

ROSANE ZORDAN POLETTO

O DISCURSO INSTITUCIONAL DA/SOBRE A ESCOLA:
UMA ANÁLISE DA AUTORIA E DAS RELAÇÕES DE
CONTRADIÇÃO

PASSO FUNDO

2007

ROSANE ZORDAN POLETTTO

O DISCURSO INSTITUCIONAL DA/SOBRE A ESCOLA:
UMA ANÁLISE DA AUTORIA E DAS RELAÇÕES DE
CONTRADIÇÃO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a Dr^a Evandra Grigoletto.

PASSO FUNDO

2007

Não me importa as palavras, esta corriqueira
Quero é o esplêndido caos onde emerge a sintaxe.
Os sítios escuros onde nasce o “de” o “aliás”
E o “porém” e o “que”, esta incompreensível
Muleta que me apóia.
Quem entender a linguagem entende Deus
Cujo filho é verbo. Morre quem entender.
A palavra é disfarce de uma coisa mais grave,
surda-muda,
Foi inventada para ser calada.
Em momento de graça, infrenqüentíssimo,
Se poderá apanhá-la; um peixe vivo com a mão.
Puro susto e terror.

Adélia Prado.

A Deus, pela restituição da coragem tantas vezes perdida.

Ao meu esposo Valtemir, pela confiança, incentivo, amor e cumplicidade. Companhia constante nesta caminhada.

Aos meus filhos, Marina e Giordano, por compreenderem as ausências quando me queriam tão mais presente com o mesmo sorriso terno e doce.

À minha mãe, pelo exemplo de perseverança e pelo apoio silencioso e constante.

A meu pai, por me mostrar desde cedo que as palavras vão além do que parecem dizer e, assim, despertar meu encantamento por elas. Presença eterna. Saudade infinita.

À minha orientadora, professora Dr^a Evandra Grigoletto que, mais do que orientar com conhecimento, dedicação e responsabilidade, foi presença humilde, segura e carinhosa na partilha das minhas angústias.

À professora Dr^a Márcia Helena Barbosa, pelas palavras encorajadoras e olhar terno chegados no momento certo, que fizeram com que eu prosseguisse.

Às minhas colegas de trabalho, por todo o olhar e o sorriso encorajador.

A todos os meus amigos que entenderam o adiamento dos encontros.

RESUMO

A proposta do presente trabalho consiste uma análise dos discursos presentes nos projetos políticos pedagógicos de escolas pertencentes à rede municipal e estadual de ensino do município de São José do Ouro/RS. Procuramos, nesses discursos, analisar as questões referentes à presença/ausência da função autoria, as questões das contradições e silenciamentos, visando, especialmente, compreender a relação desses mecanismos discursivos com a produção de sentidos. Para isso, realizamos um recorte espaciotemporal que compreende os discursos produzidos no período intervalar de 1997-2006, considerando que nesse intervalo as mudanças de gestores educacionais poderiam promover mudanças significativas nas questões de elaboração desses projetos.

Objetivando, então, a realização deste trabalho, o texto foi dividido em três capítulos. O primeiro especifica as posturas teóricas adotadas, realizando um percurso sobre os pressupostos que fundamentaram as conceitualizações de língua. Discorremos, principalmente, sobre conceitos mobilizados pela teoria da Análise de Discurso de linha francesa (AD) a qual embasou nosso trabalho, quais sejam, a noção de sujeito, formação discursiva, discurso pedagógico, interdiscurso, memória discursiva e noção de silêncio. O segundo capítulo tece breves considerações sobre a história da educação no Brasil, desde a educação jesuítica até nossos dias, considerando os discursos presentes nos diferentes contextos históricos e evidenciando suas condições ideológicas de produção.

O terceiro capítulo traz as análises das seqüências discursivas presentes nos discursos pedagógicos, considerando as concepções de sociedade, escola, aluno e professor representadas nesses discursos. Com base em determinadas marcas lingüísticas, observaram-se especialmente os efeitos de sentido produzidos pelo funcionamento do silêncio, da questão da autoria e das relações de contradições. As análises apontaram a ausência do efeito- autoria nesses discursos, bem como (re)afirmaram a característica autoritária do discurso pedagógico, que (re)produz a cristalização dos sentidos e a ideologia das classes dominantes.

Palavras-chave: *autoria, discurso, relações de contradição, ideologia.*

ABSTRACT

The proposal of this work consists of an analysis of the speeches that are found at Pedagogical Political Projects of municipal and state schools in São José do Ouro, RS. We did an analyses about the presence or absence of the authorship function and, besides the contradictions and the silence to understand the connection between those discursive mechanisms and the production of meaning. We choose speeches from 1997 to 2006 to do the analysis and it was necessary to take care about the changes that could have happened in the projects due to the educational manager changes.

Taking into consideration the objectives of this work, this dissertation was divided into three chapters. The first one specifies the theoretical positions that had been adopted through the presuppositions that base the language concept. We principally wrote about the Speech Analysis theory concepts from French line (AD), that represent the theoretical line of our work such as: a basic grasp of subject, discursive formation, pedagogical speech, interspeech, discursive memory and the silence notion.

The second one specifies brief considerations about the history of education in Brazil from Jesuit education to nowadays. We considered the speeches from different historic context evidencing their ideological conditions of productions.

The third chapter contains the analysis of discursive sequences present in the pedagogical speeches considering the society, school, students and teachers conceptions. From determined linguistic marks, it was observed the effects of meaning produced by the silence, the authorship and the contradiction relations. The analysis showed us the absence of authorship effect in those speeches, as well as they state the authoritarian characteristic of the pedagogical speech that produce the meaning crystallization and the ideology of dominant class.

Keyword : authorship, speech, contradiction relations, ideology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1. ESPECIFICANDO POSTURAS TEÓRICAS.....	13
1.1 O CONCEITO DE LÍNGUA.....	15
1.1.1 A língua: de Saussure à pragmática.....	15
1.1.2 A língua na perspectiva enunciativa.....	21
1.1.3 A língua na perspectiva discursiva.....	25
1.1.4 Língua e ideologia.....	28
1.2 A TEORIA DO DISCURSO.....	31
1.2.1. A instituição escolar e o discurso pedagógico	35
1.2.2 A noção de sujeito.....	40
1.2.3 O interdiscurso e a memória discursiva.....	46
1.2.4. A noção de silêncio.....	53
2. TECENDO OS RUMOS DA EDUCAÇÃO: OS FIOS DA HISTÓRIA.....	54
2.1 A educação no século XX.....	57
2.2 A educação jesuítica: berço da massificação.....	60
2.3 A escola pública no Brasil: O revés do discurso de redenção.....	64
3. MERGULHANDO NO DISCURSO: ANÁLISE DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO.....	64
3.1 A caracterização do <i>corpus</i>	64
3.2 As condições de produção do discurso pedagógico.....	65
3.3. As análises	68
3.3.1 Recorte discursivo 1 - a concepção de sociedade.....	61
3.3.2 Recorte discursivo 2 - a concepção de escola.....	81
3.3.3 Recorte discurso 3 - a concepção de aluno.....	90
3.3.4 Recorte discursivo3 - A concepção de professor.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

A introdução deste trabalho poderia iniciar fazendo referência à importância do papel da educação nos rumos da sociedade, especialmente em seu imbricamento com as relações de poder em todos os tempos. Ao lado dessas referências, poderíamos acrescentar considerações sobre o papel que a escola tem exercido através da sua função institucional de promover e sistematizar a educação.

No entanto, quero introduzir este trabalho dizendo que tem sua origem na análise das práticas políticas. Portanto, nasce, inicialmente, do desejo de compreender por que o que se diz sobre a educação e a escola é tão distante do que realmente se faz. Assim, este trabalho nasce como um possível caminho que me leve a respostas a dúvidas que tanto me angustiam e que, por vezes, colocam-me face a face com os sentimentos de impotência e melancolia diante das práticas cotidianas da escola e das quais, ano após ano, faço parte.

Para isso, lançarei um olhar sobre os discursos pedagógicos, buscando compreender sua função como parte integrante dessa estrutura educação-escola, a qual, valendo-nos da terminologia utilizada por Althusser, constitui-se num aparelho ideológico do estado. Esse trabalho, portanto, nasce, inicialmente, com o propósito de responder a perguntas que me perturbam, tais como: Por que o menino e a menina que vejo abandonar a escola são os que mais precisam dela? Por que a escola não consegue (ou não quer) inverter essa relação? Por que se estabelece uma distância tão grande entre um discurso que prega a formação de um aluno crítico, sobre a solidariedade e a transformação social e uma prática que contribui para que muitos alunos saiam da escola tão logo possam, com a certeza de que lá nunca fora seu lugar? A escola é um lugar de quem já tem reservado para si um lugar confortável na sociedade?

Desse modo, este trabalho também faz parte de um compromisso ético de quem acredita que, mesmo de forma modesta, possa, pelo menos, provocar novos olhares, causar, mesmo que leves “rachaduras” no que parecia ser eternamente um inteiro. Para isso, acredito que não há outro caminho senão desestabilizar sentidos, entrar nos jogos de linguagem presentes nos discursos que, de uma ou de outra forma contribuem para a manutenção das estruturas sociais vigentes.

No entanto, para atingir nossos objetivos na busca de respostas, é preciso, inicialmente, que estejamos dispostos a desestabilizar nossas crenças e concepções. Sabemos que a prática escolar, o exercício da docência, nos mostra muitas faces. Essas faces, por outro lado, somente nos serão visíveis se o motivo que nos levou a exercer a prática da docência não foi o acaso, nem mesmo o puro fascínio pelo ato de ensinar, mas, acima de tudo, a paixão pelo ser humano. Se o que nos levou à escolha do magistério foi a paixão pelo ser humano, nosso olhar é sempre novo. É um olhar que faz do presente uma ponte para alcançar o lá, o longe, o possível, e dar longas espiadas no impossível.

Se o que nos move é a paixão pelo ser humano, mais do que a prática, nosso fazer pedagógico não se encerra com o som de uma campainha que anuncia o silêncio que em poucos instantes instaurara nos corredores e salas de aula; ao contrário, esse silêncio também nos fala. A escola vazia convida-nos a permanecer um pouco mais para que dialoguemos com o silêncio ali instaurado. Um silêncio que significa, que nos permite ver as classes em total desarranjo pela vontade incontida dos alunos de deixar aquele espaço para trás. Alguns sinais eminentes de pequenas destruições, feitas arditamente, quem sabe, durante os períodos de distração do professor, podem conter vozes que, por não serem ouvidas, deixam seus registros nos rabiscos de uma palavra agressiva na parede ou sob outras formas de manifestação que estão a denunciar muito mais que o mero desejo de destruir.

Assim, como professores leitores da escola e do mundo, começamos a ler as filas de alunos que aguardam a hora da entrada e, então, é inevitável evocar a lembrança de já nos termos deparado com a mesma imagem vista em um quartel qualquer, ou em alguma imagem de vencidos em seu momento de rendição. Ao darmos nossas aulas, a imagem dos alunos sentados um atrás do outro, executando os mesmos movimentos e obedecendo às mesmas ordens, inevitavelmente, remete-nos à lembrança de Chaplin no filme *Tempos modernos* e, sem querer, esboça-se em nossos lábios um sorriso discreto, carregado de melancolia. Por vezes, deparamo-nos lendo no olhar de um aluno um pedido de socorro para que o arranquemos das condições de injustiça em que vive e lembramos de tantos

outros que se somam a ele. E assim vamos lendo a escola e o mundo, estabelecendo pontes invisíveis que os une. Maldito hábito esse de ler a escola e o mundo, realizando travessias por sobre essas pontes imaginárias, quando já sabemos de antemão quão incômoda é essa espécie de leitura e o quanto perturba nosso sossego. Mas essa é nossa sina, a sina do professor: ler o mundo.

No entanto, além dessa leitura silenciosa e solitária que fazemos em todos os momentos, há um momento que lemos a “outra escola”, aquela retratada em seus planejamentos, configurada em suas práticas. E não conseguimos compreender a distância entre as duas leituras, a leitura dos planejamentos e a leitura das práticas pedagógicas que nela se efetivam. Não entendemos os desencontros, os hiatos que se instauram entre o que se planeja e as ações que se praticam. Então, perguntamo-nos: os planejamentos não deveriam representar os “rascunhos” do que são nossos alunos?

Onde está a sociedade descrita ali que se pretende igualitária? Onde está aquele aluno cujo perfil desejado é tão diferente daquele que nos diz bom dia todos os dias, ou daquele que não nos enxerga embora insistamos em ser presença diante dele? É um perfil tão diferente daquele aluno que deixa a escola como se estivesse se livrando de uma prisão. Quem faz esses planejamentos? Por que os fizeram se não os cumprem? E as perguntas insistem: Onde estão seus autores? Onde nós, professores, estávamos? E a resposta é imediata. Estávamos lá, de um jeito ou de outro, temos parte nesse discurso. Diante dessa resposta, precisamos criar coragem e adentrar nos discursos presentes nesses planejamentos. Precisamos ouvir suas vozes e seus silêncios. No entanto, não nos comportemos como “desbravadores” que, munidos da lupa da verdade, temos a missão de vasculhar os discursos atrás de sentidos “escondidos”. Contrariamente, precisamos ir aos textos que compõem esses planejamentos para perceber suas vozes e seus silenciamentos, os mecanismos que configuram a ordem desses discursos escolares e como esses mecanismos os (i)mobilizam, causando o distanciamento já referido entre estes e as práticas escolares.

Dito isso, de agora em diante, passaremos a situar os leitores deste trabalho esclarecendo como e em que contexto se desenvolveu, como o organizamos metodologicamente e o que pretendemos com a análise desses discursos. Os planejamentos analisados pertencem às redes municipais e estaduais de ensino do município de São José do Ouro R/S. Dedicamos-nos à elaboração deste estudo, como já dissemos, com o intuito de compreender por que esses discursos não conseguem romper com a cristalização dos sentidos, ao mesmo tempo em que estaremos buscando compreender as relações dessa

cristalização com a não-instauração do novo que viesse, porventura, gerar mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

Optamos por analisar discursos da rede municipal e estadual de ensino com a finalidade de constatar se esses discursos compreendem características comuns, independentemente da rede de ensino a que pertença, e que nos levem aos mesmos questionamentos antes apontados. Estabelecemos um recorte temporal compreendido entre os anos de 1997 e 2006 porque entendemos ser esse um espaço significativo, uma vez que, nesse período, é possível analisar os planejamentos pedagógicos sob a orientação de diferentes gestores públicos, tanto em nível de administração estadual quanto municipal. Ou seja, no período de 1997 a 2006 tivemos três diferentes gestores públicos (governadores e prefeitos), conseqüentemente, diferentes equipes coordenando a educação no estado e município. Dentro desse espaço temporal, procuraremos perceber se, em virtude das mudanças desses gestores, ocorreram mudanças na estrutura dos discursos em termos de organização e sentidos e se houve alguma ruptura nas práticas pedagógicas.

Em relação aos critérios para realização dos recortes discursivos selecionados para análise, consideramos a recorrência de algumas concepções presentes nos planejamentos, quais sejam, as concepções de sociedade, escola, professor e aluno. As análises das seqüências discursivas que constituem cada um desses recortes estão embasadas em noções da Análise de Discurso francesa, cujos pressupostos são apresentados na fundamentação teórica e voltam a ser mobilizados no momento da realização das análises, num constante movimento entre teoria e prática. Dessa forma, o trabalho está dividido em três capítulos, conforme passamos a explicitar.

O primeiro capítulo trata da construção dos pressupostos teóricos. É importante discorrermos sobre as principais correntes lingüísticas que se dedicaram à conceitualização da língua. Por isso, nosso caminho teórico inicia mostrando a língua em sua face mais rígida: o estruturalismo. Uma língua que, retirada de suas nuances e postulada sob um código ou sob regras previsíveis, tudo explica, tudo prevê e que tem tolhida suas bordas, os lugares em que ela significa, lugares que podem estar além de regras ou códigos que a sustentam ou do domínio de seus usuários, que como seus senhores, têm o comando consciente do que querem ou esperam dela.

Desse modo, seguindo nosso trajeto estaremos discorrendo sobre outra face da língua mostrada por teorias que nos levam à compreensão de que a língua é uma fabulosa capacidade que os sujeitos possuem e que lhes permite infinitos jogos, jogos de e com palavras, que, ao visitarem e serem visitadas, ao construírem e serem construídas pela

história - embora tragam, infinitamente, a centelha do velho parecem sempre estar inaugurando o novo. Fabulosa capacidade singular dos sujeitos que possibilita que, no reino dos sentidos, o uno torne-se múltiplo, seja pelo dito, seja pelo não-dito. Não foi por acaso que utilizamos a palavra “face” para falarmos das diferentes idéias em torno da língua. Utilizamos-la pelo significado que possui de ser uma “coisa” com dois lados e, principalmente, dois lados que, ao olharmos para um, é impossível não ver presença do outro, ou senti-la. Assim é a língua para a AD, teoria adotada para este trabalho.

Assim, construímos esse capítulo não com a finalidade de estabelecer uma oposição entre as teorias lingüísticas, mas de demonstrar que, quando lançamos um olhar de analistas sobre os fatos da língua, esse olhar estará privilegiando uma ou outra de suas faces e estará perpassado por uma ou outra concepção de língua. É uma concepção também perpassada pelo ideológico, pelos fatos da história e pela nossa própria história, mas que será determinante nos movimentos interpretativos que estaremos realizando sobre e com os textos que nos propomos analisar.

Pelo que nos propomos realizar nesse trabalho, a concepção de língua por nós adotada não poderia ser outra senão uma concepção que considerasse a língua em sua materialidade. E considerá-la assim é compreender que a língua toca e é tocada pela história, expondo, dessa forma, sua opacidade, seus equívocos, seu território repleto de múltiplos sentidos. Assim, no primeiro capítulo deste trabalho, mobilizamos conceitos postulados pela teoria do discurso, conforme a escola francesa de Análise de Discurso (doravante AD). E, ao mobilizar esses conceitos, apresentamos questões fundamentais que envolvem a noção de sujeito, de memória discursiva e interdiscurso, de silêncio, entre outras. Tais conceitos instrumentalizam as práticas das nossas análises.

