanizado, porque não detentor do saber letrado, da língua “pura” e “boa”. Já externamente situava-se a fronteira em relação ao estrangeiro, cuja assunção ao título de brasileiro deveria passar, necessariamente, pela assimilação da língua nacional e pelo desenvolvimento de um sentimento de “amor” em relação a ela.

Colocada a FDP sob o primado da contradição, pudemos perceber nela uma posição sujeito contra-identificada com os saberes dominantes. As enunciações do filólogo Antenor Nascentes, por exemplo, aproximaram-se muito mais dos saberes da FDL, os quais fizeram-se presentes no interior da FDM e ressoaram na FDP, enquanto refutação, posto que se fazia necessário calar o discurso de que a emancipação da classe proletária se daria pela emancipação intelectual. E no campo do ensino isso se tornou possível pelo silenciamento das

línguas - dos estrangeiros proletários - e pela imposição de uma outra, desconhecida. E, é necessário dizer, ainda, que, com isso, mais do que línguas, tentou-se calar os sujeitos e suas práticas políticas; sua história, enfim.

CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Esta pesquisa, enquanto olhar voltado para os diferentes modos como o ensino foi discursivizado no Brasil no recorte histórico de 1889 a 1945, período esse que compreende a 1ª e a 2ª Repúblicas, constituiu-se enquanto gesto de interpretação, na medida em que estabeleceu diferentes enquadramentos para este olhar. Um desses enquadramentos são as enunciações realizadas no interior do movimento anarquista, as quais compõem a FDL (Formação Discursiva Libertária), desde seu lugar de fundação, a Europa, até os espaços ocupados no Brasil, por ocasião dos movimentos imigratórios. Nesse mesmo recorte cronológico foram focalizadas as enunciações da Formação Discursiva Estatal (FDE), no âmbito da qual se postularam propostas de reformas do ensino no contexto da 1ª República. Em um primeiro momento estabelecemos a FDL como referência para a leitura dos saberes da FDE, posto que o movimento anarquista instituiu significativa parte das condições para a formulação das enunciações desta última FD, enunciações essas que se colocaram como forma de resistência à possível inserção dos saberes anarquistas sobre educação no Brasil. Já no contexto da 2ª República articulamos um movimento inverso, partindo da dominância dos saberes ministeriais sobre o ensino, quando então passaram a ocupar um lugar jurídico específico, os quais enquadrados na Formação Discursiva Ministerial (FDM). Nesse espaço constituiu-se um lugar de retomada dos domínios de saberes da FDE, na perspectiva da antecipação, com desdobramentos específicos nos saberes sobre o ensino da língua, identificados à Formação Discursiva Pedagógica (FDP). E, num lugar de atravessamento, nesse segundo momento, os saberes da FDL, os quais, embora aí já não mais desfrutassem de um lugar enunciativo empírico, continuaram a ressoar no interior da FDM e da FDP, nas perspectivas da contradição e do antagonismo, condição de existência de toda FD.

Os discursos sobre educação no contexto da 1ª República tiveram lugar de elevada importância, posto que se constituíram enquanto espaço de materialização do imaginário não só sobre o ensino, mas também sobre os sujeitos nele envolvidos.

O espaço brasileiro no entremeio dos séculos XIX e XX esteve configurado de modo fortemente heterogêneo, composto, de um lado, pelas elites econômicas, e de outro, pela grande massa de operários aqui nascidos e pelos mestiços remanescentes da condição de escravos, situados ainda à margem da sociedade. Outro segmento a destacar era aquele composto pela expressiva massa de imigrantes operários, oriundos de diferentes países europeus. Com a vinda desses últimos erradicou-se no país o diálogo com as práticas revolucionárias do operariado europeu, do que destacamos o Movimento Anarquista. Assim, desenvolveram-se aqui movimentos de resistência face às injustiças, e uma vasta produção escrita com cunho de denúncia, veiculada pela imprensa libertária, de caráter alternativo. Contudo, tais movimentos não se limitaram aos discursos escritos, mas articularam-se, sobretudo, a práticas efetivas, tais como o desenvolvimento de atividades culturais, dentre elas o teatro e a criação de bibliotecas destinadas ao operariado, assim como a fundação de escolas libertárias, a exemplo da Europa, ação essa a cujas discursivizações demos especial destaque em nossa investigação.

O imaginário de ensino e de escola, bem distinto em cada FD, configurou um modo antagônico de relação entre as duas FDs. Enquanto na FDL um princípio básico era o de que a emancipação político-econômica do operariado dar-se-ia a partir da base intelectual, e por isso o investimento em formação, inclusive de adultos, no interior da FDE discursivizou-se sobre a transformação da sociedade pelo viés das reformas educacionais, as quais, conforme vimos, não operaram de fato mudanças estruturais, nem tampouco possibilitaram a efetiva universalização do ensino, conforme apregoavam; muito pelo contrário, estiveram a serviço da manutenção do *status quo* vigente. No entanto, vale destacar, o antagonismo não se constitui de modo cabal, pois ele implica, necessariamente, a contradição. Veja-se, por exemplo, a contraposição que fizemos nesta pesquisa entre os saberes libertários e os saberes do escolanovismo, aparentemente tão semelhantes, mas ao mesmo tempo tão diversos.

Destaque-se, ainda, que no âmago da FDE as discursivizações tiveram dupla direção: não se limitaram à caracterização do ensino, mas também à tipificação do sujeito imigrante operário em sua filiação anarquista. Os sentidos, nessa FD construídos, caracterizaram-no

como bárbaro, de modo que a referida designação qualificou-o enquanto desconhecedor da língua, o incivilizado que precisava ser socialmente expurgado, para em seu lugar fazer emergir um sujeito conformado à aspiração do Estado: assujeitado ao já latente projeto de nacionalização do país. E nacionalizar-se significava, na leitura da FDE, assimilar práticas consideradas salutares para o país, e, em contrapartida, abandonar outras trazidas no aporte cultural de cada povo aqui radicado.

É também nesse sentido que na FDE são antecipados domínios de saberes com relação ao conceito de nação, os quais gozaram de formulação mais específica no âmago da 2ª República, embora fosse enunciado, desde a 1ª República, sobre a necessidade de se nacionalizar o estrangeiro e o próprio brasileiro, uma vez que muitos desses eram considerados o símbolo do atraso nacional. Nacionalizar significava, então, desvesti-los das características desse atraso, dentre elas, o “aspecto doentio”, a “dolência” e a língua “impura”. Nessa perspectiva, além das questões de ensino, também as de saúde assumem lugar de relevância, já antecipando um domínio de saber que viria a fortalecer-se na 2ª República, o de que as duas discussões pertencem à mesma ordem. E a instituição escola foi vista, nesse contexto, como elemento vital da infra-estrutura para viabilizar as práticas voltadas ao projeto de nacionalização do Estado e dos sujeitos, pelo viés da transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, pela aplicação das medidas sanitárias e pela imposição da língua tomada também enquanto homogeneidade plena, e por isso alvo de uma suposta “higienização”.

As questões de ensino têm ainda, junto com a questão da nacionalidade, o atravessamento de outro elemento: a religiosidade. Ser brasileiro significava, então, ser cristão, ao mesmo tempo que dotado de sentimento de patriotismo. Essas duas postulações possibilitaram recuperar um domínio de memória que aí ressoou, embora ressignificado: no contexto das práticas judaicas religiosidade e patriotismo eram elementos de mesma filiação, e a educação era o lugar de imbricação dessas duas vertentes. Os lugares políticos ocupados nas tribos eram determinados no âmago das práticas religiosas, sendo os modos de identificação do indivíduo com a nação derivados das relações com o imaginário tecido em torno da divindade.

No âmbito da 2ª República, cujo advento pode ser historicamente assinalado, no campo do ensino, pela criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, as enunciações em torno da regulamentação do ensino identificam-se à FDM (Formação

Discursiva Ministerial). Nesse contexto é instaurado um lugar jurídico específico para as enunciações em torno da educação, no contexto da Revolução proposta por Getúlio Vargas, governo instituído via golpe de Estado. O projeto educacional caracteriza-se como extensão do projeto de nação então implementado e tem feição populista, no sentido de que se configura enquanto assistencialista, e por isso a impossibilidade de se falar de uma educação *popular*, a qual seria efetivamente voltada aos anseios do povo, e, acima de tudo, pelo povo conquistada, e não concedida como benesse. A contradição, inerente às práticas reformistas, gera o efeito de “é isso”, de modo que a leitura da designação “popular” planifica sentidos, opacificando e silenciando outras possibilidades, por exemplo, aquelas ligadas às práticas de resistência.

É nesse sentido que se pode dizer que a referência é instituída via designação, conforme discussão que fizemos a partir dos pressupostos da lógica fregeana. E, no caso do referente língua, formulado na perspectiva do nacionalismo, pudemos perceber os diferentes modos como ele constituiu-se em cada FD, a exemplo da designação pátria, cujo sentido, no interior da FDM, é definido em relação ao estrangeiro-inimigo, enquanto que na FDL é um conceito a ser extirpado, porque limitador da prática política em seu sentido mais amplo.

De fato, o projeto educacional estadonovista, que se propunha tão revolucionário quanto as ações políticas e econômicas, não apresentou, efetivamente, uma ruptura com o que vinha sendo feito até então, apenas corroborou um ideário que vinha em processo gradual de implantação, com o diferencial de que na 2ª República conferiu status de oficialidade ao projeto de nacionalização, compreendidas nele as questões educacionais.

No contexto da FDL, os saberes formulados, antagônicos aos da FDM, colocam-se numa perspectiva antagônica também com relação à questão da nacionalidade: esta não é objetivada, desde que o sujeito anarquista não busca a identificação a uma única nação: seu intento é a emancipação do proletariado, seja ele italiano, alemão, português, brasileiro, ou de qualquer outra nação. Em estando no Brasil, seu intento é, sim, a conquista das condições dignas de vida, trabalho e educação. E disso a resistência às fronteiras impostas entre brasileiros e não-brasileiros, assim como à imposição do ensino fortemente regrado e voltado ao desenvolvimento do espírito nacionalista.