Ao desenvolver nosso trabalho, sentimos a necessidade de visitar outros discursos em relação à educação para perceber o quanto o “discurso mesmo” poderia tornar-se o “discurso outro”. Assim, construímos o segundo capítulo “Tecendo os rumos da educação: os fios da história”. Na elaboração desse capítulo, já nos foi possível antecipar algumas respostas na direção da compreensão da estrutura de escola que temos hoje. Na metáfora que toma a história como um tecido composto de muitos fios, percebemos que a escola sempre foi fundamental nos alinhavos que deram forma a esse tecido. Assim, por meio de alguns recortes temporais considerados, historicamente, mais significativos para a realização do nosso trabalho, procuramos evidenciar os discursos que se mantiveram presentes nas questões do sistema educacional brasileiro, seus aspectos ideológicos e a influência destes na forma como a escola se apresenta hoje.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta as análises dos recortes discursivos. É neste capítulo que mobilizamos os conceitos sobre os quais discorreremos nos nossos pressupostos teóricos. Consideramos, nesse espaço, as condições de produção do discurso pedagógico para que pudéssemos melhor apreender sua materialidade lingüística, principal objetivo do nosso trabalho. Obedecendo a critérios metodológicos, selecionamos concepções que tiveram reiteração expressiva nos discursos. Dessa forma, os recortes discursivos estão divididos em concepção de sociedade, concepção de escola, concepção de aluno e concepção de professor. Ao analisar esses recortes, enfatizamos questões relativas à autoria, às contradições, às repetições e aos silenciamentos presentes nas seqüências discursivas selecionadas dos planejamentos de educação já referidos, considerando-as não como falta, mas como elementos de significação no fio discursivo.

Desse modo, ao “mergulharmos” no discurso, procuramos romper com a transparência do sentido presente nesses planejamentos. Retomando o sentido literal de “mergulho”, temos sempre presente que a cada mergulho o que parece constituir o “fundo”, o limite, nunca será o mesmo, porque a água, em sua aparente estagnação, desloca-o, transforma-o. Por isso, “mergulhamos” no discurso não para buscar o que lhe é constante, o que lhe é aparente, mas os mecanismos discursivos que nos permitem caracterizá-lo como um discurso cristalizado e, sobretudo, para que possamos compreendê-lo em sua distância em relação a prática.

1. ESPECIFICANDO POSTURAS TEÓRICAS

“Os frios espaços da semântica exalam um sujeito ardente.”

(Pêcheux)

Ao construirmos o título deste capítulo o fizemos inspirados nos objetivos do nosso trabalho. Utilizamos o termo posturas teóricas pensando na condição de analista que assumiremos diante dos textos. Assim, torna-se imprescindível termos bem claro quais são nossas concepções de língua e de linguagem. Nossa busca é pela compreensão do porquê os objetivos descritos nos planejamentos pedagógicos não abandonarem sua condição de metas a serem alcançadas para se tornarem verdadeiramente ações capazes de romper com a prática pedagógica. Desse modo, sabemos de antemão que teremos de buscar embasamento teórico numa disciplina que nos possibilite trabalhar a língua como o lugar dos sentidos, sentidos esses que têm natureza social porque são produzidos por sujeitos sociais, históricos e ideológicos.

Diante disso, consideramos importante, inicialmente, lançar um olhar sobre as diferentes teorias referentes às conceituações em torno de língua e de linguagem. Não está no nosso foco de interesse aprofundar as descrições ou comparações desses conceitos, no entanto consideramos importante abordar esses aspectos como forma de justificar, com maior propriedade, nossa opção pela linha teórica da Análise francesa de Discurso (doravante AD), pelo fato desta teoria considerar a língua como um processo histórico social e ideológico. Nessa direção, consideramos pertinente aqui trazermos o que diz Foucault em sua obra *A arqueologia do saber*, ao tratar da formação dos conceitos. O autor faz referência aos “feixes de relações” que constituem um sistema de formação conceitual. afirma:

Colocamo-nos na retaguarda em relação a esse jogo conceitual manifesto; e tentamos determinar segundo que esquemas (...) enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso, tentamos estabelecer, assim, como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas e adquirir novos conteúdos semânticos. (1997, p.66-67).

Dessa forma, historicamente, as conceitualizações em torno da língua não podem ser percebidas isoladas das relações das quais resultam; relações essas que se estabelecem, dentre outras, nos processos sociais e econômicos e nas formas de classificação e organização predominantes em dados momentos históricos. Assim, ao retomarmos esses conceitos elaborados sobre língua e linguagem ao longo da história dos estudos lingüísticos, não o fazemos na perspectiva de que são diferentes enunciados que se sucedem em uma linha cronológica, mas a propósito do que diz Foucault: “Situemo-los sempre em um campo conceitual amplo, intercambiados pela multiplicidade de relações que ao mesmo tempo em que permitem sua exterioridade, os transformam e os redimensionam”.

Assim, iniciaremos nosso percurso tecendo considerações sobre as principais correntes teóricas dentro da lingüística, com a finalidade de percebermos que essas teorias, ao longo do tempo, conceberam a língua como um sistema fechado, que reconhece legitimamente como língua apenas o que pode ser explicado pelo próprio sistema. Dessa forma, sob essa conceitualização não há lugar para o equívoco, para a incompletude, para os deslocamentos de sentidos, enfim, para o real da língua. Em relação ao real da língua, Leandro Ferreira considera:

O real que é da ordem da língua, se opõem à realidade, que é da ordem social e prática. O sintoma mais imediato do real é um ‘impossível’ inscrito igualmente na ordem da língua. Costuma-se dizer as palavras faltam, o que aproxima o sintoma da idéia de ausência, defeito, insuficiência, imperfeição. (2000, p.26).

É pela impossibilidade de tudo que se diz estar na língua (real da língua) que, na análise do discurso pedagógico que nos propomos realizar, estaremos percebendo nos equívocos, nos deslocamentos de sentidos, na opacidade da língua aquilo que o sujeito diz,

mesmo não sendo permitido dizer do lugar em que se encontra, para que assim possamos, pelas “fendas” dos discursos analisados, perceber “o sujeito ardente que exala dos frios espaços da semântica”, conforme refere Pêcheux na epígrafe que abre este capítulo.

1.1 O CONCEITO DE LÍNGUA

Ao desenvolver este item, interessa-nos perceber os elementos históricos e ideológicos que estiveram presentes na elaboração dos conceitos e que foram decisivos em tudo que se disse e não se disse sobre a língua em determinados contextos e, principalmente, compreender os deslocamentos que resultaram nos conceitos que predominam em nossos dias.

Não podemos, no entanto, nos afastar do pressuposto de que os conceitos de língua situam-se sempre no caráter provisório das definições, dada a sua complexidade por tudo que neles está implicado.

1.1.1 A LÍNGUA: DE SAUSSURE À PRAGMÁTICA

Conforme o exposto no texto antecedente, embora a teoria que sustentam este estudo seja a da Análise do Discurso, iniciamos o percurso a que nos propomos trazendo a teoria saussuriana, dada sua importância como um marco nos estudos lingüísticos e, sobretudo, pelo fato de a visão estruturalista da língua preconizada por Saussure ainda ser fortemente presente em nossos dias.

Para Saussure¹, língua e linguagem verbal são regidas por princípios distintos. Tomada em seu todo, “a linguagem é multiforme e heteróclita (...) ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, pertence ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade”. (SAUSSURE 2003, p.17)

Em razão dessas características, conforme Saussure, a linguagem não poderia ser tomada como objeto de estudo da lingüística.. A língua, “ao contrário, é um todo por si e princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma

¹ A primeira edição do *Cours* data de 1916 e é, como se sabe, “obra póstuma”, pois Saussure faleceu em 22 de fevereiro de 1913.

outra classificação”.(SAUSSURE 2003, p.17), embasado nesses princípios, Saussure estabelece uma ruptura entre língua e fala:

A língua não constitui, pois uma função do falante: é o produto que o falante registra passivamente (...) a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação. A fala, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal 2º, o mecanismo psicofísico que lhes permite exteriorizar essas combinações.(2003, p.22).

Percebemos, desse modo, que a língua, para Saussure, é um sistema abstrato cujo caráter social se evidencia somente no aspecto de que uma comunidade dela se utiliza para garantir a comunicação entre seus membros. Nesse sentido, o que merece tornar-se objeto de análise na fala, por exemplo, são as combinações estruturais que o falante utiliza e que estão previstas no código e os elementos psicológicos e fisiológicos envolvidos no ato dessas manifestações. Assim, os seguidores dessa teoria configuram a língua como uma estrutura formal, em que o código registrado pelo indivíduo abarca todas as possibilidades que lhe permitirão realizar as escolhas de combinações a fim de que possa expressar seus pensamentos e intenções. Os estruturalistas falam de uma língua sem bordas, sem deslizes cuja rigidez de seus contornos negam uma exterioridade que lhe é constitutiva.

A lingüística nos Estados Unidos também foi construída sob a influência das idéias Saussurianas, no entanto, tomou rumos teóricos diferentes, motivada pela influência de Bloomfield, considerado o fundador da Lingüística Norte-Americana. Bloomfield concebia a língua como um fenômeno puramente físico e empenhou-se em encontrar a melhor forma de descrever os padrões sonoros e as regularidades da língua. A partir dos anos 50, surgem as teorias de Chomsky. Assim, conforme Gadet e Pêcheux,

De Saussure ao CLP., do CLP ao funcionalismo, de Bloomfield a Harris e de Harris a Chomsky, um deslocamento teórico foi realizado, conseguindo colocar no centro das preocupações lingüísticas a questão da construção sintática dos enunciados.(2004,p.127).

Segundo Chomsky, todo ser humano teria uma gramática pré-formada, a qual lhe permitiria fazer a distinção entre as frases gramaticais e as frases agramaticais. Desse modo, afirma que “a faculdade da linguagem parece ser uma verdadeira propriedade da espécie, variando pouco de indivíduo para indivíduo”. (CHOMSKY, 1997, p.50). Chomsky examinou a sintaxe da língua sem considerar outras áreas da ciência cognitiva, percebendo a linguagem como parte de um domínio da mente que, ao operar em termos de regras ou princípios, pode ser enunciado formalmente. “A faculdade da linguagem se encaixa dentro da arquitetura maior da mente/cérebro. Ela interage com outros sistemas que impõem condições que a linguagem deve satisfazer se for para ser de todo usável”. (CHOMSKY 1997, p.57)

Com seus estudos, Chomsky trouxe importantes contribuições, que constituíram verdadeiros marcos para a lingüística do século XX, como o conceito de uma gramática gerativa que passasse a considerar os aspectos subjacentes existentes nas estruturas das frases, os quais, segundo ele, não eram levados em conta pelas análises sintáticas praticadas até então. A gramática gerativa, portanto, tinha como um dos principais objetivos fornecer meios para a análise dos enunciados, considerando as diferenças existentes entre os níveis superficial e o nível profundo de uma estrutura gramatical. Segundo Chomsky, dois enunciados, num nível superficial podem ser analisados de modo idêntico, mas num nível profundo, considerando seu significado em situação real de fala, esses mesmos enunciados podem divergir significativamente.

Para sustentar esse pressuposto, Chomsky estabeleceu uma distinção fundamental, semelhante a dicotomia traçada por Saussure *langue-parole*, entre o conhecimento das regras de uma língua armazenado por uma pessoa, o que denominou de *competência* (*competence*) e o uso que essa pessoa faz dessas regras, em situação real, o que tratou como “desempenho” (*performance*).

A teoria chomskyana argumentou no sentido de que à lingüística caberia o papel primordial de buscar a descrição das regras que governam a competência, por entender que o *corpus* fornecido pela língua em uso (desempenho) representaria apenas parte das infinitas possibilidades que uma pessoa que domina as regras de uma língua possui de proferir enunciados, mesmo que nunca os tenha ouvido.

Por meio da concepção de que a linguagem é uma faculdade que já nasce com o ser humano, os seguidores dessa linha teórica situam a língua, fundamentalmente, como pertencendo ao aspecto do psiquismo humano, no qual predominam fortes argumentos a

favor do mentalismo voltando-se para o aspecto cognitivo de que a “a língua gera a língua”.

As concepções de língua retomadas aqui por meio do percurso teórico realizado, especialmente em relação às teorias estruturalistas e gerativistas, apontam a exclusão do sujeito no tratamento da língua, pois postulam o estudo da mesma centrado no sistema lingüístico, seja pelo que Saussure definiu como *langue*, ou seja pelo que Chomsky chamou de *competence*. Assim, a participação do falante em função de sua idealização, no processo evolutivo da língua não constitui o foco dos estudos desses teóricos.

Ao lado das teorias defendidas por Saussure e Chomsky que, conforme referimos excluía o falante como objeto de seus estudos, surgiram outras tendências, como as teorias pragmáticas, que elegem como objeto de seus estudos as relações existentes entre a linguagem e a sociedade e as relações entre os signos e seus usuários. A pragmática estende sua análise para além das formas das organizações das estruturas fonológicas, morfológicas ou sintáticas presentes na língua. Seu principal enfoque está voltado para o estudo das relações existentes entre os signos e seus usuários, isto é, os fatores que estão envolvidos no ato da comunicação, fatores os quais, até então, não faziam parte das teorias lingüísticas dos estruturalistas.

No entanto, no campo da pragmática a relação linguagem, usuário é vista segundo diferentes aspectos, o que gera vertentes de análise diversas. Uma pragmática voltada para uma visão particular da semântica situa o usuário e a linguagem numa relação lógica entre o signo e a “coisa” para a qual o signo está. Nesse sentido, fala-se de uma pragmática referencial, que evidencia a noção de que falar é sempre falar de algo, ou seja as palavras existem para que possamos nos referir às coisas do mundo. Portanto, as palavras, na perspectiva desta pragmática, têm significado pelo fato de se constituírem em símbolos que representam as coisas do mundo.

A pragmática, no entanto, amplia seu campo de estudo e traz o conceito de linguagem como ação. Aqui a língua passa a ser vista essencialmente em seu uso, desse modo, contrariamente as teorias behavioristas, muito mais que um ato comportamental, a linguagem é sempre produto de interação. Segundo Orlandi (1995b), com esta perspectiva nascem as teorias pragmáticas que se dedicam à análise conversacional, ao estudo dos atos de linguagem e ao estudo da enunciação.

A teoria da análise conversacional considera que a comunicação somente ocorre quando o ouvinte reconhece as intenções do autor por meio do princípio de cooperação, explicitado por quatro categorias gerais que se traduzem em máximas conversacionais

quais sejam: a quantidade de informações dadas, a sua veracidade, sua pertinência e a maneira como são formuladas.

As máximas conversacionais correspondem aos seguintes aspectos dos atos comunicativos: “não dê nem mais nem menos informações do que as necessárias” (quantidade); “não digas o que crês ser falso” (qualidade); “não digas aquilo para que não tens provas adequadas” (verdade) “sê relevante” (pertinência); “sê claro” (maneira). (GRICE, 1983, p.32).

Ainda segundo esse autor, a violação e a exploração deliberada dessas máximas permitem explicar os usos indiretos de linguagem, ou seja, situações de comunicação em que, no processo interativo locutor – ouvinte, ocorre a compreensão de que o falante quis dizer muito mais do que disse, ou, ainda, de que o que o falante quis dizer era diferente do que disse. Desse modo, a violação da máxima da qualidade, por exemplo, resultaria na metáfora, como na expressão “chorou rios de lágrimas”. Quando o falante infringe a máxima de quantidade ocorre a tautologia, como “todo bêbado é bêbado”. A exploração da máxima dessa maneira pode gerar o recurso indireto de neutralidade como forma de influência por exemplo, “a viagem de trem é desconfortável”, quando se quer dissuadir alguém de uma viagem.

É inegável a importância que estudos pragmáticos direcionados à teoria da análise conversacional representaram na perspectiva de compreender as relações locutor-ouvinte-contexto. Essa importância reside, especialmente, na compreensão de que um enunciado é perpassado por uma multiplicidade de variáveis que se colocam entre o dito e o que se quis dizer, desestabilizando a noção de língua como um sistema de código fechado em si mesmo.

Outro importante estudo dentro da pragmática revelou a teoria defendida por Austin, o qual considera que a linguagem, muito mais do que descrever e informar apresenta situações em que dizer é fazer, o que denominou de “performativos”. Austin abandona os critérios de verdade e falsidade e assume uma outra forma de considerar os atos lingüísticos, utilizando os critérios de satisfação e não-satisfação, isto é, os performativos necessitam de determinadas condições para que se realizem de forma satisfatória. Dessa forma, nasce a teoria da infelicidade. O ato de determinar a abertura de uma sessão, por exemplo, só seria considerado um ato performativo feliz se realizado pelo presidente da mesma do mesmo modo, a frase “Vos declaro marido e mulher”, se não emitida pelo padre, não possui nenhum valor de verdade pelo fato de não estarem presentes as condições necessárias para que a linguagem, verdadeiramente, torne um fazer.

Reforçamos que, embora a diversidade da análise dos aspectos da linguagem no campo da pragmática tenha representado uma guinada nos estudos lingüísticos, o mais importante é compreender que a maior contribuição destes estudos para a lingüística na segunda metade do século XX, conforme Weedwood, foi o fato de que

para retomar a metáfora Saussuriana, em vez de se preocupar em conhecer a partitura seguida por diferentes músicos na execução de uma peça musical, o lingüista quer conhecer precisamente em quê e por quê houve diferença na execução, de que forma ela se manifesta e que efeito tiveram sobre o público ouvinte. (2002, p.144).

A pragmática, portanto, aponta para a importância de considerar a língua como algo que se constrói na interação social, assim, passa a considerá-la muito mais do que uma mera representação do mundo. A análise das condições sob as quais ocorre a fala, o dizer como fator importante nos estudos lingüísticos contribuem, sobretudo, para o reconhecimento de que a fala não representa o caos. Contrariamente a esta concepção, ao descrever essas condições, demonstra que o falante domina regras e mecanismos que lhe permitem interagir no e com o mundo por meio da linguagem.