Ora, o nacionalismo não é mais que o efeito de uma construção imaginária, ancorada no lugar do mito, construção essa designada por Pêcheux (1988) de “Zeitgeist”. Foi assim por ocasião da Revolução Russa, cuja unificação nacional incidiu em um efeito de homogeneização lingüística, com absorção/apagamento das diferenças, das particularidades culturais de cada Estado. Processo análogo se deu no Brasil governado por Vargas: a constituição do projeto de nacionalização, o qual compreendia a imposição de uma língua “única”, implicava também a exclusão das diferenças, não pelo apagamento das fronteiras políticas entre nações, mas pelo apagamento das variações, das identidades, das culturas, das práticas políticas e, por extensão, dos sujeitos que ocupavam posições específicas nesses diferentes espaços.

A desconsideração das línguas das quais os sujeitos são portadores, assim como de suas culturas e práticas políticas encontra sua justificativa na assepsia dos argumentos para a imigração. Um deles, de caráter simultaneamente biológico e econômico, respalda-se nos discursos da necessidade de “branqueamento da raça” e de aquisição de força de trabalho. A primeira proposição é decorrente dos sentidos negativos que então assume, numa perspectiva arianista, o ser um povo mestiço. Constituiu-se, assim, um lugar de exclusão, porque traçados os limites, de um lado, entre brasileiros e estrangeiros, e de outro, entre brasileiros e brasileiros, esses últimos aqueles que se encontravam à margem do projeto de desenvolvimento nacional. Em última análise ambos os grupos eram considerados “não-cidadãos”, na perspectiva tecida por Ianni (1992) de que ao Estado instituído interessava metamorfosear a mescla de raças aqui encontrada para a categoria de povo, o que implicava transformá-los em trabalhadores, e disso o seu estatuto de cidadãos. Ora, importava, ainda, ser povo trabalhador, identificado aos saberes que constituíam o imaginário de Brasil que então se construiu.

Outro argumento para justificar a imigração foi a importação de habitantes para a fronteira do território. Ali eles são geográfica e simbolicamente colocados na condição que lhes é própria – aquilo que está simultaneamente dentro e fora, ocupando o lugar da fusão e da separação imaginárias. Essa reflexão nos remete às idiossincrasias do próprio termo fronteira. Ela constitui-se um ponto limítrofe no sentido exato da palavra, pois comporta, sempre, a ambigüidade do interno e do externo, pois ao mesmo tempo em que se propõe a separar,

dividir, é também o lugar de encontro dos opostos, o ponto onde as fusões tornam-se possíveis.

A linha imaginária que separa permite, simultaneamente, que as diferenças se toquem. É assim que, contraditoriamente, a língua nacional imposta, ao se propor uniforme, aciona as diferenças. Ali, sentidos e não-sentidos são concomitantemente produzidos, dependendo de que filiação se os olhe. Assim, ao mesmo tempo em que conhecer a língua significa, no âmbito da FDM, dominá-la na forma imaginária que a resguarda livre de qualquer variação ou influência estrangeira, no âmbito da FDL significa institucionalizar a simplificação dessa língua, de acordo com os usos reais que ela tem, reconhecendo-a em sua fluidez e legitimando as diferentes apropriações que a heterogeneidade dos brasileiros e usuários outros fazem dela.

Desse modo, pode-se dizer que não se fronteiriza impunemente, e essa é a riqueza revelada via língua, na materialização dos discursos, o que torna possível uma analogia dessas reflexões com a relação entre os processos determinativos de base lingüística e a incidência da historicidade que neles intervém.

A construção do nacionalismo no governo Vargas constituiu-se sobre uma tentativa de opacificação desses processos, via imposição de um efeito de sentido de que existiria uma suposta unanimidade de sentimento de nação por toda a população, independentemente da diversidade aqui latente. O efeito assim gerado era, então, o de unidade política, étnica e cultural, compondo o imaginário de nação na perspectiva do sincretismo. Ora, sincretismo diz sobre fusão resultante de somas, porém, com relação à língua, reportando a Ianni (1985), pode-se dizer que essa fusão constitui-se um ponto limítrofe, posto que a imposição de uma modalidade exclui a possibilidade da diferença. O efeito de unidade que se pretende gerar passa pela exclusão, sendo apenas pela reconstituição das camadas arqueológicas que se pode chegar ao efeito de sobreposição. Vimos, ancorados na perspectiva historicista de Silva Neto (1970), que no processo de elaboração da “língua comum”, há condensação, de modo que parte do inaceitável passa a assumir estatuto diferenciado, como se sempre tivesse feito parte da língua oficial.

A necessidade de opacificar os processos constituídos pela diferença gera a necessidade de se legitimar a língua pelos instrumentos jurídicos e pedagógicos – legislação e gramatização, produzindo efeito de evidência. No contexto do Estado Novo pode-se falar

numa intervenção na gramatização, posto ela já haver sido instituída enquanto tal no Brasil Colônia. Naquele contexto tratava-se de legitimar o estatuto de brasileiro, considerado a partir do domínio da escrita, conforme nos esclarecem Dias e Payer (1998). No Brasil de 30-45 boa parte dos imigrantes eram letrados, assim, para receber o estatuto de cidadão brasileiro, em vez de aceder ao domínio da escrita, era necessário dominar a língua legitimada no Brasil, e para tanto tornava-se necessário estabelecer efetivamente o estatuto dessa língua e delimitar suas fronteiras. Assim, analogamente ao “Grande Russo”, instituído na Rússia a partir da Revolução de 17 de Outubro, a língua portuguesa que se propõe é higienizada de estrangeirismos, e contraditoriamente também de “brasileirismos”. É nesse mesmo sentido que as questões de língua têm o atravessamento das questões de saúde (lembramos, novamente, com relação à criação do Ministério da Educação, do acoplamento da área da saúde), o que ancora não apenas as práticas voltadas à higienização corporal dos sujeitos, mas também as que são da ordem da língua e da política, pensadas essas duas em sua necessária imbricação.

A higienização e a delimitação de fronteiras tornam-se necessárias porque uma língua que se deixa “submeter” pela possibilidade do diferente, do novo cede espaço para o inesperado, para o impensado. Emblematicamente falando, isto é tão ameaçador quanto as mudanças possíveis de se operarem via revolução. E por isso a diferença precisa ser designada enquanto sujeira, passível, portanto, de expurgo.

Quanto aos sujeitos portadores das línguas “diferentes”, precisam eles dominar aquela imaginariamente formulada como “a língua nacional”, sob pena de manterem-se na condição de “bárbaros”, cuja designação, vimos, remete à incivilidade, à aparente ausência de organização política. Ora, em uma relação de comparação, pode-se dizer que o barbarismo lingüístico prescindiria da organização da língua, no entanto, procura-se silenciar que há, sim, nos barbarismos, uma organização, e mais do que isso, há uma ordem, a qual transcende a própria língua, porque ancorada nos discursos sobre a língua. Contudo, a própria designação barbarismos tenta apagar o político na língua, ou seja, o fato de que o operário designado de bárbaro também pertence a uma ordem política. Tal denominação, referida aos anarquistas, foi uma tentativa de apagamento de duas ordens: primeiramente do fato de que, em virtude de serem eles oriundos de uma cultura altamente letrada, eram freqüentes os casos de sujeitos portadores de saberes escolarizados, e, portanto, distintos dos brasileiros alijados dos bens da

cultura. De outro lado, o fato de que muitos possuíam filiação política, identificados com a luta de classes. No entanto, prevaleceu a sobreposição dos sentidos da ignorância, do vandalismo e da desordem, sobreposição essa que até hoje se faz dominante na designação bárbaros e que faz ressoar esse conteúdo, ressignificado quando institui o sentido de “barbarismo lingüístico”.

A regulamentação da língua entre 30 e 40 no Brasil constitui um dos pontos altos no processo de construção da identidade nacional, e materializa um dos lugares demarcatórios desse dentro e fora, constituindo o *Zeitgeist*, que irá ressoar nos diferentes momentos da modernidade brasileira. Assim, a revolução de 30 é um marco na constituição do imaginário de nação e cujos saberes sobre língua ressoam, até hoje, em projetos tipo os do deputado Aldo Rebelo, de 1999, por exemplo, que propõe a restrição do emprego de expressões em línguas estrangeiras nos usos diversos da língua portuguesa.

As proposições que se fizeram sobre a língua no Brasil da 2ª República foram tão contraditórias, quanto o são as que têm feição coercitiva – não são construções do povo, mas ações forjadas de segmentos que consideram a língua em sua imobilidade, e por isso conformadas a enunciações do tipo “é preciso fazer a revolução antes que o povo a faça”.

Não obstante isso, a reconstituição dos processos discursivos nos mostrou, os sentidos são efeitos dessas construções imaginárias que produzem sobreposições. E na des-construção da história sentidos outros vão tomando corpo, podendo-se perceber, inclusive, que a própria língua estipulada enquanto melhor, é ela lugar, sempre e necessariamente, de contingências.

Ora, transformadas as contingências em simulacro de universalidade, passam a ocupar, na língua, o lugar da incorruptibilidade, quando então se tornam evidências, opacificando a transgressão que lhes constitui o lugar ocupado. As transformações na organização da língua são, no caso, resultado de uma ordem que atravessa a língua e que lhe traça/impõe fronteiras (étnicas, culturais e políticas), as quais demarcam os lugares ocupados pelos sujeitos, lembrando-nos aqui da discussão feita por Mey (1998) e trazida em nossa investigação a respeito da identificação do apóstolo Pedro, por ocasião da negação de Jesus. O traçado de linhas imaginárias é derivado de posturas xenofobistas e também deriva práticas de mesma ordem, porque pressupõe um ideal de língua (imaginária) que não aceita a diferença. No entanto, essa demarcação vê-se impossibilitada de efetivamente separar, posto que a

contradição é inerente às fronteiras de língua, ou seja, é ali mesmo o lugar de encontro, contato e trocas. É a fronteira espaço denso, contraditório, confuso, ilusão de segmentação plena entre o estrangeiro e a língua outra. Essa é a contradição constitutiva da língua, e nisso a implicação dos processos determinativos, nos quais sentidos dados como universais serão, sempre e necessariamente, *possibilidades de*.