No entanto, consideramos importante trazer para nossas reflexões, tendo em vista que nosso trabalho está voltado para a análise de discurso, o fato de que, embora as teorias pragmáticas tenham acenado para a importância em considerar a língua além de seus aspectos estruturais “as teorias pragmáticas descrevem e explicam os laços que unem enunciação e enunciado” (BARROS.p.184) escapam a estas teorias uma análise referente aos aspectos sociais, históricos e ideológicos como constitutivos da linguagem.

O que a pragmática procura explicitar são as condições de contexto em que a comunicação ocorre e a influência deste no sentido e na compreensão dos atos comunicativos. Da mesma forma, o falante surge como sujeito que organiza os atos da fala conforme suas “intenções”. O sujeito da pragmática, em última instância, é um sujeito que tem o domínio do seu dizer, isto é, é um sujeito que, conscientemente, organiza seu dizer de modo a atingir seus objetivos ou concretizar suas ações, nos casos em que dizer é fazer.

1.1.2 A LÍNGUA NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

Assim como a pragmática, as teorias lingüísticas em torno da enunciação representam outro passo no avanço das reflexões sobre a linguagem que viessem a superar o modelo estruturalista saussureano. A orientação enunciativa recai sobre a apropriação subjetiva da língua. Dessa forma, esta teoria é assim caracterizada por Orlandi: “O que caracteriza a teoria da enunciação é que ela coloca no centro da reflexão o *sujeito* da linguagem, ou seja, o locutor em relação com o destinatário” (1995b, p.95). Desse modo, segundo a teoria da enunciação, é impossível pensar uma teoria de linguagem que não contemple “o outro” como elemento constitutivo da comunicação.

No texto “Da subjetividade na linguagem”, Benveniste refere-se à linguagem como constitutiva do sujeito um sujeito, que, posicionando-se como pessoa “eu”, estabelece uma relação de polaridade com um “tu” que, apesar de não estar revestido de subjetividade por ser exterior ao “eu”, numa espécie de jogo com regras baseadas na reciprocidade, mostrar-se-á como “eu”. Assim, segundo Benveniste:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocução daquele que por sua vez se designa por eu. (1976, p. 286).

Analisando as questões dos pronomes pessoais, Benveniste considera que estes “escapam ao status de todos os outros signos da linguagem”. Nesse sentido, o “eu” e o “tu” só existem na linguagem que se realiza no discurso por isso, “serão sempre únicos”, uma vez que a pessoa só pode se enunciar como sujeito sob a forma de “eu”, um “eu” que embora individual, busca seu eco no “tu”. Assim, a terceira pessoa “ele”, para Benveniste, não permite a mesma polaridade que ocorre com o “eu” e o “tu”, o que confere pessoa “ele” a característica de “não-pessoa”, pelo fato de não poder tornar-se um “eu” ou um “tu” no jogo da reciprocidade que fundamenta a linguagem.

Com seus estudos, Benveniste esse autor retoma importantes conceitos em torno da língua, introduzindo a questão do sujeito, até então desconsiderada pelos estruturalistas. Ao dizer que “não atingimos jamais o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a, não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber

a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a língua ensina a própria definição de homem.”(1976, p.285), Benveniste confere à linguagem a noção de que o sentido só existe na discursividade e, portanto, não existe fora do sujeito.

Das colocações transcritas podemos também apreender que, para Benveniste, a língua não pode ser considerada um instrumento de que os seres humanos dispõem do qual se valem para comunicar-se. A língua, mais do que permear relações ou do que permitir ao homem comunicar seus pensamentos, é o próprio homem. Se o que encontramos no mundo são homens falando com outros homens, podemos dizer que o homem, ao mesmo tempo, produz e é linguagem.

Bakhtin traz para os estudos da enunciação aspectos distintos dos abordados por Benveniste, mesmo que sua obra já bem anterior a deste². Para aquele, a enunciação não constitui um ato individual, mas contrariamente a isso, a enunciação é um ato social, uma vez que a palavra é essencialmente dialógica. Conforme esta concepção teórica que nasce o conceito bakhtiniano de diálogo, ou seja, um conceito que vai muito além da linearidade que apresenta dois ou mais indivíduos trocando informações.

Ao definir que a linguagem é, acima de tudo, um ato social, Bakhtin considerava que sua abordagem só teria sentido se inserida num contexto social. Assim registra: “Todos nossos enunciados (...) são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, que reelaboramos e que reacentuamos.” (BAKHTIN, 2003, p.294-295) Além disso, para Bakhtin, “a nossa própria idéia (...) nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar seu reflexo nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (p. 298). É importante perceber que interação em Bakhtin é tomada numa perspectiva dialógica, conceito-chave deste autor, refletindo a posição que o sujeito ocupa na luta de classes.

Desse modo, quando Bakhtin refere-se ao diálogo, está se referindo a relações de sentidos. Assim, as relações de linguagem não podem ser enquadradas no princípio da

² O livro “Marxismo e filosofia da linguagem” teve sua primeira edição publicada na Rússia, em 1929, mas a obra chega ao Brasil somente na década de 80, portanto, depois do lançamento da obra de Benveniste na teoria da enunciação. No presente trabalho, optamos por apresentar primeiro os estudos de Benveniste, não por desconhecer esses fatos do contexto histórico que cercam as obras destes autores, mas, sim, por julgarmos que em termos teóricos, Bakhtin apresenta um avanço muito maior em relação ao modo de conceber a língua e a enunciação, apresentando, de fato, uma ruptura com os estudos estruturalistas, o que não se verifica nos estudos de Benveniste.

logicidade, pois o princípio não pode ser coisificado. Para Bakhtin, a dialogicidade é inerente à natureza humana, visto que o homem vive em constante diálogo com o outro, com os textos, com o mundo.

Para Bakhtin, o sujeito interage na dialogicidade e, nesse interagir, no qual se estabelecem os grandes diálogos, traz consigo sua história, o contexto social em que vive, as marcas dos seus pensamentos. “A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório”. (BAKHTIN, 2004, p. 125). Observamos que na concepção bakhtiniana de língua está evidenciada a presença de um sujeito que não *apenas se marca subjetivamente naquilo que diz*, mas que imprime em seu dizer as marcas de registros sociais. Assim, é na enunciação, pela alternância de sujeitos, que as palavras, de natureza neutra, assumem diferentes juízos de valores uma vez que sempre nascem na interação social.

É importante perceber que a teoria bakhtiniana ao fazer referência ao diálogo, não está se referindo apenas à presença de dois ou mais interlocutores em situação de interação. Ao falar de dialogicidade, Bakhtin também está se referindo aos diálogos que se estabelecem entre os textos, entre os diversos dizeres. Nesse sentido, o sujeito não surge como fonte, criador genuíno e último de seus enunciados: “o falante não é um Adão bíblico, só relacionados com objetos virgens ainda não nomeados, as quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Ao afirmar que o sujeito não é o criador genuíno do seu enunciado, emerge a questão de que um enunciado, ao mesmo tempo em que nunca é “primeiro”, é sempre novo, é “irrepetível”. Assim, o que é passível de repetição situa-se no sistema da língua, não no enunciado. Embora, num enunciado uma palavra, uma oração se apresente de forma repetida, será sempre nova *porque mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado*.

Por isso, é importante compreender a complexidade que envolve a questão da dialética introduzida por Bakhtin, uma dialética que precisa ser pensada em relação aos homens que interagem no mundo na e pela língua, que está presente nos textos e nos dizeres entre si. Nesse sentido, a conceituação de um enunciado, segundo Bakhtin, deve considerar a concepção de que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto fora quanto dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias discursiva”. (2003, p. 301).

Qual é o papel do “outro” nesse diálogo? Para melhor definir o “outro”, é preciso compreender como se constitui o sujeito à luz da teoria bakhtiniana. Embora Bakhtin

considere que a situação social mais imediata ou mais ampla sejam determinante de todo o enunciado, concebe que o sujeito produz conscientemente seu discurso. Esse direcionamento teórico parece-nos claro diante da afirmação do autor quando nos afirma que “a escolha de todos os recursos lingüísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada”. (2003, p. 306).

Colocações ainda mais incisivas como “abrangemos”, “interpretamos” “sentimos” a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva de discurso, ou a vontade discursiva do falante, que determina todo o enunciado, o seu volume e suas fronteiras, configuram um sujeito que tem consciência plena do seu dizer e, por isso, o faz mediante escolhas que consolidem as intenções pretendidas com esse dizer.

Desse modo, podemos pensar o “outro” como constitutivo do sujeito ao falar sempre levamos em conta o fundo aperceptível da percepção do nosso discurso pelo destinatário. O “outro”, segundo Bakhtin, é presença primeira no discurso do sujeito. A presença de um destinatário é condição essencial para a existência de um enunciado. Um enunciado está sempre direcionado a alguém. É importante referir que o “outro”, nesse contexto, não é tomado unicamente como um destinatário participante direto do diálogo, mas como qualquer interlocutor para o qual o enunciado esteja endereçado. Este interlocutor poderá ser uma coletividade ou qualquer destinatário possível dentro do campo da interação e da comunicação humana.

Dito isso, retomemos a relação entre o sujeito que produz seu discurso e o outro a quem o discurso é endereçado. Segundo Bakhtin, “o papel dos outros para quem se constrói o enunciado é excepcionalmente grande(...). Desde o início o falante aguarda a resposta delesespera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessas respostas”. (2003,p.301). Assim, os enunciados não se situam no campo da significação, mas no campo do sentido, sentidos que se constroem no diálogo entre textos e dizeres e no diálogo que busca no outro a quem está dirigido muito mais do que uma posição de ouvinte, mas um destinatário que compreende, concorda, discorda e redimensiona o dizer.

Quando nos propusemos percorrer esse caminho teórico, fizemo-lo com o objetivo de perceber, nos diferentes estudos em torno da lingüística, como cada corrente teórica, em certa medida, evidenciou ou excluiu o sujeito, evidenciou ou excluiu os aspectos ligados às interações entre os seres humanos, e perceber como essa exclusão ou evidência interferiu na própria conceituação de língua. Dessa forma, na construção desse percurso vamos tornando claro que pressupostos em relação a própria conceituação de língua que

fundamentarão toda a nossa análise. O primeiro pressuposto que se estabelece é o de que, embora a língua, seja constituída de elementos que se inter-relacionam em níveis morfológico, fonológico e sintático, é em seu uso é no jogo de sentidos, que se entrelaçam com outros e outros sentidos que o sujeito assume diferentes posições na trama histórica do seu tempo.

No item em seqüência, discorreremos sobre a língua na perspectiva discursiva, que, como veremos, estabelece uma ruptura com o estruturalismo e elege como seu objeto de estudo o discurso.

1.1.3. .A LÍNGUA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Em seu texto *Linguagem e ideologia* (2003, p.6), Fiorin traz a seguinte colocação: “Para os lingüistas chegou a hora de fazer um cuidadoso balanço do que a lingüística fez, deixou de fazer ou pode fazer, pois vive ela uma crise epistemológica”. Parece-nos que, mesmo carecendo de análises talvez mais aprofundadas, conseguimos, de certa forma, ao iniciar nossos pressupostos teóricos, mostrou um pouco do que a lingüística fez. No entanto, o que nos interessa aqui é perceber o que a lingüística deixou de fazer para que, nessa lacuna deixada em sua epistemologia, possamos situar a AD, não como um preenchimento no sentido de que nada mais pode ser feito ou dito, mas um preenchimento no sentido de que a AD trouxe para as reflexões em torno da língua o que dela é por natureza, inseparável.

Quando afirmamos que a AD trouxe para as reflexões em torno da língua o que dela é, por natureza, inseparável queremos dizer que a AD traz para a língua uma exterioridade que lhe é constitutiva. Nesse sentido, fazem parte dos pressupostos da AD a história, que seguindo Schons, pensada nos termos do materialismo histórico, é, sem dúvida, de natureza fundante na AD (2000, p.36), o sujeito e a ideologia. Assim, não há espaços na AD para análises fundamentadas em teorias estruturalistas, o que não significa, no entanto, que nessa teoria tenhamos a negação da língua como sistema; o que vemos negado é uma concepção de língua fechada e determinada por esse sistema. Nesse sentido, é importante trazer presente que no seu texto *Semântica e discurso* uma crítica á afirmação do obvio Ao estabelecer relações entre o sistema e a materialidade da língua, diz Pêcheux:

O sistema lingüístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da lingüística. É pois sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva, etc., que utilizaria “acidentalmente” os sistemas lingüísticos. (1995, p.91).

Das colocações de Pêcheux podemos perceber o traço distintivo entre o objeto de estudo da AD e o objeto de estudo do estruturalismo. Para este a língua é autônoma, isto é, o foco é o sistema lingüístico interno, a língua sobre si mesma, todos os fatos de língua são apreendidos pela sua organização. Para a AD, a língua está determinada pela sua ordem, ou seja, a língua não é meio de realização, mas materialidade; assim, a língua, para o analista de discurso, não constitui o centro, o determinante, mas a via de acesso para atingir a ordem do discurso. Nesse sentido, é igualmente importante trazer o dizer de Leandro Ferreira:

O conceito de língua, na perspectiva do discurso, não vai ser o mesmo que o do lingüista (...). Na visão do lingüista, a língua enquanto sistema só conhece sua própria ordem o que vai impedir-lhe de considerar os deslizamentos, lapsos e mal-entendidos como parte integrante da atividade de linguagem. Já o discursivista, como se sabe, acatando a lição de Pêcheux, incorpora tais desvios problemáticos, como fatos estruturais incontornáveis e próprios da língua. (1998, p.2)

Diante do exposto, percebemos que, para melhor compreendermos as diferentes posições epistemológicas entre as teorias estruturalistas e a AD, torna-se necessário evocar conceitos como “ordem” e “organização”. Para tanto, consideramos importante trazermos presente o dizer de Orlandi (2001), de que o que interessa ao analista do discurso não é a organização (forma empírica ou abstrata), mas a ordem do discurso (forma material), na qual o sujeito se define pela sua relação com um sistema significante investido de sentidos, desua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade.

Em sua tese de mestrado, Grigoletto (2003) esclarece que a ordem refere-se ao real histórico e simbólico, corroborando, assim, a determinação dos processos de significação e que a *organização* está relacionada às pistas lingüísticas que produzem efeitos de evidências sobre as práticas discursivas. Desse modo, a ordem do discurso está ligada à produção de sentidos que se efetivam por meio de sujeitos sociais inscritos na história. O sujeito social é afetado pela ideologia, ao realizar movimentos de interpretação, o faz

segundo o pressuposto da organização, atingindo, dessa forma, o real da língua, ou seja, os equívocos, as falhas, os deslizos, e o real da história, que é constituído pelas contradições. É nesse jogo que se estabelece o plano do simbólico, o qual é da ordem do discurso, fazendo com que a língua, em sua organização, signifique porque a história nela intervém.

O caminho metodológico para atingir a ordem do discurso dar-se-á então, pela compreensão do funcionamento discursivo. É nesse espaço, portanto, que tem lugar a interpretação. Quando falamos de interpretação na AD, não estamos falando numa ação sobre o texto, que nos permite desvelar seus sentidos, mas, como diz Orlandi(1996), interpretar é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentido, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro; ou, ainda, interpretar é construir sítios de significância. Nessa direção, a mesma autora explica:

Nessa perspectiva, o analista vai trabalhar com os movimentos (gestos) de interpretação do sujeito, sua (posição), na determinação da história, tomando o discurso como efeito de sentido entre locutores. São, como dissemos, duas ordens que lhe interessa: a da língua e da história, em sua relação. Que constituem, em seu conjunto e funcionamento, a ordem do discurso. Em sua materialidade. (1996, p.49)

Dessa forma, a língua na AD constitui-se como lugar dos sentidos, os quais se produzem por sujeitos *afetados pela história*. Por isso, a língua é a materialidade simbólica que se realiza no discurso e que requer sempre um sentido que já não está lá para ser descoberto, mas que se constrói, por meio de um processo de relações entre o sujeito, o interlocutor e o lugar que estes ocupam no ato de produção dos seus discursos.

Assim, o conceito de língua que estará presente nas nossas análises é o conceito da incompletude, dos movimentos de sentido, portanto, uma língua sempre tocada pela história. Como analistas de discurso, partimos do pressuposto de que não haverá nos textos que serão analisados um lugar onde os sentidos estejam como que em repouso, à espera de que sejam despertados; contrariamente a isso, nosso olhar estará voltado para os sentidos na perspectiva de que sempre podem ser outros, que o sentido pode se fazer sempre novo, não qualquer um, mas o sempre possível

A compreensão do que expusemos neste item é de fundamental importância para o alcance dos objetivos que nos propusemos alcançar neste trabalho. O que estaremos

buscando nos textos entenda-se aqui “texto”³ como unidade de análise do discurso não é o que ele quer nos dizer, mas os mecanismos de funcionamento que estão presentes nele e os gestos interpretativos que esses mecanismos nos permitem construir.

1.1.4 LÍNGUA E IDEOLOGIA

“Acabou vendo João Brossa que os verbos do catalão tinham coisas por detrás eram só palavras não.”

João Cabral de Melo Neto

Ao lermos os dizeres de João Cabral de Melo Neto, imediatamente sentimos seu ressoar em nosso trabalho, especialmente no que está lá, bem na raiz da inquietude que acabou por nos lançar à análise do discurso pedagógico, ou seja, a certeza de que nesses discursos, a exemplo da descoberta de João Brossa, “tinham coisas por detrás eram só palavras não”.

No entanto, no nosso trabalho de análise, mais do que saber o que as palavras encobrem, interessa-nos saber como se constituem os mecanismos que garantem a impressão de que nesse discurso não há nada *por detrás* das palavras ou construções, colocando em evidência que o sentido só poderia ser aquele, institucionalizando-o, percebendo-o como já lá, apagando, dessa forma, a espessura da interpretação e colocando o sujeito como senhor do seu dizer.

É nesse sentido que se torna imprescindível tratar da ideologia conforme o redimensionamento dado pela AD, que a percebe como constitutiva dos processos de produção da linguagem. Assim, partimos do pressuposto do que diz Pêcheux (1975), de que “só há prática através de e sob uma ideologia; Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. com base nesta afirmação de Pêcheux, entendemos ser o discurso o espaço de construção dos sentidos que materializam o caráter ideológico dessas relações. E essa materialidade não se dá, senão, *na e pela* materialidade da língua.

Para melhor situarmos a ideologia na perspectiva da AD, consideramos importante aqui trazer a presença de Althusser pela relevância de suas teorias e, principalmente, pelo fato de que Pêcheux, ao fundar os pressupostos teóricos em torno da AD, estabelece

³ Orlandi define texto como uma “peça” (peça aqui mais como peça de teatro que para engenhoca, embora a ambigüidade seja produtiva) de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa.(...) as palavras não significam em si ,é o texto que significa.(2004p.52)

relações de identificação com a teoria althusseriana no que diz respeito aos aspectos ideológicos presentes na língua. As colocações de Pêcheux que transcrevemos abaixo parecem confirmar o diálogo que este autor estabeleceu com Althusser na formulação de seus conceitos.

Assim, o que Althusser parece querer nos dizer é que a ideologia não é um ato solitário do “indivíduo”, mas uma relação social que tem por objetos representações; e, além disso, que o objeto da representação não é a materialidade dos homens e da natureza, mas sim as relações “reais”, isto é, as relações práticas que põem em relação os homens entre si e com a natureza. Pêcheux (1985, p.42)

Desse modo, na concepção de Althusser, segundo Pêcheux, não há ideologia fora das relações, a ideologia não existe no campo das idéias, mas se constitui nas práticas do sujeito, nas suas relações sociais. Portanto, considera que a ideologia está em todo e em cada lugar social, interpelando o sujeito ao seu modo, conforme as relações que se estabelecem nesse lugar social, É nesse contexto que situa os aparelhos ideológicos do estado, que, segundo ele, se apresentam sob a forma de instituições distintas e especializadas que garantem o sistema de produção. Dentre os aparelhos ideológicos do estado (AIE), Althusser situa família, política, esportes, sistemas legais (jurídicos), escolas, artes e religião, além de outros. Esses aparelhos, segundo Althusser, geram mecanismos ideológicos que garantem a dominação dos sujeitos pelo conjunto de rituais ou estatutos de verdade, impondo-lhes a evidência do real como verdades inquestionáveis, as quais o sujeito tem a ilusão de que aceita livremente.

(...) os sujeitos “funcionam sozinhos” e fica legitimada a punição dos “maus sujeitos” isto é, os bons sujeitos funcionam à base da ideologia: “Eles se inscrevem nas práticas governadas pelos rituais dos AIE.”(...) o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) pra que se submeta livremente às ordens do sujeito, portanto ,para que aceite (livremente) sua sujeição e, portanto, para que “cumpra por si mesmo” os gestos e atos de sua sujeição. (ALTHUSSER, 1985, p. 44)

Entretanto, é importante percebermos que, ao longo de sua produção teórica, Pêcheux traz para a teoria da AD alguns deslocamentos que evidenciam um caráter

paradoxal em relação às teorias de Althusser e suas próprias formulações teóricas. Esse caráter paradoxal é mostrado por Zoppi-Fontana (2005) em “Objetos Paradoxais e Ideologia”. A autora realiza um percurso sobre a noção de ideologia nos textos de Pêcheux, com base na leitura de *Les vérités de la palice*, dizendo que o principal paradoxo recai sobre a noção de que não há fronteiras definidas entre a ideologia do dominante e a ideologia do dominado. Não há uma ideologia do dominado em confronto com a ideologia do dominante; o que há são movimentos de resistência num mesmo espaço de relações. Nesse sentido, Pêcheux afirma:

Podemos, de agora em diante, dar mais um passo no estudo das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção dizendo que essas condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos *de Estado* que essa formação social comporta. Digamos bem, conjunto *complexo*, isto é, com relações de contradição-desigualdade-subordinação entre outros “elementos” (1995, p. 145).

Dessa forma, Pêcheux não vê a ideologia como caracterizada pela homogeneidade, uma vez que a sociedade não pode ser vista como se fosse composta de blocos ideológicos que se sobrepõem. Os sujeitos sociais ocupam diferentes lugares sociais que, por sua vez, também não são homogêneos. Assim, é no interior das práticas discursivas que se instauram a desigualdade e a subordinação que se constituem em lutas de classes. É nesse sentido que se instaura a contradição. Não podemos falar de forma simplista da existência de uma ideologia dominante e de uma ideologia dominada, pois, como já referimos, a divisão está presente na própria classe dominante, que tem seu funcionamento determinado por essa luta de classes.

Nessa perspectiva, as formações discursivas têm seus limites desestabilizados, perdem sua rigidez, dando lugar a uma heterogeneidade que lhes é constitutiva, ou seja, dentro de uma FD estão presentes discursos que provêm de outras formações discursivas e que nem sempre resultam em relações de concordância. Segundo Pêcheux⁴ “o interesse por esta heterogeneidade discursiva produz estilhaços: é isto que assinala as contradições através das quais a história se produz sob a repetição das memórias ‘estratégicas’”. Assim as contradições inscrevem-se nos processos das significações nesse outro que “ronda” toda

⁴ Esse estranho espelho da análise do discurso Michel Pêcheux – prefácio do texto de J.-J Courtine *Analys du discours politique*, publicado em junho de 1981, na revista *languages*. Tradução de Glória Cristina Cunha.

a FD, porém, essas significações não são resultado de choques causados pelos antagonismos, mas, sobretudo, pela memória que se sobrepõe estrategicamente.

Nesse embate onde os sujeitos tentam redefinir posições sociais, redimensionar as relações de dominação, tomando para si o poder, o discurso é espaço em que esses embates são materializados. Ao dizer, o sujeito marca-se e marca o lugar social que ocupa, fazendo intervir o imaginário portanto, confere ao discurso uma unidade de sentido aparente, dando a impressão de que o que se diz ali é o único dizer possível, consolidando o efeito ilusório da verdade absoluta do seu dizer e apagando, assim, as marcas do ideológico. No dizer de Orlandi (1996), o sujeito é uma posição entre outras; o modo pelo qual ele se constitui enquanto posição não lhe é acessível, é o efeito ideológico elementar.

Ao dizer que os processos de significação são constituídos e condicionados pela ideologia, por conseguinte, a contradição, como já se referiu, também é constitutiva da discursividade. Considerando que no nosso trabalho tratamos do discurso institucional presente na escola, que, como vimos, é classificada por Althusser como um dos aparelhos ideológicos do Estado, e é assim que de fato a consideramos, a percepção das contradições que perpassam esses discursos estarão apontando para a presença do outro. É por meio dessas contradições que, sintaticamente, apresentam nas seqüências discursivas que chegaremos à compreensão do real da história penetrando na opacidade desses discursos. Para isso, precisamos adentrar mais especificamente na teoria do discurso, caminho que começaremos a percorrer na próxima seção.

1.2 A TEORIA DO DISCURSO

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, as instituições respondem de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-las à distância.”

(Foucault)

Na construção do nosso quadro teórico, iniciamos trabalhando as concepções de língua. Tecemos considerações a respeito da relação língua e ideologia e percebemos que, no decorrer dessa construção, tornou-se iminente discorrermos sobre a teoria do discurso, tendo em vista que é no/ pelo discurso que atingimos o real da língua e que é no discurso, o qual se desenvolve em determinadas situações sociais, que a ideologia se efetiva e, principalmente, por ser o discurso nosso objeto de análise.

Embora já tenhamos discorrido sobre a teoria da AD, consideramos importante situá-la historicamente, haja vista ser a disciplina que tem como objeto de estudo o discurso e, como já dissemos, é em seus pressupostos teóricos que estaremos fundamentando nosso trabalho. A Análise do Discurso nasceu na França nos anos 60. O surgimento desta teoria aconteceu num momento de esgotamento do caráter epistemológico vivido pela lingüística estrutural de Saussure. Embora tenham surgido as teorias gerativistas, estas não alteraram o quadro da teoria estruturalista, considerando o fato de que os aspectos referentes ao discurso, como sujeito, história e ideologia, permaneceram excluídos também da teoria chomskyana. A propósito da constituição do objeto da AD, Courtine assim se refere:

Seu projeto foi assim pensado, ao mesmo tempo, como uma “negação” e como uma “ultrapassagem do gesto separador de Saussure”. Seu primeiro objetivo foi o de querer rearticular o que o ‘corte Saussuriano’ havia talhado, de fazer ressurgir o que a instituição de uma lingüística formal havia relegado ao exterior do campo da ciência da linguagem: as condições de uso da língua. (1996, p.38)

Em razão do contexto histórico vivido na França na década de 60, a AD elegeu como seu principal objeto o discurso político, principalmente o discurso político de esquerda, a partir dos acontecimentos ocorridos em 1968⁵. É importante prestar atenção nesse fato pelo que ele revela da estrutura interna da AD, que explica, de certa forma, o olhar que a AD lança sobre os mecanismos funcionais do texto até nossos dias. Ao retomar essa memória silenciosa da AD, Courtine se refere:

⁵Série de greves estudantis que irromperam em algumas universidades e escolas em Paris, após confrontos com a administração e a polícia. À tentativa do governo de de Gaulle de esmagar essas greves com mais ações policiais no Quartier Latin levou a uma escalada do conflito que culminou numa greve geral de estudantes e em greves com ocupações de fábricas em toda a França, a qual aderiram mais de dez milhões de trabalhadores.

Lembro-me dos grandes traços daquela política dos textos doutrinários e, principalmente de seus primeiros dados: ela pressupõe, de um lado, a opacidade, que pode estar baseada no ponto de vista de uma análise lingüística do discurso como um texto, deve ser aqui entendida como simulação, mentira, sedução. (...) de outro lado uma obsessão, uma cegueira nos casos extremos (...) constitutivas da posição sujeito leitor. ,(1996p.20)

A partir dos acontecimentos ocorridos em 1968, na França, a AD provoca alguns deslocamentos e dirigiu suas análises a outras formas de discurso. “É a emergência de sensibilidades languageiras que instalavam o lugar do indivíduo, do cotidiano, do acontecimento que vai numa larga escala incitar a orientar a descrição do discurso, a sublimar o que é singular, homogêneo e disperso no enunciado”.(COURTINE, 2006, p.108).

A importância dessa breve contextualização está em considerarmos que a AD se opõe ao estruturalismo e inaugura na lingüística uma nova relação entre língua e história, sustentada por uma concepção materialista da linguagem. Assim, no texto, Pêcheux e Fuchs (1997,p.163) apresentam o quadro que constitui os pressupostos epistemológicos da AD, quais sejam:

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.

Ao apresentar o quadro, Pêcheux e Fuchs ainda explicam que essas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria de subjetividade de natureza psicanalítica.

Do que foi exposto interessa, fundamentalmente, compreender que a AD distingue-se no campo das ciências humanas por pensar o social e o histórico, de forma que esses não se colocam como exterioridade a influenciar o discurso que se manifesta em um plano lingüístico, mas percebe história, sujeito e ideologia como exterioridade constitutiva do discurso e, portanto, dele inseparáveis. A exterioridade do discurso tem uma particularidade decisiva: ela é constitutiva. Assim, ela não está fora, tampouco separada do que está dentro (FERREIRA 1996, p.40). É essa forma de olhar a língua, o social, o

histórico que coloca a AD em oposição à logicidade, à visão de língua como um sistema fechado em si mesmo, presentes na teoria estruturalista. Dessa forma, poderíamos dizer que

a rigor o que a AD faz de corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria lingüística, procurando problematizar as formas de reflexão já estabelecidas nas demais áreas de conhecimento. Particularmente, é questionado o postulado da autonomia da sintaxe em relação à semântica, bem como o esquecimento, por parte da lingüística, da noção de história (e também do sujeito). (FERREIRA, 2000, p.39)

Somente uma teoria estruturada segundo esses postulados pode, portanto, dar conta dos equívocos, dos lapsos, das falhas, das contradições e dos deslizos presentes na língua. Entenda-se aqui que o termo “dar conta” não possui o sentido de enquadramento em um princípio de classificação. Esse termo significa considerar que esses equívocos e deslizamentos são constitutivos da língua e significam porque estão em relação com a história no plano da materialidade discursiva.

Nas brechas abertas pelo equívoco ganha corpo a significação, o primado do múltiplo, as rupturas com e sobre os sentidos. Rompe-se o círculo da lógica obsessiva do isto ou aquilo (univocidade do sentido) e se instaura o lugar da resistência que é inerente à língua e à sua constituição e compatível com a natureza instável. Heterogênea e contraditória de um sistema não-fechado. (FERREIRA,1996,p.41)

É exatamente nesse princípio que estaremos ancorando nossas análises, ou seja, estaremos, por meio de gestos interpretativos, percebendo os mecanismos de funcionamento discursivo que levou a que o impossível rompa na língua e que constitua, com as contradições presentes na história, sentidos que estão sempre a deriva, os quais podem ser sempre outros, expondo, dessa forma, as opacidades da língua. É importante para isso iniciar trazendo as características do discurso pedagógico.

1.2.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O DISCURSO PEDAGÓGICO.

Iniciamos esse texto fazendo considerações gerais em torno do projeto político-pedagógico (doravante PPP), situando-o no contexto escolar como discurso oficial que representa a instituição escolar. Assim, este projeto é considerado a própria identidade da escola. O PPP é construído, teoricamente, pelos professores para que seja o norteador de toda e qualquer prática que se realize no âmbito escolar. Nos últimos tempos, a orientação para a construção deste projeto é a de que seja construído com a participação efetiva dos pais, funcionários e alunos. Gandin traz uma definição comparativa interessante sobre essa forma de planejamento participativo:

A corrente de planejamento participativo busca fazer, para as instituições cujo primeiro fim é o de contribuir para a construção da sociedade (caso das escolas), aquilo que o “planejamento estratégico” e o “gerenciamento da qualidade total” fazem para as que tem como tarefa primeira o lucro e a sobrevivência, esta corrente de planejamento propõe o projeto-político-pedagógico como um dos momentos do planejamento, ao qual deve juntar-ser um diagnóstico para julgar a prática e uma proposta concreta, para um tempo, de nova prática. (2000,15-16).

Vemos que o autor define o PPP como planejamento que deve partir de uma realidade constatada (diagnóstico), para que se projete uma nova prática dentro de um espaço temporal determinado. Desse modo, ao tomarmos conhecimento do PPP de uma escola, significa que, além de identificarmos a realidade em que esta escola está inserida, conheceremos também sua identidade como instituição promotora da educação e, conforme o dizer de Gandin, construtora da sociedade.

Podemos dizer que mais interessante que a definição do PPP, certamente, é a comparação que Gandin estabelece entre o PPP construído de forma participativa e os demais projetos, como o de *gerenciamento estratégico e qualidade total*. Percebemos que o PPP está colocado como projeto com fim último de construir a sociedade, do que se pode concluir que os demais projetos citados não subentendem a participação e excluem de seus princípios a construção da sociedade. É interessante perceber que a respeito do PPP temos que ele “busca fazer”, ao passo que nos demais projetos citados temos uma ação que, ao contrário, não está situada no campo das possibilidades “busca fazer”, mas no campo da ação concreta, do real “faz”. Além dessa percepção, vemos também que há clareza nos

termos que designam o que os “outros” projetos buscam, ou seja, o lucro e a sobrevivência (embora mereça registro a dúvida sobre que sobrevivência se está falando), enquanto em relação ao PPP o termo construção da sociedade caracteriza uma idéia vaga. O que, exatamente, significa essa construção?

É inegável que não precisaremos de análises conjunturais tão profundas para perceber que, de fato, os projetos que buscam perpetuar um sistema calcado no lucro e na sobrevivência⁶ têm alcançado total êxito, haja vista que as grandes empresas têm estendido cada vez mais seus domínios e, conseqüentemente, o sistema capitalista expõe, no mesmo ritmo, sua face mais cruel, qual seja, a da fome, da miséria, da desigualdade e da violência. Quanto às escolas, parece-nos que seus projetos não têm conseguido efetivar as mudanças a que se propõe e que esse “buscar fazer” permanece, de fato, no terreno das possibilidades, acabando por reforçar os resultados alcançados pelos projetos que “fazem”, conforme a caracterização de Gandin.

Diante disso, não podemos falar em discurso institucional escolar⁷ sem que remontemos ao conceito de aparelhos ideológicos do estado (AIE), formulado por Althusser. A esse respeito, o autor refere-se à escola dizendo que o sentido político da crise escolar nos países capitalistas devia-se ao fato de a escola constituir o aparelho ideológico dominante e desempenhar papel determinante na reprodução das relações de produção.

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante. (ALTHUSSER, 1985, p.80).

As colocações de Althusser são extremamente significativas para a compreensão do funcionamento da escola como instituição ideológica. Aqui, talvez, seja interessante trazer algumas considerações sobre o currículo oculto⁸ que sustenta as práticas escolares. O currículo oculto pode ser entendido como o conjunto de práticas que escapam aos registros

⁶ Utilizamos este termo referindo-nos à sobrevivência do próprio sistema capitalista.

⁷ Tomamos, neste trabalho, como discurso pedagógico

⁸ Consideramos currículo oculto as aprendizagens escolares que ocorrem de forma implícita ligadas a valores, atitudes, comportamentos que não estão expressas no currículo oficial da escola.

conteudistas das disciplinas. São as práticas silenciosas que estruturam a escola e lhe dão o formato de uma instituição criada nos moldes das necessidades de uma sociedade capitalista.

A esse respeito, ainda em sua obra aparelhos ideológicos do estado, Althusser justifica a eficácia da escola na inculcação da ideologia dominante por ser a única instituição que dispõe de longos anos da vida da criança em sua idade mais vulnerável, período que se estende da infância a juventude. Pela forma como a escola se estrutura em seus diferentes níveis e graus, associada às condições socioeconômicas, muitas dessas crianças vencem apenas as primeiras barreiras do sistema e, ao abandonar a escola levam dela, preponderantemente, o aprendizado das regras de subordinação e obediência aliadas à baixa escolaridade, fazendo delas, em sua maioria, importantes peças na produção.