Sob esse ponto de vista, a Formação Discursiva Pedagógica (FDP), delineada no último capítulo desta tese, também se insere em um quadro próprio das descontinuidades discursivas. Fundada sobre aparentes repetições, as quais delimitam os saberes sobre a língua, do campo fonológico ao semântico, logo ela se mostra plena de rupturas, desde que se reconstitua a memória singular que a tece. A gramática, produto dos discursos sobre a língua, ainda mais afetada por um efeito de unidade, não obstante, faz circular diferentes discursos sobre a língua, inscrevendo diferentes posições de sujeito. No caso de nossa pesquisa, o recorte para análise teve como alvo uma dispersão da qual a gramática é elemento partícipe: o discurso pedagógico sobre as questões de língua, aí incluídos os saberes gramaticais e os de estudiosos da língua. Assim, as proposições gramaticais nos interessaram na medida em que sua repetibilidade e reprodução constituíram o discurso de professores e estudiosos sobre a língua, afetados de diferentes modos pelos saberes da FDM.

Os enunciados das gramáticas normativas, parte do corpus de análise em nossa investigação, na medida em que excluíram a diferença, opacificaram sua filiação aos fundamentos que lhe deram origem, desde a possibilidade da dialética, constatada em Port-Royal, passando pelo viés filosófico, até o componente histórico, fundamentos esses que permanecem nelas, ainda hoje, escondidos pelo simulacro que produz o efeito de unidade, assim contribuindo para a discursivização de uma língua conformada ao espírito nacional, ainda que esse também seja fruto de uma construção. Nessa perspectiva podemos pensar também nas designações constantes nos nomes das gramáticas, tão emblemáticas em cada momento histórico, enquanto construções resultantes de condições de produção específicas.

É assim que, enquanto produto que materializa discursos, a gramática demarca um processo de reprodução da forma estabelecida, o que faz derivar o discurso pedagógico dela conseqüente, de feição autoritária, colocando-se ele no lugar da cientificidade, lugar esse que lhe é autorizado por sua filiação ao juridismo próprio dos textos de lei que regulam as determinações para o ensino de língua. E a apropriação do discurso gramatical pela posição-

sujeito docente e sua reprodução demarca a determinação desse sujeito, que é o movimento que dá assente a sua indeterminação. O discurso em si apresenta uma suposta indeterminação, porém, refeitos os processos discursivos, torna-se possível reestabelecer a ordem dos discursos, situando-os em suas diferentes filiações, nunca estanques, porém sempre em confronto direto com as demais. No caso do imaginário de nação e de língua, sempre correlatos, e assentados de modo específico em cada discurso, pode-se falar desse imaginário também enquanto um constructo que se propõe homogêneo, mas que, exposto à desestratificação, torna evidentes as contradições que lhe são inerentes. O expurgo, a tentativa de unificação tornam-se, assim, o próprio sintoma de que existe a diferença, mesmo que seja pelo viés do silêncio, do apagamento. O movimento da determinação à determinação, atravessado pela aparente indeterminação, prova que só existem contingências.

A discussão que originou essa pesquisa, a implicação da determinação nos limites tênues que separam as adjetivas restritivas das explicativas, pode aqui ser retomada, no sentido de que o estabelecimento das identidades torna-se possível pelo viés do acidente, o qual, no interior de uma dada FD, remete, sempre, ao que ele silencia, e por isso a composição de um discurso a partir de identidades, e não de opostos. E decorrência disso a identificação dos sujeitos às diferentes FDs também se dá na forma de uma não-fixidez, ocupando posições que não são plenamente fronteirizadas, posto que sua constituição se dá sempre pela implicação do dizer-outro.

Ora, esse duplo movimento evidencia a essência da contradição, inerente a cada FD e, conforme vimos, tem sólida discussão em Spinoza, aí lida como a identidade dos contrários, pela qual é possível concluir y a partir de x. Vale ressaltar, ainda, que a categoria marxista da contradição consiste numa apropriação que atravessa teoria e prática. As FDs, diante disso, estão desde sempre postas sob o primado da contradição, constituindo-se efeito de evidência a aparente total conformação dos diferentes sujeitos que ocupam posições no interior de uma FD. Os discursos linearizam-se, nesse caso, como se conferissem ordem ao interdiscurso, cujo estado é bastante semelhante ao do caos, porque região de dispersão.

No entanto, ao dar-se corpo ao real da história, duplamente habitante e articulador da contradição e nunca plenamente tangível, porque sempre uma construção, os diferentes modos de identificação das posições de sujeito à forma-sujeito dominante de uma FD mostram-se no

confronto que os institui. E desse modo evidências, homogeneidades, universalidades são sempre *efeitos de*, e nunca a substância pura idealizada na Filosofia Clássica.