A outra parcela, que tem possibilitadas as condições de permanecer na escola, de maneira geral, consegue melhores espaços na sociedade, quer seja pelos caminhos da estabilidade pública, quer seja como profissionais liberais. Outra camada ainda, a mais privilegiada, ciente da importância da escola no escalonamento social e com as condições sociais para isso, sai dela preparada para assumir postos de comando nas mais diversas áreas de uma sociedade organizada sob a estrutura de exploradores e explorados. Desse modo, a escola contribui enormemente para a seleção e o ordenamento das massas em um modelo social capitalista, assim, retomando o que diz Althusser na citação acima, sob “a ideologia burguesa dominante uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de Ideologia”(ALTHUSSER,1985, p.80).

Ainda nessa perspectiva, é interessante trazer as considerações de Foucault em relação ao discurso educacional, o qual também evidencia a presença da ideologia nesse discurso, mas sob um outro enfoque – “*sob a ótica dos rituais da palavra, as sociedades do discurso e os grupos doutrinários*”. (grifos nossos) Para Foucault, o discurso educacional não se enquadra em nenhuma dessas formas e, assim, situa-o como pertencendo a uma escala mais ampla, a que denomina de “apropriação social”. No entanto, o autor, ao confessar a abstração que envolve essa separação, prefere falar da articulação entre esses discursos, o que resulta na distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e na apropriação dos discursos por certas categorias de sujeito. Nesse sentido, Foucault afirma:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (2001, p.44-45)

Percebemos que as reflexões de Foucault estão mais direcionadas para as questões de formações discursivas como um conjunto de regras que determinam a especificidade dos discursos educacionais, ao passo que Althusser percebe a ideologia em uma concretude ligada à história da escola como um AIE. No entanto, tanto Foucault quanto Althusser situam o discurso institucional escolar como um conjunto de saberes correspondentes às classes dominantes e, por isso, constituem-se em instrumentos ideológicos ligados ao poder.

Orlandi, em seu texto *A Linguagem e seu Funcionamento*, (1996), ao tratar do discurso pedagógico estabelece uma distinção entre discursos polêmicos, lúdicos e discurso autoritário. A autora classifica o discurso pedagógico como sendo um discurso autoritário e circular. Ao elaborar essa distinção, Orlandi toma como base os participantes do discurso, ou seja, o objeto do discurso e os interlocutores, considerando os processos parafrástico e polisêmico. Desse modo, o discurso lúdico é aquele cujo objeto se mantém presente enquanto tal, o discurso polêmico mantém a presença de seu objeto voltado ao domínio do seu referente (polissemia controlada). No discurso autoritário, o referente está ausente. Nesse sentido, segundo a autora, o discurso autoritário é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o discurso oculto pelo dizer, o interlocutor está ausente e, em seu lugar, está um agente exclusivo, que resulta na *polissemia contida*.(p. 15-16).

Podemos explicar o caráter de discurso autoritário do discurso pedagógico pelas formações imaginárias presentes nele. Temos nesse discurso a presença do aluno, ocupando a posição sujeito de quem não sabe e, por isso, frequentando um espaço institucional (a escola) para que possa deixar a posição sujeito ocupada de um sujeito que não sabe para ocupar a posição de um sujeito que sabe, ou seja, que adquiriu o saber. Essa aquisição do saber, no entanto, ocorrerá pelo processo de inculcação efetivada pela figura do professor, que, nesse espaço institucional, ocupa a posição sujeito detentor desse saber. Desse modo, apaga-se o objeto do conhecimento como tal e, em seu lugar, é posto ao aluno o produto do gesto interpretativo do professor, que se apresenta como o único verdadeiro e possível.

Percebemos aqui um jogo de formações imaginárias hierarquizadas que se distinguem, dentro do espaço institucional escolar, em sujeitos que sabem e sujeitos que não sabem, sendo mediados pelas metodologias de ensino as quais se colocam como ponte para que essa transmissão do saber se estabeleça. Nesse espaço assim constituído é que o “conhecimento”, sob o mascaramento de que é construído e de que se respeita sua característica de heterogeneidade, na verdade, é transmitido, sustentado pelos valores que as classes dominantes pretendem que se solidifiquem. Daí decorre uma outra característica do discurso pedagógico, a homogeneidade. Orlandi (1996, p.20) esclarece:

As divisões são estanques e a perda da unidade é recuperada em um outro conceito que toma seu lugar: o da “homogeneidade”. A homogeneidade é criada a partir da instituição que o conhecimento é homogêneo, pois a instituição do saber como um todo (o sistema do ensino tendo no cume a universidade) abriga todas as divisões, essas divisões se agrupam: sala, aula, série, disciplina, nível (primário, médio, superior), faculdade, universidade.

Dessa aparente homogeneidade deriva um discurso que se fecha em si mesmo, numa circularidade de dizeres. Se pensarmos nas formulações de Pêcheux de que as relações sociais acontecem entre sujeitos que ocupam um lugar social e é desse lugar que falam para outros sujeitos, percebemos, no discurso pedagógico, uma situação teoricamente lacunar pela ausência do outro. Falamos em teoricamente lacunar porque sabemos que essa lacuna, na verdade, é espaço para a ideologia, para as contradições. Retomando os dizeres de Orlandi, nessa circularidade o discurso pedagógico dissimula-se como transmissor de informação, e assim faz sob a rubrica da cientificidade, criando, dessa forma, como já dissemos, essa característica aparentemente intransponível de neutralidade, quando, na verdade, nada há de neutro nesse discurso.

Insistimos em chamar atenção para a aparente neutralidade do discurso pedagógico porque pensamos residir nesta o fenômeno ideológico que, de certa forma, está implicado tanto nas questões da autoria desse discurso quanto na (i)mobilidade dos sentidos nele presente. Não pretendemos considerar, no entanto, o discurso pedagógico como um mero “instrumento” ideológico voltado à manutenção do poder de uma classe dominante. Situamos esse discurso dentro das complexas relações entre ele e a instituição que lhe confere legitimidade, estabelecendo uma relação de sustentação recíproca, embora silenciosa. Nesse sentido, Foucault nos diz :

Uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função e um lugar, um rosto bem definido – tudo isso constitui um “bloco” de capacidade - comunicação - poder. (1995, p.241).

Desse jogo de sustentação cujo fim último é a manutenção de um poder que se quer perpetuar resulta um discurso repleto de dizeres sem ressonância que nos remete ao que Orlandi, em seu texto *As formas do silêncio* (1995a), caracteriza como “língua de Espuma”, a qual, sob a regência da ideologia dominante, cala o coro dos múltiplos sentidos. É uma língua que impõe um silêncio estrutural que impede o dizer. Temos, assim, no discurso pedagógico, uma língua de efeitos, que se apresenta como uma densa onda de sentidos possíveis, mas se dissimula na neutralidade, esvazia-se como espuma, deixando apenas marcas da sua presença e, fundamentalmente, a impressão do nada dito, do eco que não prevê resposta.

Uma língua-de-espuma é uma língua “vazia”, prática, de uso imediato, em que os sentidos não ecoam. É uma língua em que os sentidos batem forte mas não se expandem, em que não há ressonâncias, não há desdobramentos. Na língua-de-espuma os sentidos se calam. Eles são absorvidos e não produzem as repercussões. Se, de um lado, não se comprometem com nenhuma “realidade”, de outro, impedem que vários sentidos se coloquem para esta mesma realidade. (1995a, p.102)

É nessa perspectiva que estaremos analisando o discurso pedagógico, considerando os silenciamentos, as falhas, os equívocos que nos permitam, numa relação língua, história e ideologia, perceber os sentidos neles calados. Para isso, alguns conceitos da teoria do discurso precisam ser explicitados, como a noção de sujeito, tema do nosso próximo item.

1.2.2 A NOÇÃO DE SUJEITO

A AD trabalha o conceito de sujeito situando-o como uma “posição”, não como um ser individual. No entanto, o sujeito não tem controle sobre os modos que o condicionam

nesta ou naquela posição, porque essas se dão no nível do interdiscurso⁹, espaço onde estão todos os ditos já proferidos e esquecidos que determinam os nossos dizeres. Temos aí um sujeito que é sempre assujeitado pela formação discursiva (FD)¹⁰ que o domina e pela ideologia, uma vez que esta atravessa o interdiscurso, no qual a FD tem origem. Desse processo de dominação de uma FD sobre o sujeito decorrem os conceitos de forma-sujeito e assujeitamento, sobre o que Pêcheux diz:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) de seu discurso com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (...) que, constituem no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são inscritos no discurso do próprio sujeito. (1995, p.163).

A interpelação do indivíduo em sujeito do discurso cria a evidência de que ele sempre já foi sujeito. Esse efeito de apagamento causado pela ideologia confere ao sujeito a ilusão de autonomia, isto é, cria no sujeito o efeito de que ele é a fonte de seu dizer. Essa ilusão de que o sujeito é origem do sentido do que ele enuncia é explicada por Pêcheux e Fuchs (1975) da seguinte forma: o esquecimento nº1 está relacionado ao inconsciente, ou seja, o sujeito tem a ilusão de ser o criador do seu dizer, não reconhecendo nada do que remeta ao exterior da sua formação discursiva. Já, no esquecimento nº2 o sujeito enuncia partindo do que poderia ter enunciado e não enunciou, através de uma “seleção”, no interior de uma formação discursiva, constituindo paráfrases que apontam para a possibilidade de um dizer diferente. Ao estabelecer a relação entre o esquecimento nº1 e o esquecimento nº2, Pêcheux define o lugar do imaginário lingüístico, o que percebemos quando afirma:

O efeito da forma sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº.1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº. 2. Assim, o espaço de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva aparece como o lugar de constituição do imaginário lingüístico (corpo verbal). (1995, p.177).

⁹ Tal conceito será trabalho no próximo item do presente trabalho.

¹⁰ Segundo Pêcheux, FD é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinado pela luta de classes, determina-se o que pode e o que não pode ser dito. (1995,p.160)

Assim, é por meio da forma sujeito que o discurso, para o sujeito, surge como límpido, como um conjunto de dizeres único e organizado conscientemente, mediante escolhas livres. O sujeito acredita ser seu discurso a manifestação do que ele, como indivíduo empírico, desejou manifestar, aferindo a este discurso uma transparência que oculta as marcas sociais, ideológicas e históricas desse sujeito. Eis aí um modo de funcionamento da contradição, próprio do sujeito e das práticas discursivas. É também nessa ilusão que vemos a fenda para buscar as evidências da “unidade do sujeito” e da “transparência” que se quer atribuir ao sentido.

Na perspectiva da Análise de Discurso, a contradição inscreve-se na prática discursiva pelo viés do sujeito e da heterogeneidade. É pela contradição que podemos perceber o “político”, assim como é pela contradição que percebemos a instabilidade das fronteiras das FDs. Não podemos falar de uma ideologia dominante e de uma dominada, uma vez que as forças antagônicas estão presentes na mesma ideologia dominante traduzida pela luta de classes, que acaba por determinar seu funcionamento.

Dessa forma, a presença dessas forças antagônicas deixa marcas tanto na linguagem quanto no sujeito constituindo as contradições. Assim, a língua torna-se lugar de conflitos e da multiplicidade de sentidos. Em sua tese de doutorado, Schons diz que

(...) a contradição aponta o trabalho com os universos logicamente não-estabilizados, ou seja, heterogêneos. Isso porque, se considera o real da história e o real da língua um objeto de múltiplas interpretações, não se pode tomar o discurso como uma “ferramenta”; para trabalhar com o discurso é preciso desconstruir a homogeneidade. (2006, p.94)

Não podemos perder de vista que não existe prática discursiva sem sujeito e que, ao enunciar, o sujeito se pretende “inteiro”, isto é, ele busca em seu interlocutor sua complementaridade. Daí emerge uma questão que interessa, particularmente, à realização do nosso trabalho, que é a questão da autoria, sobre a qual precisamos tecer algumas considerações. Iniciemos por Pêcheux (1975), que, ao falar do complexo das formações discursivas na forma-sujeito com dominante em relação às práticas discursivas, remete à questão do autor.

Não se trata de dizer, porém, que uma prática (discursiva ou não) seja práticas de sujeitos (...), mas sim de constatar que todo o sujeito é constitutivamente colocado como autor de e responsável pelos seus atos (por suas “condutas” e por suas “palavras”) em cada prática que se inscreve: e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em “sujeito responsável”. (1995, p.214).

Vemos que Pêcheux faz referência à autoria como uma das posições ocupadas pelo sujeito do discurso, a qual, como sabemos, é uma função constitutiva deste. A questão da autoria é relevante na elaboração do nosso trabalho, haja vista que pretendemos observar a presença do efeito-autoria no discurso pedagógico e os efeitos de sentido que essa presença ou não produz nesse discurso.

Para Foucault, o autor constitui um princípio de agrupamento do discurso como unidade de origem de suas significações, como foco de sua coerência. Esse princípio permite o reagrupamento de textos pela sua delimitação e classificação, o que garante que eles possam se relacionar entre si. No entanto, Foucault não atribui esse princípio de autoria a todos os textos. Em sua obra *O que é um autor?* Foucault afirma:

O nome do autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o facto de se poder dizer “isso foi escrito por fulano” ou tal indivíduo é o autor”, indica que esse discurso não é um discurso quotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto. (1992, p.45).

Orlandi retoma a questão do autor descrita por Foucault e, e numa perspectiva da AD, pensa a autoria como um lugar ocupado pelo sujeito, ou seja, uma posição discursiva. Assim, a noção de autor está relacionada à função do sujeito responsável pela unidade e organização do texto. Desse modo, a autora estende a função de autoria para todas as funções enunciativas do sujeito. Assim, segundo Orlandi:

A função autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição, em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social.(2004, p.69)

Percebemos que, embora a autora tenha realizado um deslocamento em relação ao conceito de autor em Foucault, permanece a idéia de que o sujeito, ao assumir a posição autor, assume também a responsabilidade pela unidade, coerência e organização do texto. Quando dizemos que o sujeito assume a posição autor, queremos dizer que na função sujeito o que deve ser considerado é a posição discursiva ocupada pelo sujeito caracterizada pela sua dispersão no texto, ao passo que a função autor está ligada diretamente à responsabilidade que esse sujeito possui com o seu dizer e com a unidade do texto.

É neste sentido que na função autor ocorre o apagamento do sujeito considerando, como diz Orlandi que a posição sujeito recobre uma posição, um lugar e a posição autor recobre a subjetividade. A função autor está, mais fortemente, evidenciada no texto da mesma autora “As Formas do Silêncio” ao dizer que, dentro da política do silenciamento, é sobre o autor que a censura se mostra, uma vez que é a ele que cabe a responsabilidade social da construção dos sentidos presentes no texto.

O autor é o sujeito que “sabe” que há um interlocutor; um sujeito que deve seguir injunções da racionalidade social, disposições do uso social da linguagem. Se o sujeito abriga em princípio, opacidades e contradições, o autor, ao contrário, tem um compromisso com a clareza e a coerência: ele tem de ser visível pela sociedade, sendo responsável pelos sentidos que sustenta (1995, p.106-107)

Com esses dizeres, a autora reforça seu deslocamento teórico em relação a Foucault estendendo a função autoria a todo enunciado que apresentar unidade e coerência e, portanto, é nele, em sua posição de sujeito autor que deve recair toda a responsabilidade de um enunciado proferido. Por isso, seu texto deve estar livre de contradições que impeçam ou dificultem os movimentos interpretativos previstos para seu interlocutor.

Nessa perspectiva de função autor e movimento de interpretação, interessa-nos também a noção de autor trazida por Eni Orlandi em seu *texto Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* no sentido de que a posição autor se constitui no espaço da interpretação em que o autor tem a obrigação de fazer com que seu texto constitua sentido para seu interlocutor, um sentido que se dá pelo viés do interdiscurso. Assim, o lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação.

É nesse processo que se configura a determinação ideológica da autoria. “Podemos dizer que o autor, relativamente à injunção à interpretação fica determinado a: a) de um lado, pelo fato de que não pode dizer coisas que não tem sentido (a sua relação com o outro

na memória do dizer) e b) deve dizer coisas que tenham sentido para um interlocutor determinado. Desse modo, a historicidade se atualiza na função autor através da interpretação.” (1996, p.17).

Suzy Lagazzi, em seu texto *Texto e autoria* também traz à discussão a função autoria estabelecendo uma relação entre essa e o conceito de autor. Segundo ela, o autor está ligado à origem do texto, mas o que confere uma relação processual com o texto é a função autoria. Desse modo, assim diz Lagazzi

O sentido da autoria depende do efeito de unidade e coesão do texto. Há, nesse processo uma tensão constitutiva: ao mesmo tempo em que um texto precisa ser delimitado por um autor para receber essa denominação, permite ao autor constituir-se como produtor desse texto e assim ser nomeado e/ou nomear-se autor desse texto. A pertença é mútua. Assim como a “própria unidade do texto é um efeito discursivo que deriva do princípio da autoria”, o reconhecimento da autoria deriva do efeito de unidade do texto. (2006, p.93)

Percebemos aqui que Lagazzi estabelece uma diferença entre autor e função autoria, remetendo o autor mais para a exterioridade, ao passo que a função autoria está ligada à relevância e à responsabilidade pelo que foi e pelo que não foi dito no texto, pelo efeito de unidade do texto.

Pensando a função autor no discurso pedagógico, conforme os preceitos teóricos de Orlandi e Lagazzi, poderíamos pensar que seria necessário um novo deslocamento de conceito, haja vista que esse discurso, por vezes, não apresenta marcas de um autor que esteja, naquele discurso, exercendo a posição sujeito autor, obviamente considerando que todo texto pressupõe, de antemão, um autor que lhe confira unidade, coerência e coesão como marcas dessa presença.

É nesse sentido que pensamos que possa se estabelecer um deslocamento de conceito em relação às atribuições da função autoria conferidas por Orlandi e Lagazzi. Diríamos que a função autoria está presente no texto na medida em que a unidade, coerência e coesão indicam uma singularidade do dizer, pressupondo, desse modo, a multiplicidade dos gestos interpretativos e a possibilidade de atribuição desses dizeres a um sujeito que ocupa uma posição autor.

O que estaremos nos propondo a mostrar nas nossas análises é o fato de que, aparentemente, o discurso pedagógico, em sua organização, pressupõe a presença da função autoria, mas essa percepção não resiste quando levada à categoria da ordem do

discurso. É nessa perspectiva que acreditamos que esteja na ausência dessa função autoria a consistência da aparente neutralidade do discurso pedagógico, que, embora pareça contraditório, a partir dessa neutralidade aparente que se constitui circular e, sobretudo, autoritário, produzindo sentidos cristalizados.

1.2.3 O INTERDISCURSO E A MEMÓRIA DISCURSIVA

Quando falamos na memória num contexto de Análise de Discurso, não nos referimos à memória individual, mas a uma memória que diz respeito “aos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 50). A esse conceito de memória, o autor acrescenta :

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

É esse entrecruzar de sentidos, essa recorrência aos dizeres já proferidos que caracteriza a memória discursiva como lugar de movimento das significações. Ao formular seu discurso, o sujeito estabelece um movimento entre o que diz e os “já-ditos” em outros discursos. É nesse espaço que a memória discursiva opera o apagamento ou a atualização de um discurso conforme as condições históricas implicadas na produção discursiva que venham corroborar a significação do dizer. Pêcheux faz referência a esse pressuposto, reforçando a idéia de que a memória não constitui um bloco homogêneo, mas um lugar de movimento, de retomadas e de reformulações, ao que diz:

A memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais, históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomada de conflitos de regularização...um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (1999, p.56)

Desse modo, o que significa no discurso são as posições que o sujeito ocupa nessas disjunções, nas réplicas, nas polêmicas e contradiscursos. É nesse aspecto que a memória discursiva se aproxima do interdiscurso, considerando que está nela a possibilidade de toda formação discursiva. O interdiscurso relaciona-se no universo das possibilidades. Nele, se situam todos os dizeres possíveis, que, ao serem ressignificados pelo sujeito, tornam-se constitutivos do discurso. Em *Semântica e discurso: uma crítica ao óbvio* (1995, p. 162) Pêcheux define o que é interdiscurso a que chama de “todo complexo com dominante” das formações discursivas.

Assim, todos os dizeres somente são passíveis de serem re-significados por inscreverem-se em uma formação discursiva historicamente constituída. É por isso que dizemos que as formações discursivas são definidas pelo interdiscurso e pela relação entre outras formações discursivas que tanto podem ser relações de alianças ou de relações antagônicas. Conforme Pêcheux:

O próprio de toda formação discursiva é dissimular na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva com tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala”(ça parle) sempre “antes, em outro lugar e independente. (1995, p.162)

Temos, assim, o interdiscurso situado no campo do representável até que não retomado pela memória discursiva, que, ao tornar esses dizeres presentes no acontecimento da linguagem, transfere-os para a ordem do que é enunciável. A ressignificação desses dizeres se dá pela lembrança reavivada pela memória discursiva, mas também pelo esquecimento, ou seja, para um dizer fazer sentido é preciso que outros dizeres possíveis permaneçam não-ditos. Nesse sentido, é importante considerar o que diz Orlandi (2001,p.7)

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras façam sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras.

Nessa dimensão, precisamos pensar o espaço da ideologia em relação ao interdiscurso, memória discursiva e ao discurso. A ideologia tem seu espaço no fato de que nossos dizeres e nossos não-ditos não fazem parte das nossas escolhas conscientes eles são sempre filiados a uma determinada formação discursiva, inscrita no interdiscurso. Ao reeditar esses dizeres, a memória discursiva o faz através de uma ressignificação que estrutura/desestrutura as relações entre os ditos, os não-ditos e a história, e traz um novo dizer para a discursividade, um dizer ideologicamente construído.

É nessa teia de relações que tem lugar o intradiscurso, o qual funciona como fio discursivo, o fio que lineariza os objetos do interdiscurso e confere-lhes a impressão de um sentido evidente, de um sentido já-lá. O intradiscurso, por sua vez, coloca-se como uma realidade que se impõe ao sujeito e que se evidencia como materialidade no discurso. A propósito das relações entre interdiscurso e intradiscurso, Pêcheux assim se posiciona:

Observamos por um lado, que o interdiscurso enquanto discurso transversal atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como "sujeito-falante", com a formação discursiva que o assujeita. Pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto "fio discursivo" do sujeito, é a rigor um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma interioridade inteiramente determinada como tal "do exterior". (1995, p.167)

Podemos, então, pensar o discurso como sempre um já-dito presente no interdiscurso, que se lineariza ideologicamente por meio do intradiscurso, o qual, por sua vez, constituiu-se em materialidade discursiva. Segundo Orlandi (2001, p.6), "a constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na presença do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade(formulação). É desse jogo que tiram os sentidos."

Não podemos, no entanto, como diz a mesma autora (1995a), entender que o sujeito estabeleça uma relação de aderência automática a uma formação discursiva nem que essas se apresentem como blocos de sentidos sem fissuras. Entre o que articula as diferentes formações discursivas e a história do sujeito há espaços de silêncio que lhe permitem transformar os sentidos e construir outros.

Conforme o exposto, percebemos que todo o discurso tem sua origem num já-dito, no entanto falamos de um dito que, ao mesmo tempo em que é sempre novo, tem sua

origem já nascida sobre o silêncio de um não-dito. Foucault (1999), em relação a isso, nos afirma:

Todo o discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que esse já dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais dito’, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente, sob ele, mas que ele recobre e faz calar. (p.28).

Assim, entendemos que a relação discurso e silêncio é de constitutividade. No discurso, silêncio não tem sentido de vazio ao contrário, o silêncio assume o sentido de uma “falta”, uma “ausência” que diz, que significa e, assim, redimensiona, desloca, constrói sentidos. Estaremos discorrendo sobre a noção de silêncio no próximo item.

1.2.4 A NOÇÃO DE SILÊNCIO

“Quando o homem, em sua história, percebeu o silêncio como significação, criou a linguagem para retê-lo”.

Eni Orlandi

Considerando o que Orlandi diz no texto acima, nossa reflexão em torno da noção de silêncio baseia-se no pressuposto de que o silêncio não significa uma ausência que permite a realização da palavra. O silêncio, no discurso, não é algo sobre o qual as palavras se sobrepõem, ao contrário, a palavra se faz presente pelo que não diz. A linguagem constitui, então, o espaço de “repressão” do silêncio, mas a palavra não o imobiliza. O silêncio permanece disperso, como diz Foucault “um silêncio que continua correr obstinadamente”. Assim, o silêncio significa, produz sentido. Todo o dizer é, portanto, atravessado pelo silêncio que lhe é constitutivo.

É nessa perspectiva que, no trabalho que propomos realizar, torna-se importante analisar a questão do silêncio. Assim, trataremos das questões teóricas referentes ao silêncio, conforme Orlandi, que registra:

Com efeito, a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras. (...) Movimento permanente que caracteriza a significação e que produz o sentido em sua pluralidade. Determinado ao mesmo tempo pelo contexto e pelos contextos no plural, esse movimento, esse deslocamento, inscrito na constituição dos sentidos, tem uma relação particular com a subjetividade: o sujeito desdobra o silêncio em sua fala. No discurso há sempre um “projeto”, um futuro silencioso do sujeito, pleno de sentidos (1995, p. 72).

Para a autora, o silêncio significa, já que é pelo silêncio que os sentidos podem ser outros. Por isso, o silêncio, na perspectiva da Análise do Discurso, não constitui um vazio, mas se inscreve na incompletude da linguagem e funciona como um mecanismo que aponta sentido para além do que está dito, rompendo os limites da própria linguagem. Romper os limites da própria linguagem significa compreender que o silêncio não pertence ao campo da unicidade, mas ao campo da dispersão. O silêncio constitui o lugar que o homem ocupa para concretizar seu dizer portanto, o silêncio é o real do discurso.

Desse modo, somente poderemos entender que o silêncio significa se percebermos que a ideologia se produz no ponto de articulação entre a materialidade da língua e a materialidade da história. É, pois, na necessidade imaginária de buscar a unidade do sentido que se constrói a ideologia. Conforme Orlandi, para que se construa a ilusão do sentido único, é preciso não dizer; esse não-dito é a história, assim como é necessário que não se diga em função da relação língua e ideologia. A esse silêncio Orlandi denomina de “silêncio fundador”, ao que acrescenta que fundador não deve remeter ao sentido de originário, mas ao seu caráter de necessário e próprio. Ainda em relação ao silêncio fundador, a autora esclareceu-nos:

(...) o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio. O silêncio não é, pois, em nossa perspectiva, o “tudo” da linguagem. Nem o ideal do lugar “outro”, como não é tampouco o abismo dos sentidos. Ele é sim a possibilidade para o sujeito trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo o discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa. (1995a, p.23)

Além do silêncio fundador sobre o qual já fizemos referência, a autora trata ainda da política do silêncio, a qual subdivide em silêncio constitutivo e silêncio local. O silêncio

constitutivo é determinado pelo caráter fundador do silêncio e pertence à ordem da produção do sentido. O sentido constitutivo representa a política do silêncio como um efeito de discurso que exclui o não-dito, para apagar os sentidos que se quer evitar, e está relacionado ao que é preciso não dizer para poder dizer.

Esse silêncio diz respeito às formações discursivas, tendo em vista que, ao efetivar o apagamento de um sentido possível, não permite que este instale, trabalhando, assim, entre os limiares de uma formação discursiva e a instauração de outra. Ao estabelecer a diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio, Orlandi diz que “a diferença entre o sentido fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa (por) si mesmo”. (1995a, p.75) .

Ao se referir ao silêncio local, a autora estabelece relação com a interdição, com o não poder dizer, o que constitui a censura, ou seja, um silêncio que é imposto por uma dada conjuntura que estabelece o que pode e o que não pode ser dito. Nesse sentido, a relação com o dizível é modificada esse dizível não diz mais respeito ao dizível sócio-historicamente inscrito em uma formação discursiva, ou seja *não se pode dizer o que se pode dizer*. De acordo com a autora, assim concebida, a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, conseqüentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada (1995a, p.79).

Diante do exposto, justificamos por que a questão do silêncio é relevante em nosso trabalho. Ao nos referirmos ao discurso pedagógico em item anterior¹¹, mencionamos seu caráter autoritário, circular e ideológico. Assim, em nossas análises estaremos percebendo não só o silêncio fundador no sentido de que “silêncio e presença se enrolam no mesmo acontecimento de linguagem: o significar”, mas também a presença de outro silêncio, um silêncio garantido pelos mecanismos discursivos, ou seja, mecanismos que organizam o não dito para garantir a presença do que deve ser dito, o que, conforme Orlandi, caracteriza o silêncio constitutivo. Ao evidenciarmos esses mecanismos organizadores dos “não-dito”, talvez possamos compreender também as razões do discurso pedagógico assumir o caráter de um discurso cristalizado, cuja natureza de imobilidade não possibilita o sentido outro, conduzindo que seus dizeres sejam saturados pela repetição, resultando na impressão de que só o que está dito é possível de ser dito, impossibilitando outro dizer possível.

¹¹ Discurso pedagógico.

Paralelamente à produção do efeito da literalidade, esse mecanismo de apagamento do silêncio tira do sujeito a possibilidade dele mover-se. O que nos faz ver a literalidade como negação do sujeito. A ilusão de que o “seu” sentido só pode ser aquele é justamente sua negação. Nega-se a historicidade ao sentido e nega-se a história ao sujeito. (1995a, p.91)

Desse modo, no discurso pedagógico há um silenciamento de dizeres que garantem um efeito de isenção do sujeito e a rarefação dos sentidos. Parece inexistir nesse discurso institucional um sujeito ao qual possamos atribuir a função de autoria. Nesse sentido, é importante pensarmos sobre a relação que se estabelece entre silêncio e autoria no discurso pedagógico. As repetições que apontam para um sentido sempre já lá sustentam a ausência de um sujeito que não historiza seu dizer porque não prevê a inscrição do outro. O silenciamento que recobre o discurso pedagógico não possibilita ao outro romper com a cristalização dos sentidos e irromper na multiplicidade assim, esses dizeres permanecem estagnados como dizeres que não podem ser atribuídos a nenhum sujeito que responda por eles de uma posição autor, porque não há pelo que se responsabilizar, não há singularidade no dizer há, sim, a presença de silenciamentos que se impõem, que excluem o outro e único, um sentido que é múltiplo. Desse modo, em nossas análises, além de evidenciarmos os efeitos de sentido produzidos pela presença ou ausência da função de autoria, interessamos perceber o silêncio como matéria significativa, que confirma a incompletude da linguagem e, por isso, torna-se espaço para a contradição e para a instauração do sentido outro, o que nos remete a atentar para seus indícios e para suas escutas.

2. TECENDO OS RUMOS DA EDUCAÇÃO: OS FIOS DA HISTÓRIA

Elaboramos este capítulo com o propósito de situar a escola historicamente, procurando, nesse percurso, estabelecer as relações necessárias que nos permitam valer-mo-nos aqui de uma metáfora, compreender em que espaços e em que terrenos foram lançadas as primeiras sementes da educação no Brasil, e que resultam na escola que temos hoje. Para isso, realizamos alguns recortes temporais que consideramos mais significativos, em razão dos fatos que marcaram o panorama histórico da educação no Brasil. Com isso, justificamos o fato de trazermos presentes alguns acontecimentos históricos em detrimentos de outros.

Nosso principal objetivo nesse capítulo é tentarmos, através dos “fios da história”, compreender como se constituiu a formação social em que se construiu a educação brasileira, perceber as articulações dessa formação social com a ideologia, para que, por fim, consigamos perceber que FD regula o discurso da escola presente atualmente. Dessa forma, o que de fato é interessante para nós ao construir esse percurso é perceber as relações entre os fios da história e os discursos que lhes dão sustentação, atentando para a regularidade desses discursos. Falamos em regularidade considerando o que diz Foucault:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é o mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (2001, p.9)

Dos procedimentos aos quais Foucault faz referência, para o campo em que se situa nosso trabalho, o mais relevante é o que o chama de “vontade da verdade”, que, juntamente com a palavra proibida e a segregação da loucura, constitui os três grandes sistemas de

exclusão que atingem o discurso. Foucault considera que “a vontade de saber” constitui um deslocamento da vontade de saber predominante na cultura clássica que separava o discurso verdadeiro e o discurso falso (divisão platônica). Assim, o discurso verdadeiro não estaria mais ligado ao discurso pronunciado por quem tinha autoridade para proferi-lo e dizia respeito à justiça e aos destinos dos homens, enfim, era um discurso ligado ao exercício do poder.

Desse modo, “a vontade de verdade” seria resultado de um deslocamento ainda maior e que predomina nas sociedades modernas. Essa forma de exclusão estaria apoiada num suporte institucional que a conduz a esquecer sua própria história, ou seja, história dos planos e objetos a conhecer, história das funções exercidas pelo sujeito cognoscente e a história do conhecimento vista por meio dos investimentos materiais e técnicos de produção do conhecimento. A esse respeito, Foucault afirma:

Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia(...)como as sociedades de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é reconduzida mais profundamente pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado e distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (p.17)

Ao refletir sobre os fios da história que tecem educação, voltaremos nosso olhar para os conjuntos de práticas que, ao longo do tempo, corroboraram para “tecido” que é hoje a educação. É nesse sentido que muito nos interessam as colocações de Foucault a respeito da vontade de verdade que organiza os discursos e “que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la”.

2.1 A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

Não foi, pois, para a memória, mas para a rememoração que tu encontraste um remédio. Quanto ao ensino da sabedoria não é a verdade, mas a aparência dela que lhe dás. Assim que, com a tua ajuda, estiverem cheios de conhecimentos sem terem recebido o ensino, podem parecer aptos a julgarem sobre mil coisas, mas quase sempre nada conhecem: serão insuportáveis porque, em vez de serem sábios, parecê-lo-ão. (...) Maurízio Gnerre

Em quase todo o mundo, o século XX foi caracterizado pelas grandes invenções científicas. No século da tecnologia, às novas fontes de energia (elétrica, petrolífera e nuclear) somaram-se as revoluções nos transportes, nas comunicações e na medicina. Na indústria, iniciou-se a grande produção em massa. Máquinas dotadas de programas sofisticados impulsionaram a fabricação de produtos padronizados, através do Fordismo e do Taylorismo.

No entanto, junto com essas transformações, no final do século XX, enquanto parte da sociedade mundial caracterizaram-se pelo consumismo extremo, a miséria, a violência e o desemprego cresciam assustadoramente. Imensas favelas, cenário de crimes, tráfico de drogas e prostituição dividiam espaço com mansões e com uma rotina de opulência de uma classe que se apropriou do capital pela exploração.

Diante das novas relações que se estabeleceram, a escola tornou-se cada vez mais útil, não só no sentido de transmitir os conhecimentos necessários a uma mão-de-obra de qualidade, mas, principalmente, em sua função de garantir a ideologia de uma classe dominante que necessita perpetuar a idéia do imutável, do “é assim porque sempre foi dessa forma” uma ideologia que nega, a todo custo, às massas a compreensão de que a história é construída por homens e mulheres e que nela não há lugar para o acaso, mas para a conseqüência.