Lembremos, na reconstituição dos processos discursivos, do princípio sublinhado por Pêcheux, de que “a Ideologia não se reproduz sob a forma geral de um *Zetgeist*, que se imporia de maneira igual e homogênea à ‘sociedade’, como espaço anterior à luta de classes: ‘Os aparelhos ideológicos de estado não são a realização da Ideologia em geral...’” (p.144). Essa reflexão torna-se de importância capital para nosso olhar sobre os modos como o Brasil da 2ª República tratou as questões de língua, uma vez que, mesmo tendo sido a Revolução de 30 um acontecimento imposto, com as devidas determinações para a abordagem e ensino da língua, não se pode, contudo, dizer que tal se deu de modo uniforme, e nem tampouco que determinou os lugares de ocupação de cada segmento étnico-político. As análises o mostraram, houve sempre contradições, desde o interior das FDs que comportavam os saberes oficiais (a FDE e a FDM), onde ressoaram, na perspectiva do embate, os saberes libertários antagônicos, até o interior da FDP, cuja desestratificação possibilitou que fossem vistas as diferentes posições nela superpostas: desde as determinações que reproduziram os saberes ministeriais até as que lutaram pelo reconhecimento da língua fluida, da língua efetivamente usada pelo povo. Povo esse que também não é uma homogeneidade, mas conjunto de diferenças, e cuja construção do estatuto de cidadania pelo viés da “nacionalização do brasileiro” procurou apagar essa multiplicidade, silenciando-a, posto que os sujeitos que compunham o Estado brasileiro, visto não constituírem um conjunto uniforme, precisavam, no entanto, ser ditos como se o fossem, em vista dos sentidos que então se queria produzir.

Desse modo, silenciar as práticas libertárias e seu projeto educacional; homogeneizar o estado varguista, como se tivesse única e efetivamente se voltado aos interesses populares no campo da educação; e reproduzir os saberes sobre língua, como verdades enclausuradas, ausentes de problematização é contemplar sentidos e sujeitos centrados, articulados sob uma suposta homogeneidade da Formação Discursiva e de suas Condições de Produção, as quais, já anunciava Pêcheux (1975), não funcionam como vetor que determina uma direção única. É também tentar silenciar a historicidade que subjaz aos processos determinativos. Nesse sentido, a contribuição dessa pesquisa para os estudos da linguagem e também da educação. Pelos caminhos muitas vezes avessos que aqui perfizemos, o encontro com a possibilidade do

não-ser, instituído pela subversão da suposta univocidade das leis e das regras, no imaginário que as institui enquanto sagradas.

Assim, podemos afirmar que sujeito, sentido e historicidade são sempre indissociáveis. A história do conhecimento é indissociável da prática política, sob pena de perder sua essência constitutiva. Faz-se política também e essencialmente quando se legisla sobre o ensino e quando se produzem/reproduzem os saberes gramaticais. O sentido, por isso, é inerente à prática política e à história do conhecimento. Ainda sob uma perspectiva marxista-dialética, lembramos do princípio de que são também as práticas que delineiam a ideologia, e não apenas o contrário, dada a relação lacunar entre a prática política e o discurso da FD à qual ela se filia, desde que reprodução e transformação são sempre indissociáveis, reportando-nos, aqui, novamente a Pêcheux.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A VIDA. Rio de Janeiro, dez. 1919. (Órgão da Confederação Operária Brasileira).
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 1957.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ARAUJO, João Batista e OLIVEIRA, Sonia Dantas, et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas : Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.
- ARISTÓTELES.... **Organon**. Lisboa: Guimarães Editores, Ltda. 1985.
- _____. **Tópicos** (seleção de textos de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim). São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- ARNAULD, A. & LANCELOT, C. **Gramática de Port-Royal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- D' ALBUQUERQUE, Tenório de. **Atentados à gramática**. Rio de Janeiro: Gráfica Ed. Aurora, [s/d].
- DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: GERALDI, João Wanderley (Trad.). **Cadernos de estudos lingüísticos** (19): 25-41. Campinas, UNICAMP, IEL, jul-dez, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain y DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.
- BENVENISTE, Émile. A Natureza dos pronomes. In: _____. **Problemas de lingüística geral** (I). 3.ed. São Paulo: Pontes, 1988.
- _____. **Problemas de lingüística geral** (II). Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BÍBLIA DE ESTUDO ALMEIDA. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica**. São Paulo: EDUC, 1992.

BRUNO, Aníbal. **Língua portuguesa: gramática e exercícios**. 10.ed. São Paulo: companhia Ed. Nacional, 1943.

CAPRA, Fritjof. **O tao da física**. Cultrix: São Paulo, 1983.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAROLLES, Michel. “Introdução aos problemas de coerência dos textos”. In.: D. COSTE, et al. **O texto: leitura e escritura**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

COSTA, Caio Túlio. **O que é o anarquismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

COSTA, M^a José Franco Ferreira, et al (Org.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

COURDESSES, Lucile. Blum e Thorez em mai 1936: analyses d’ enoncés. **Langue française**. Paris: Ed. Larousse, v. 9, p. 23-33, 1987.

COURTINE, Jean Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em analyse du discours; à propôs du discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, (62): 9-127, Paris, juin 1981a.

_____. Définition d’orientations théoriques et construction de procédures em analyse du discours. In: **Philosophiques**, vol. IX, n° 2, octobre, 1982.

_____. “Mémoire, histoire e langage”. **Langages**, 114. Paris: Larousse, juin, 1994.

_____. O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, Freda e LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999. (Coleção Ensaios, n.12)

COURTINE, Jean-Jacques e MARANDIN. Quel objet pour l’analyse du discours? In: **Matérialités discursives**. Colloque des 24, 25 e 26 avril, 1980. Nanterre: Presses Universitaires de Lille, 1981b.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. Rio de janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), 1986.

DIAS, Luis Francisco. **Os sentidos do idioma nacional**: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

DIAS, Luis Francisco e PAYER, M. Onice. “Langue et Nationalité au Brésil années 1930 et 1940.” **Langages**, n. 130, juin, Paris: Larousse, 1980.