Nada ilustra tão bem o conceito de educação, nesse contexto de análise, do que a metáfora de que “a educação pode ser a árvore que esconde a visão do bosque”, empregada por Rosa Maria Torres (2003, p.139). A educação, no século XX, apoiou-se na idéia de que os princípios norteadores da escola deveriam ser os mesmos das empresas, uma vez que as práticas empresariais cada vez mais se tornavam exemplo de eficiência, escamoteando, assim, os verdadeiros interesses em produzir os efeitos da obriedade, sobretudo, a idéia de que a educação só poderia se dar daquela forma, o que a distanciou de seus verdadeiros propósitos. Sobre isso, Enguita nos diz :

Desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo, que seria tão difícil quanto ocioso datar. (...) as necessidades deste [capitalismo] em termos de mão-de-obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola.(Ramos, 2003 p.38)

No século XX não vimos concretizados os sonhos nascidos ainda no século XIX, de uma escola pública que atendesse de fato aos interesses universais de formação e de acesso ao conhecimento e à cultura, em detrimento de uma escola voltada para os interesses burgueses. Contrariamente, as práticas educativas que vimos prevalecer, tanto no cenário nacional quanto no cenário internacional, foram determinadas, principalmente, pelas regras ditadas pelo Banco Mundial. *O que ensinar* não estabeleceu a necessária relação com *o como e para que ensinar*. Os rumos da educação, no decorrer do século XX, foram ditados mais pelos economistas do que pelos educadores, pedagogos e professores.

Conforme Torres “o modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia (...) professores, pedagogos e especialistas de educação e áreas afins são apenas *considerados* nesse discurso e na sua formulação”. (2003, p.139).

O discurso em torno da educação que prevaleceu, especialmente no final do século XX foi um discurso próprio do neoliberalismo. Nesse, no qual, o sujeito é o único responsável pela sua situação econômica e social. Os conflitos sociais e toda espécie de preconceitos se colocam como algo natural e inevitável, que nada têm a ver com o modo de produção capitalista vigente. Outro ponto fundamental desse discurso é o fato de que são atribuídos à educação problemas que não são gerados por ela, mas pelo próprio sistema. Enquanto governantes e instituições apregoam em seus discursos que é somente por meio da educação que serão resolvidas a miséria e os conflitos existentes no mundo, ficam excluídas dos focos de análise as verdadeiras causas, que são as políticas econômicas e sociais criadas pelo sistema capitalista.

Após essa breve retomada histórica, com base na qual pretendemos estabelecer algumas relações entre história, educação e ideologia, é importante perceber que, historicamente, a palavra “educação” veiculou diferentes sentidos. Educar significou diferentes “ideários”, que, no entanto, estiveram sempre sustentados por um eixo comum, qual seja, em todos os momentos da história, a educação e, conseqüentemente, a escola estiveram a serviço dos interesses das classes dominantes, confirmando, desse modo, desde suas antigas raízes, as marcas da exclusão e das características que sempre a configuraram como um importante instrumento de manipulação.

Ao retomarmos o início do nosso texto, talvez, agora, seja possível compreender com maior clareza a origem da afirmação, tantas vezes ouvida, de que a educação é considerada um poderoso aparelho ideológico do Estado, haja vista a constatação através da história da estreita ligação entre modo de produção e educação. No entanto, permanece

ainda a questão das universidades e escolas, às quais caberia o papel de lutar pela reversão desse quadro, mas que contrariamente a isso, tornam-se ferramentas essenciais nesse processo. É justamente através dessas instituições que o viés da ideologia se alarga e encontra espaço para instaurar os interesses de determinados grupos sob a aparência de que são interesses de todos.

É sabido que, paralelamente à imposição das idéias dos grupos dominantes, em todos os tempos existiram grupos que, inconformados com a situação estabelecida e conseguindo estender sua visão para além da realidade aparente, lideraram movimentos e assumiram posições claras de repúdio e luta contra a opressão, alimentando o desejo de construção de uma nova escola, de uma nova sociedade. É nesse aspecto que a educação assume seu caráter dialético, já que, se, por um lado, é utilizada estrategicamente pelas classes dominantes, por outro, está comprometida, em sua essência, com o propósito de ser agente de transformação e de luta contra a desigualdade social e é pelo seu tecido, que se constitui no arranjo dos signos, que o sujeito deixa suas marcas, as quais nunca são individuais, mas traduzem o pensamento, as crenças e as verdades defendidas no seio do grupo em que vive. Qualquer discurso que se oponha às verdades que as classes dominantes objetivam inculcar é imediatamente classificado como subversivo à “ordem,” que, segundo os membros dessas classes, trata-se de uma ordem não planejada e uma ordem natural, já constituída independentemente de qualquer processo histórico.

Ao longo da história, o discurso escolar tem se cristalizado de tal forma que aparenta negar determinada ideologia, contudo o que faz é fortalecê-la, sendo este um dos aspectos mais estratégicos utilizados pelas classes dominantes. Desse modo, é no discurso que a ideologia encontra seu viés, é nele que reside a materialidade ideológica. Desse modo, somente com a sua análise podemos desvendá-la.

2.2 A EDUCAÇÃO JESUÍTICA: BERÇO DA MASSIFICAÇÃO

Para compreender melhor o contexto educacional no Brasil no início da colonização, torna-se importante lembrar que os jesuítas, a quem coube a função de ministrar a educação nas terras conquistadas, estavam imbuídos das ideais da Contra-Reforma. Consideramos importante essa contextualização histórica no sentido de retomarmos o fato de que a educação no Brasil nasceu segundo objetivos de imposição cultural e ideológica. Durante 210 anos, os jesuítas, valendo-se de um discurso de “salvação”, colocado em prática pela catequese, dedicaram-se ao massacre cultural dos

nativos e à imposição aos colonizadores portugueses dos valores cristãos e morais que julgavam verdadeiros.

Ao analisar os principais pilares da educação jesuítica no Brasil, perceber que aos filhos dos colonizadores era dada a instrução em lugar da catequese. Se aos nativos bastava uma formação católica que garantisse a disciplina, a docilidade e a servidão, aos filhos dos colonizadores era preciso ensinar a leitura e a escrita, tendo em vista que, conforme a tradição portuguesa, ao primogênito cabia a administração da herança deixada pelo pai. Ao segundo filho, era dada uma profissão liberal, certamente adquirida nas universidades européias, principalmente Coimbra, e ao terceiro, estava reservado o seminário. Para as filhas mulheres, a educação restringia-se aos ensinamentos religiosos e algumas atividades ligadas às artes.

Pelo domínio dos ameríndios, destinados aos serviços, e das mulheres, por meio da formação religiosa, os jesuítas mantinham estreita ligação com os colonizadores, o que lhes permitia influenciar diretamente na educação dos filhos dos mesmos, bem como na sua maneira de ver o mundo.

No século XVII, na Europa, a educação, embora através de um lento processo, sentia os reflexos das idéias defendidas no Renascimento, isto é, a crença no poder da razão humana e na capacidade do homem de compreender e organizar o mundo, o que contrariava os princípios de uma educação extremamente formal e retórica preconizada durante a Idade Média. Nesse período, surgiram educadores e pedagogos como Comênio pastor protestante que, segundo Arruda Aranha (2005), dentre outras, defendeu a tese da existência de um método para ensinar e, principalmente, “ensinar tudo a todos”, e “pensar ser possível um inventário metódico dos conhecimentos universais, de modo que o aluno tenha um saber geral e integrado, ainda que simplificado, desde o ensino elementar”. Comênios, com seu espírito inovador, aspirava a um modelo de educação pelo qual todos tivessem acesso ao conhecimento (2005,p.108).

Segundo a mesma autora, nesse período o inglês John Locke também critica as práticas de educação medieval e, “como bom representante burguês”, valorizou o estudo da contabilidade e da escrituração comercial,. Propôs o tríptico desenvolvimento físico, moral e intelectual. No entanto, conforme Arruda Aranha, Locke defendia o ponto de vista de que as classes mais abastadas deveriam exercer a prática da educação no âmbito familiar, evitando as escolas, onde as crianças poderiam não ser tão bem vigiadas e conduzidas. Isso reforça as raízes de que a educação destinada às classes dominantes deveria se dar de forma diferenciada.

Percebemos que na Europa a educação demonstrava sinais de transformações em virtude dos acontecimentos econômicos políticos e sociais, iniciando-se uma preocupação mais específica com o desenvolvimento de uma pedagogia, ao passo que no Brasil os jesuítas praticavam uma educação baseada em conhecimentos abstratos, desvinculada dos problemas sociais que ocorriam na Colônia. A valorização da cultura erudita, o culto à retórica e a priorização dos ensinamentos dos dogmas religiosos contribuíram para a formação de uma elite cultural descomprometida com a estrutura social que se instaurava no Brasil, uma estrutura que se mantinha sob um sistema escravagista e de total dependência em relação à Metrópole.

Talvez estejam aí as raízes das primeiras relações de dependência entre educação e Estado no Brasil. Como a Coroa portuguesa, além de enviar os jesuítas para que implantassem o sistema educacional, também mantinha esse sistema com os subsídios necessários, as ações pedagógicas, conseqüentemente, deveriam corresponder aos interesses portugueses. Essa situação, devidamente resguardadas as diferenças de contextos, estabelece-se, de forma idêntica nos dias atuais, quando a educação está a serviço de quem a financia, com o agravante de que até mesmo os mais envolvidos no processo educacional, geralmente, não têm clareza de quem, de fato, o financia.

Retomando as relações econômicas entre a Coroa portuguesa e as Missões Jesuíticas no Brasil, é interessante nos reportarmos aos fatos históricos que motivaram a expulsão dos jesuítas do Brasil. Ocorre que, com o crescimento das Missões, em virtude da multiplicação das escolas e do acúmulo de riquezas ocasionados pelas doações de fazendeiros e pela própria produção obtidas por meio das oficinas e lavouras organizadas por esses padres, as Missões tornaram-se uma ameaça ao poder da Metrópole, a qual temia que a sua auto-suficiência econômica se tornasse nações livres.

Foi nesse contexto em que as Missões se fortaleciam, enquanto o ouro tornava-se cada vez mais raro e a produção do açúcar não correspondia às expectativas, que, em 1759, Pombal expulsou os jesuítas do Brasil e os bens das Missões foram confiscados com a finalidade de pagar as dívidas da Coroa portuguesa.

Desse modo, o modelo jesuítico precisava ser substituído. Assim, em 1772, um novo modelo de educação foi implantado no Brasil, cujo financiamento passou a ser responsabilidade da própria Colônia. Esse financiamento tinha origem na cobrança do “subsídio literário”, arrecadado pelas Câmaras Municipais, como forma de imposto sobre as atividades econômicas e com o propósito de custear as escolas. As mudanças introduzidas por Pombal, segundo Saviani, “instituem o privilégio do Estado em matéria de

instrução, surgindo, assim a (...) versão da *educação pública estatal*” (Saviani, apud RAMOS, 2003, p. 219), aspecto em que nos deteremos no item que segue.

2.3 A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL - O REVÉS DO DISCURSO DE REDENÇÃO

Os primeiros interesses com a educação para as “massas” surgiram na Europa entre os séculos XVII e XVIII, com o avanço do capitalismo, conforme já discorremos em item anterior. No Brasil, conforme Saviani,

é com o ‘predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura que se generaliza a exigência da escola formal (...) a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória porque tal sociedade é regida por normas que ultrapassam o direito natural, (...) codificados no chamado ‘direito positivo’ que dado seu caráter convencional(...) se expressa em termos escritos. (apud RAMOS, 2003, p. 219).

Para a constituição de uma sociedade moderna, tornou-se primordial que uma parcela cada vez maior da população tivesse acesso à cultura letrada. No entanto, segundo Monlevade, é entre os anos de 30 e 70 “que se constrói um Sistema Nacional de Educação Federativo” no Brasil. Nesse período ocorreu a abertura de inúmeras escolas públicas primárias e secundárias. “*Essa febre de cultura*”, conforme Monlavade, devia-se ao advento da sociedade urbano-industrial, que, ao contrário da agrária, exigiu a passagem do trabalhador pela escola, o qual cresceu ouvindo e internalizando “a cantilena de *vencer no estudo para vencer na vida*” (apud RAMOS, 2003, p. 221).

Foi nesse período, portanto, que nasceu o discurso de que para “vencer” ou “ser alguém na vida” só havia um caminho possível: a escola. Esse discurso até hoje é largamente repetido, mas, numa análise mais profunda, nos conduz à compreensão de que “ser alguém na vida”, “vencer através dos estudos” está diretamente relacionado a um momento histórico em que a escola se tornou o mais poderoso meio de treinamento de mão-de-obra necessária ao mercado.

Em relação ao crescente aumento das escolas públicas no Brasil e “das matrículas no ensino primário em relação às escolas privadas” e considerando “as mudanças econômicas e políticas que vão marcar o cenário nacional após 30”, Freitag assim discorre:

(...) verdadeira razão dessa abertura se encontra (...) nas mutações ocorridas na infra-estrutura econômica com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e portanto um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira ou do café. (apud RAMOS, 2003, p. 223).

Cabe aqui também registrar que o empenho do governo em oferecer às indústrias a mão-de-obra necessária resultou na criação das escolas técnicas profissionalizantes. Conforme Freitag, “por ordem do governo central, (...) essas escolas seriam destinadas a criar, nas palavras do ministro Capanema, *na moderna juventude brasileira, um exército de trabalhadores para o bem da nação*”(apud RAMOS, 2003, p. 222). Para a autora, a criação desses cursos deu origem aos “cursos propedêuticos para as classes dominantes e os profissionalizantes para os dominados”. Dessa forma, os jovens pertencentes às classes mais favorecidas freqüentavam um 2º grau, hoje denominado ensino médio com uma base curricular que privilegiava a preparação para o ingresso nas universidades. Por sua vez, aos jovens, filhos de operários cabia uma escola de ensino profissionalizante, que lhe permitiria ingresso imediato no mercado de trabalho.

Assim, sob um discurso que propagava a escola como caminho de ascensão social para os menos afortunados, na verdade, reforçou-se a consolidação de uma sociedade dividida em classes. Nesse sentido, sob essas formas de discurso, a escola torna-se um importante “aparelho ideológico” do Estado. Segundo Althusser (1985,p.80):

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra parte.

Desse modo, protegida segundo essa aparente neutralidade e na cristalização de um discurso que parece consolidar-se sob uma lógica irrefutável de verdade, a escola, historicamente, passou a reproduzir uma estrutura social de classes, assumindo posturas pedagógicas e estruturas curriculares que resultam, na maioria das vezes, em práticas inócuas sustentadas na falácia de uma pretensa transformação social.

Diante disso, o que evidenciamos é que em nenhum momento histórico os detentores do poder político e econômico assumiram posições que levassem a Escola pública a cumprir os verdadeiros objetivos de proporcionar uma educação de qualidade a todos. Segundo Saviane, é com “a Constituição de 1946 que se define a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório e gratuito nas escolas públicas, ficando a União a responsabilidade de “fixar as diretrizes e bases da Educação Nacional”. Abre-se, então, “a possibilidade da organização e a instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica” (RAMOS, 2003, p.24).

No entanto, o que percebemos é que temos hoje no Brasil uma escola pública que ainda necessita construir sua identidade. Não podemos falar em educação como instrumento de democratização quando, já tendo se passado quase cinco décadas de uma lei que estava revestida desse teor, a escola pública ainda dividia, de forma desigual espaço com a escola privada, que dispoñdo dos recursos necessários, oferece “a quem pode pagar” um ensino de maior qualidade, ampliando ainda mais aos “bem nascidos” as oportunidades que já lhe são conferidas naturalmente pelas suas condições sociais.

Temos uma escola pública que, embora calcada num discurso de oportunidades iguais e de educação gratuita e obrigatória, ainda convive de forma pacífica com índices elevados de evasão e repetência, além de dados alarmantes de crianças fora da escola, as quais estão, geralmente, no mercado de trabalho informal, uma vez que precisam estar provendo sua própria subsistência.

Após a Constituição de 1946, muitas outras leis foram criadas em torno da educação e da escola pública, mais especificamente, exemplos “vivos” de discursos que adquirem *status* de ações, mas que, pela característica já descrita acima de um discurso que produz efeitos de sentido que configuram a escola como uma instituição neutra, nunca inauguram um novo dizer, ou seja, não rompem com a estrutura vigente. É justamente esse aspecto que nos interessa analisar no próximo capítulo: essa força que sustenta um discurso dominante sobre a escola que se mantém como artefato num fantástico jogo de faz-de - conta que o reveste de condição de verdade e, dessa forma, não desequilibra, não instaura o conflito, fortalecendo as estruturas sociais e conceitos que atravessam os tempos.

Torna-se necessário esclarecer que, para uma melhor e mais aprofundada compreensão da constituição da escola pública no Brasil, precisaríamos analisar detalhadamente as legislações que nortearam as mais diversas mudanças no sistema educacional e sobretudo, as relações destas com os contextos socioeconômicos nos quais

estavam inscritas, mas isso poderia nos levar a um desvio de foco em relação ao tema que nos propomos tratar. O que, de fato, contribui para uma melhor compreensão dos aspectos levantados em nosso trabalho diz respeito aos interesses historicamente comprovados que as classes dominantes sempre demonstraram em fazer da educação um dos principais caminhos para o alcance dos seus objetivos, construindo, para isso, as estratégias necessárias. Dentre essas está construção de uma escola pública que nunca reconheceu a própria clientela para a qual foi criada uma escola que por várias vezes mudou seu discurso, mas que em nenhum momento mudou radicalmente suas práticas.

Quando dizemos “mudar radicalmente”, estamos nos referindo às mudanças nas raízes da escola pública para que tenhamos uma escola verdadeiramente voltada para uma clientela que adquiriu o direito de freqüentar esta escola e está nela para compreender os processos que a conduziu a esse direito. Mudar as práticas em detrimento dos discursos é levar a clientela da escola pública a compreender e desvendar o próprio discurso que deu origem à construção desta escola.

Exemplo de mudança nas práticas da escola pública poderia estar no compromisso desta escola em garantir à sua clientela não só o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, mas levá-la à compreensão dos parâmetros utilizados na valorização de certos conhecimentos em detrimento de outros, uma proposta pedagógica que conduzisse a clientela da escola pública à compreensão do processo que organiza e garante uma sociedade dividida em classes, bem como das causas que levaram muitas produções científicas e culturais a ficarem à margem do registro da história. Talvez esses sejam alguns dos muitos desafios que conduziriam ao início de uma longa caminhada que resultaria numa prática condizente com o discurso que a sustenta.