DICIONÁRIO INTERNACIONAL DE TEOLOGIA DO NOVO TESTAMENTO (v.I e II). Sociedade Religiosa Edições Vida Nova. São Paulo: 1981.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de lingüística**. S. Paulo: Cultrix, 1989.

DUBOIS, Jean. Énoncé e Énonciation. **Langages**, nº 13, Paris: Librairie Marcel Didier, março de 1969.

DOCKERY, David S. **Manual bíblico vida nova**. São Paulo : Edições Vida Nova, 2001.

DURANT, Will. **A reforma**. (História da Civilização, V e VI). Rio de Janeiro : Record, 1957.

ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: organização, legislação vigente e programas. Ministério da Educação e Saúde. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, nº 67. Rio de Janeiro, 1952.

FREGE, Gottlob. Sobre o sentido e a referência. _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo : Cultrix, 1978. p.61-103.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GADET, F. e PÊCHEUX, M. **La lengua de nunca acabar**. México: Fondo de cultura económica, 1984.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GRANTHAN, Marilei. **Da releitura à escritura**: um estudo da leitura pelo viés da Pontuação. Porto Alegre, UFRGS, 2002. (Tese de Doutorado).

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

_____. **Semântica do acontecimento:** um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Ivana Acunha. **Ocupar, resistir e produzir também na educação:** análise do discurso pedagógico do MST. Porto Alegre, PPG – Letras / UFRGS, 2001. (Dissertação de Mestrado).

HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English.** Don, Longman, 1976.

HARDMAN, Francisco Foot. **Nem pátria nem patrão:** vida operária e cultura anarquista no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1984.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer.** São Paulo: Hucitec, 1992.

HENRY, Paul. Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de M. Pêcheux (1969). In: GADET & HAK (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas : Unicamp, 1990.

_____. Construções relativas e articulações discursivas. In: **Cadernos de estudos lingüísticos.** Campinas, (19): p. 43-64, jul/dez. 1990.

_____. A ferramenta imperfeita: **língua, sujeito e discurso.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil.** Rio de Janeiro: Revan, 1992.

IANNI, Octavio (Org.). **Karl Marx:** Sociologia . São Paulo : Ática, 1985.

_____. **A idéia de Brasil moderno.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes.** Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. O Sujeito e as Feridas Narcísicas dos Lingüistas. In.: **Gragoatá**, n. 5. Niterói, RJ: eduFF, 2º sem. 1998(a). (p.111-120).

_____. A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem. **Cadernos do IL** – UFRGS, n. 20, dez/98(b), p. 7-21.

_____. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. **Discurso, memória, identidade.** INDURSKY, Freda e CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). Porto Alegre, RS: Sagra Luzzatto, 2000(a).

_____. Comunicação Pessoal. UFRGS, Porto Alegre, RS. 1º semestre de 2000b.

_____. Comunicação Pessoal. UFRGS, Porto Alegre, RS. 1º semestre de 2002.

JESPERSEN, Otto. **La filosofía de la gramática**. Barcelona: Anagrama, 1975.

KASSICK, Clóvis Nicanor. O Movimento das Escolas Alternativas no Brasil: O ressurgir da Educação Libertária? In: SIEBERT, Raquel Stela de Sa, et al. **Educação libertária: Textos de um Seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento Centro e Cultura de Autoformação, 1996.

KROPOTKIN, P. **Textos escolhidos**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1993.

LAU, Frantz. **Lutero**. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, 1974.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. **Escrever certo**. Rio de Janeiro : Ed. ABC, 1938.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, José da Cruz. **Português prático: gramática**. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

MEY, Jacob L. Etnia, Identidade e Língua. In: SIGNORI, Inês (Org.). **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Fapesp, 1998. p. 69-88.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Educação no Brasil: esboço de estudo histórico**. Recife: Imprensa Universitária, 1966.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e a república**. V. 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

MÒRYON, F.G. **Educação libertária**. (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NASCENTES, Antenor. **O idioma nacional na escola secundária**. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1935.

NETO, Serafim da Silva. **História da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 1970. (Coleção Brasileira de Filologia).

NEVES, MARIA Helena de Moura. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Huicitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

NÓBREGA, Vandick L. da. Enciclopédia da legislação do ensino. Rio de Janeiro, V.1, 1954.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1997.

MANUAL BÍBLICO VIDA NOVA. Editor geral: David S. Dockery. São Paulo: Edições Vida Nova, 2001.

NEF, Frédéric. **A linguagem: uma abordagem filosófica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

O NOVO COMENTÁRIO DA BÍBLIA. Editor geral: F. Davidson. São Paulo: Edições Vida Nova, 2002.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu funcionamento; as formas do discurso**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

_____. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo : Cortez; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

_____. **O Lugar das sistematicidades lingüísticas na análise do discurso**. DELTA 2 (10) 295-307, fev. 1994.

_____. **Entremeio e discurso: interpretação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996 (a). p. 23-35.

_____. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996 (b).

_____. **Análise de discurso. princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999 (a).

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In: (AUTOR). **Escritos, nº 4**. (Contextos Epistemológicos da Análise do Discurso). Laboratório de Estudos Urbanos. São Paulo: Unicamp, 1999 (b).

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

_____. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PÁDUA, Ciro T. de. **O dialeto brasileiro**: ensaio de filologia e sociologia sobre a língua falada no Brasil. Curitiba, PR: Ed. Guairá, 1942.

PÊCHEUX, Michel. Remontémons de Foucault a Spinoza. _____. **El discurso político**. Universidad Nacional Autónoma de México: Editorial Nueva Imagen, 1980.

_____. **Semântica e discurso**: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

_____. Análise automática do discurso. (AAD-69). GADET, F. & Hak, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso** : uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP : Unicamp, 1990 (a).

_____. “Construções relativas e articulações discursivas”. In.: **Caderno de estudos lingüísticos**. Campinas (19): 43-64, jul/dez. 1990(b).

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

PÊCHEUX, Michel. La Sémantique et la Coupure Saussurienne: langue, Langage, Discours. (1971). In: MALDIDIER, Denise (Org). **L'inquiétude du discours**. Paris. Ed. des Cendres, 1990 (b).

_____. “Ler o arquivo hoje”. ORLANDI, Eni (Org.), [et al]. **Gestos de leitura**. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1994.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP : Pontes, 1997.

_____. “Papel da memória”. In: ACHARD, Pierre, et al. **Papel da memória**. Campinas, SP : Pontes, 1999.

PELLANDA, Nize M. Campos. **Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Gramática expositiva**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação).

PINHO, Adelino de. A escola, Prelúdio da Caserna. **A vida**. Iº ano,nº. 1. Rio de Janeiro, Nov, 1914.

PINSKY, Jaime (Org.). **Questão nacional e marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PLATÃO.... **O sofista**. Porto, Portugal: Edições Sousa e Almeida, Ltda.

_____. **Teeteto-Crátilo**. Lisboa: Editorial Inquérito, s/d.

PRADO, JÚNIOR, Caio. **Notas introdutórias à lógica dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O Significado e sua gênese: algumas anotações avulsas. In: ARROJO, Rosemary (Org.). **O Signo desconstruído**. Campinas, SP: Pontes, 1992.

REVISTA DO ENSINO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. vol. 1. nº 3. Porto Alegre, nov.de 1939 (Ano I).

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro : José Olympio, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1988.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

RODRIGUES, Edgar. **O anarquismo na escola, no teatro e na poesia**. Rio de Janeiro: Edições Achiamé, 1992.

RUSSEL, Bertrand. Sobre el denotar. In: SIMPSON, Thomas Moro (Org.). **Semántica filosófica: problemas e discusiones**. Bos Aires: Siglo XXI de España Editores S.A., 1973.

SAID ALI, Manuel. **Gramática histórica da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. (Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye). São Paulo : Cultrix, 1994.

SÉRIOT, Patrick. “Lingüística nacional ou lingüística nacionalista” : **Línguas e instrumentos lingüísticos**. nº 6. Campinas, SP: Pontes Editora, 2001.

SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa sociocultural**. Um estudo da repetição na discursividade. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SILVA, Marinete dos Santos. **A Educação brasileira no Estado Novo (1937-1945)**. São Paulo : Editorial Livramento, 1980.

SIMPSON, Thomas Moro. **Linguagem, realidade e significado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1979.

SINGER, Helena. **República de crianças: Sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec, 1997. (Ciências Sociais, 38).

SOARES, Jeronymo Barbosa. **Grammatica philosophica da língua portugueza**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1875.

SPINOZA, Benedictus de. **Tratado político**. São Paulo : Ícone, 1994.

_____. **Pensamentos metafísicos**. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

STORIG, Hans Joachim. **A aventura das línguas**: uma viagem através da história dos idiomas do mundo. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

TANURI, Leonor Maria. **O Ensino normal no estado de São Paulo (1890-1930)**. Universidade de São Paulo, 1979.

TCHOUGOUNNIKOV, Sergueï. “**Bakhtin, Stalin, Marr**: sur lê substrat japhétique du dialogisme bakhtinien”. Conferência proferida no PPG-LET, UFRGS, em 5/12/2003.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, [s/d].

XAVIER, M. E. Sampaio Prado. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

ZANDWAIS, Ana. **O Funcionamento das orações relativas**: do deslizamento da Gramática de Port-Royal para a língua hebraica à condição de determinação em AD. Porto Alegre, UFRGS, 2001. (Projeto Gramática e Ensino).

_____. **Saberes sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Estado Novo**: dos pressupostos do Plano Nacional de Educação às Práticas de Correção de Textos no Colégio D. Pedro II. (Trabalho apresentado na XVII Anpol, 2002).

_____. **Linguagem e ensino**: saberes lingüísticos e literários dominantes em compêndios escolares. *Organon*, v.17, nº 35. Porto Alegre: 2003. (Revista do Instituto de Letras da UFRGS).

ZOPPI-Fontana, Mônica. “É o nome que faz a fronteira”. In: INDURSKY, Freda e LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. (Ensaio, n.12).

WILLIAMS, Devek (editor responsável). **Dicionário bíblico vida nova**. São Paulo: Vida Nova, 2000.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos anarquistas**. São Paulo: L & PM Editores, 1981.