Acima de tudo, esse modesto percurso histórico nos conduziu à compreensão dos aspectos ideológicos que se encontram presentes nos discursos em torno da educação, ao longo da história, possibilitando-nos perceber as condições de produção desses discursos em seu sentido amplo, ou seja, num contexto sócio-histórico-ideológico, para que assim possamos, no decorrer do nosso trabalho, quando das análises propriamente ditas, numa situação de produção em um sentido mais estrito, ou seja, no âmbito da escola, confirmar ou não se o sentido dominante desses discursos se mantém.

3. MERGULHANDO NO DISCURSO: ANÁLISE DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

3.1. A CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS*

Nosso *corpus* será constituído de seqüências discursivas que fazem parte dos planejamentos pertencentes a escolas estaduais e às escolas municipais de São José do Ouro. Esses discursos foram produzidos entre o período de 1997 a 2006. Em relação aos planejamentos das escolas municipais, estaremos analisando o discurso elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, uma vez que é este que norteia o trabalho pedagógico de todas as escolas sob a jurisdição do município. Os planejamentos da rede estadual de ensino são elaborados nas escolas, pelos professores, direção e coordenação.

Os planejamentos cuja análise estamos realizando são elaborados para atender, principalmente a uma exigência legal, uma vez que há uma determinação de instâncias superiores, como coordenadorias e conselhos de educação, de que as escolas e as secretarias municipais de Educação apresentem esses planejamentos, os quais, depois de analisados por esses órgãos, retornam às escolas ou secretarias e passam, teoricamente, a ter a função norteadora das ações nesse âmbito.

As escolas estaduais atendem as exigências da Coordenadoria de Educação que está vinculada à Secretaria de Estado de Educação, a Secretaria Municipal de Educação realiza seu planejamento cumprindo exigências do Conselho Municipal de Educação. No entanto, tanto o sistema estadual quanto o sistema municipal de ensino estão vinculados às normas contidas na LDB - Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, que rege a educação em todos os níveis e modalidades, a qual faz referências às propostas de planejamento que devem ser elaboradas pelos sistemas e escolas.

Identificaremos as seqüências discursivas com as siglas SDM para designar que pertencem a um Planejamento, ou projeto político pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Por sua vez, Utilizaremos a sigla SDE designará as seqüências discursivas retiradas de um PPP proveniente de escolas estaduais, seguida do ano em que foram elaboradas.

3.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Consideramos importante tratar, dentro da caracterização do *corpus*, as mudanças ocorridas em termos de nomenclaturas e organização que se fazem presentes nos discursos pedagógicos e os deslizos de sentido que essas mudanças produzem nesses discursos, objeto da nossa análise.

Entre o período de 1997 a 2001, os planejamentos eram denominados ‘plano global’ e apresentam a mesma estrutura de organização, independentemente da instituição à qual estavam vinculados, ou seja, trazem os dados de identificação da escola ou da secretaria municipal de educação, seguidos pela justificativa, marco situacional, o marco doutrinal e o marco operativo. Como último item, o planejamento traz o diagnóstico do município.

No item marco situacional encontramos, especialmente, a concepção de sociedade. O marco doutrinal traz as concepções de educação, aprendizagem, aluno e professor. Os objetivos específicos da escola encontram-se no marco operativo e, por fim, os projetos trazem o diagnóstico, que apresenta dados referentes ao município. Essa estrutura aparece em todos os projetos elaborados até o ano de 2000. Os PPS elaborados em 2001 foram resultado da Constituinte Escolar, que teve início no ano de 1999 e sobre a qual estaremos discorrendo posteriormente. Os planejamentos elaborados em 2001 tiveram vigência até 2006, tendo em vista que não ocorreu a sua reelaboração nesse período.

A partir de 2001, os itens marco situacionais, doutriniais e operativos, a justificativa e o diagnóstico deram lugar a itens como concepção de educação, perfil de homem, concepção de currículo e avaliação. A elaboração desses planejamentos coincide com a gestão do governo do Partido dos Trabalhadores, cujo discurso apontava para a necessidade de transformações sociais e econômicas, as quais estariam intimamente ligadas a novas concepções de escola, sociedade, aluno, aprendizagem, enfim, de todos os segmentos envolvidos no processo educacional como um todo. Nesse período ocorreu

também, a alteração de nomenclatura dos órgãos responsáveis pelas escolas estaduais, as delegacias de Educação passaram a ser chamadas de Coordenadorias de Educação.

Ao olharmos mais atentamente para este fato, percebemos que essa alteração acarreta um deslocamento de sentido: a palavra “delegacia” remete-nos a uma memória discursiva de um espaço onde impera um poder unilateral, onde alguém, o delegado(a), imbuído(a) de autoridade, toma decisões diante de determinadas situações. A palavra “coordenadoria”, contrariamente, remete-nos à memória discursiva de um espaço onde se exerce a coordenação de ações, ou seja, um espaço onde se realiza a orientação sobre determinadas situações. A idéia de coordenadoria suscita em nossa memória a existência de alguém que apóia, que orienta, que auxilia, apagando, silenciando, assim, a figura de alguém que centraliza decisões. Se analisássemos as questões ideológicas sustentadas pelo Partido dos Trabalhadores, que assumiu o poder nessa época, conforme já mencionamos, encontraríamos explicações plausíveis para a justificativa de alteração da nomenclatura.

Conforme já mencionamos, no período de 1999 a 2001, sob a orientação das coordenadorias de Educação, as escolas realizaram a elaboração da Constituinte Escolar, que preconizava a construção coletiva, isto é, a elaboração deste documento deveria trazer para a discussão e sistematização a presença de todos os segmentos institucionais da sociedade, além de representantes dos movimentos sociais organizados. Com o objetivo de embasar teoricamente essas discussões e sistematizações, a Secretaria de Educação do Estado elaborou cadernos temáticos, que, fundamentados principalmente na teoria de Paulo Freire, tinham o objetivo de auxiliar na construção dos princípios que embasariam a construção das políticas norteadoras das práticas da escola democrática e popular.

No discurso da gestão do governo do Partido dos Trabalhadores, é importante também considerar que a “escola pública” teve acrescida a sua denominação a caracterização de “escola democrática e popular”, o que pode nos remeter à construção de sentidos de que, no Rio Grande do Sul, embora as escolas fossem públicas, os governos anteriores não as tornaram, necessariamente, escolas democráticas e populares como, de fato, deveriam ser, uma vez que foram criadas em decorrência da necessidade de ampliar o direito de acesso à educação para todos. O efeito de sentido dominante nesse discurso é o de que a escola deveria ser um espaço de construção de participação e de cidadania. No entanto, embora o discurso oficial “pregasse” esse sentido, as práticas pedagógicas não se efetivam, necessariamente, na mesma direção.

Os planejamentos realizados em 2006 sofreram novas mudanças em sua estrutura. O PPP teve sua nomenclatura alterada: de “projeto político pedagógico” passou a se

chamar “proposta pedagógica”. Novamente a mudança de palavras leva a que novos deslocamentos de sentidos sejam percebidos. A palavra “projeto” confere ao planejamento a idéia de esquemas ou de esboço que tem o pressuposto de sustentar, de embasar alcances de objetivos futuros, tendo em vista uma memória discursiva de que projetar significa lançar, buscar horizontes futuros. Por sua vez, a palavra “proposta” surge como algo que se apresenta para fins de execução. É algo que é proposto como possibilidade de realização, perdendo o caráter de esquema, de esboço, de alcance futuro, de algo que se constrói como base para as ações que irão se desenvolver. A retirada da palavra “política” reforça o deslocamento de sentido exposto acima.: o aspecto político dos planejamentos pretendia conduzir os professores a lançarem um olhar sobre um outro nível de relações que envolviam os planejamentos, ou seja, o nível das relações entre currículo, metodologias, organização escolar, enfim, a percepção de escola como um espaço social e, como tal, marcada pelas relações de poder inscritas em determinadas posturas políticas.

Diante disso, em relação às mudanças de designações dos planejamentos, no decorrer da nossa análise procuraremos verificar se a referida troca dessas nomenclaturas, de alguma forma causa rupturas no efeito de sentido dominante que se estabelece ao longo do discurso ou se as mudanças mantêm-se apenas no aspecto estrutural, ou seja, no aspecto de organização dos planejamentos.

Ao realizar a leitura desses projetos, constatamos que, independentemente da forma como são organizados, são recorrentes neles os elementos **sociedade, escola, professor e aluno**. Desse modo, fundamentada pela teoria da Análise do Discurso, estaremos lançando nosso olhar para seqüências que designam, representam, esses elementos nos textos dos projetos. Com base na análise dessas seqüências, procuraremos perceber as contradições, os deslizamentos de sentido e, sobretudo, se o efeito de autoria se efetiva nesse discurso.

Para realizar a análise desse primeiro recorte de seqüências discursivas optamos, metodologicamente, por fazê-lo em dois blocos. Primeiramente, analisaremos os discursos produzidos no período de 1997 a 2000 e, num segundo bloco, estaremos as seqüências discursivas produzidas no período de 2001 a 2006. Tal opção metodológica se justifica pelo fato de que, como já mencionamos acima, os discursos produzidos de 2001 a 2006 apresentarem mudanças na sua forma de organização.

3.3 AS ANÁLISES

3.3.1. RECORTE 1 – A CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE

Como já dissemos na caracterização do *corpus*, a leitura dos planejamentos nos possibilitou perceber que em todos eles estão evidenciadas referências à sociedade. Pensamos que essas recorrências ocorrem pela via da história, considerando que, em nível de interdiscurso, a escola está comprometida com a construção da sociedade.

Nesse sentido, em relação a esse recorte, estaremos voltando nosso olhar para a percepção dos mecanismos discursivos que estão explicitando concepções de sociedade, considerando como está caracterizada e as relações desta com o contexto escolar. No entanto, estaremos também atentando para a presença ou não da função autoria, das contradições e dos silenciamentos como constitutivos do discurso, e os efeitos de sentido produzidos em virtude disso.

SDM1(97) Na raiz dos problemas brasileiros e da América Latina, está a concentração do poder econômico, a fraqueza das instituições políticas que manipulam os rumos da sociedade, conforme seus interesses, gerando uma sociedade “doente”, opressiva, marginalizada.

SDM2 (97) Vivemos momentos de incerteza, onde o nível de vida cai cada vez mais. O reflexo de situação sócio-econômica-cultural interfere de forma alarmante no processo educacional, decorrendo daí aquém dos interesses reais das classes populares.

SDM3(2000) Uma educação compatível com as necessidades da sociedade tem sido o sonho mais acalentado de todo o sistema de ensino em todos os momentos.

SDM4(2000) É preciso destacar a situação da América latina e do Brasil, país marcado pela desigualdade social, pela diversidade cultural além da grande extensão territorial.

SDM52000) **A atual conjuntura político-econômica-social está a exigir um novo paradigma de escola e de educação que modifiquem a relação entre desenvolvimento e democracia e que tenha como centro do processo educativo o aluno.**

SDE6 (98) **A sociedade constitui-se também de sujeitos que ao exercer a cidadania estarão operando as transformações necessárias para a superação da competição, da exclusão e do individualismo que a configura como desumana alcançando enfim o equilíbrio entre as diferentes formas de pensar de cada ser, ou de cada grupo social, bem como garantindo a todos uma vida digna calcada na justiça.**

Na SDM1(97) temos que a causa dos problemas brasileiros está na concentração do poder econômico e no papel que as instituições políticas exercem no Brasil. Percebemos aí que há uma construção que favorece o apagamento do sujeito. A utilização do substantivo “concentração” apaga um “sujeito concentrador”, ou seja, a marca de alguém que concentra o poder econômico. É importante notar que essa construção parece estar revestida de total neutralidade.

Consideramos relevante trazer aqui o pensamento de Zolotov, presentificado por Patrick Seriot em seu texto *Anamésia da Língua russa e a busca de identidade na Rússia*. Segundo Zolotov, “a língua da classe dominante é sempre ornamentada com o manto da universalidade” (1996, apud SERIOT 1994, p. 27). Aqui, o efeito dessa universalidade é o silenciamento, que produz não só o efeito ideológico do apagamento do sujeito, mas é indicador de que não há no texto o efeito de autoria, ou seja, um sujeito que ocupa a posição-autor, assumindo a responsabilidade pelas marcas lingüísticas que venham a indicar o sujeito(s) ou classes concentradoras do poder econômico. Talvez possamos estar aí diante do que, segundo Orlandi, é uma característica do discurso autoritário, em que o referente está oculto pelo dizer (1996, p.15).

A problemática da concentração do poder econômico é introduzida pela palavra “raiz”, a qual, de certa forma, leva-nos a estabelecer o sentido do sempre lá, ou, dito de outra forma, a concentração do poder econômico perde sua característica de produto das relações que se estabelecem na sociedade e apresenta-se como algo natural a ela. Ainda nessa seqüência, em relação às instituições políticas instaura-se uma contradição. Estas instituições são caracterizadas como fracas. Podemos afirmar isso considerando o dito: **a fraqueza das instituições políticas**, o que nos permite construir um efeito de sentido que nos conduz à compreensão de que essas instituições são consideradas impotentes para

mudar o quadro de concentração de poder econômico, que é colocado como principal causa dos problemas brasileiros.

No entanto, o que se segue a essa caracterização acaba por instaurar uma contradição, uma vez que, na continuidade da seqüência, está dito que **as instituições manipulam o rumo da sociedade, conforme seus interesses gerando uma sociedade doente e opressiva**. Essa contradição nos leva também a perceber um deslocamento de sentido em relação às causas que eram atribuídas à concentração do poder econômico, as quais passaram a ser atribuídas às instituições políticas, que manipulam os rumos da sociedade conforme seus interesses.

É importante perceber que no enunciado **as instituições manipulam os rumos da sociedade** ocorre um apagamento do sujeito. Dessa forma, torna-se possível pensar, na perspectiva da teoria de Indursky (1997) que, no esforço de distinguir a pessoa do papel institucional que exerce, o sujeito do discurso representa-se através de um item lexical, instaurando o efeito do não-preenchimento da forma sujeito. Disso decorre também a confirmação de um discurso que se mostra autoritário.

A utilização do recurso de personificação da sociedade **doente, opressiva e marginalizada** parece reforçar o exposto acima, bem como evidenciar a regularidade das contradições presentes, haja vista que a caracterização atribuída à sociedade não compartilha do mesmo campo semântico, pois, se está dito que a sociedade é marginalizada, ela não pode ser opressiva, mas, sim, oprimida. Percebemos, assim, um efeito de esvaziamento de sentido que nos leva a pensar também em ausência de um efeito de autoria, se considerarmos que o autor se situa entre o interdiscurso e os movimentos de interpretação que se propõe possibilitar a um interlocutor.

Na SD2M (97), através da palavra “reflexo” podemos perceber um deslocamento significativo de sentido que nos conduz ao entendimento de que a escola não se encontra entre as instituições políticas citadas na seqüência anterior, SDM1(97), isto é, a escola não se constitui numa instituição manipuladora dos rumos da sociedade. A referência à escola como uma instituição que **sofre o reflexo da situação sócioeconômico-cultural** produz um silenciamento que, conforme Orlandi (1995), não está apenas “entre” as palavras, mas as atravessa. Acontecimento essencial da significação, é matéria significante por excelência de outro dizer. Falamos do silenciamento do dizer de que a escola também é uma instituição que reproduz a estrutura social vigente, no sentido de que ela não apenas sofre os reflexos da situação sócioeconômico-cultural, mas os reforça, não oferecendo resistência a esses reflexos e, dessa forma, perpetua a estrutura social existente.

É importante que também atentemos para a contradição que se estabelece nessa seqüência. Temos um dizer que exclui a escola como instituição manipuladora dos rumos da sociedade, conforme já expusemos, no entanto, há um outro dizer, embora em uma construção sintática confusa, de que a **escola decorrendo daí está aquém dos reais interesses das classes trabalhadoras**. Percebemos, assim, que a organização lingüística do texto também corrobora ou não o estabelecimento do efeito de autoria.

Desse modo, se, por um lado, temos um silenciamento que cala o dizer de que a escola também é uma instituição manipuladora dos rumos da sociedade, por outro, temos uma contradição que nos possibilita estabelecer um sentido outro, um sentido inverso do que é silenciado, isto é, o dito de que a escola não está atendendo aos reais interesses das classes trabalhadoras, o que nos permite construir um sentido pelo “não-dito”, de que a escola está atendendo aos interesses de outra classe, ou seja, os interesses da classe dominante.

Nesse sentido, não podemos pensar em um discurso produzido por um autor que organiza seu tecido discursivo de modo a produzir alguns efeitos de sentido, não outros em seu interlocutor, pois o que percebemos é a formulação de um discurso que, pelos seus deslizes e contradições, produz sentidos que se dispersam, que não apontam um fio discursivo que permita ao leitor movimentar-se dentro de seus atos interpretativos.

A seqüência SDM3(2000) permite-nos reforçar ainda mais o que dissemos acima. Vimos que a seqüência SDM1(97) e a seqüência SDM2 (97) colocam a sociedade como uma estrutura que precisa ser transformada. A escola, especialmente na seqüência SDM2 (97), aparece como uma instituição que sofre as conseqüências negativas dessa estrutura. No entanto, a SDM3(2000) tem um dizer de que **Uma educação compatível com as necessidades da sociedade tem sido o sonho mais acalentado de todo o sistema de ensino em todos os momentos**. É evidente a contradição que se instaura entre essa seqüência e as seqüências citadas, uma vez que a educação deveria, justamente, estabelecer uma relação de resistência às necessidades impostas pela sociedade, haja vista que esta não estaria correspondendo aos interesses dos membros que dela fazem parte.

Além das contradições, percebemos, novamente, a utilização de um item lexical que produz o apagamento do sujeito. O sonho de uma educação compatível com as necessidades da sociedade é atribuído ao sistema de ensino em lugar dos sujeitos, ou grupos que estruturam esse sistema e que lhe dão sustentação, configurando-se, assim, o que tem sido recorrente no decorrer da análise do nosso *corpus*, que é uma simulação de apagamento do sujeito.

A seqüência discursiva SDM4(2000) que introduz a caracterização de sociedade, no PPP de 2000, também destaca a situação do Brasil e da América Latina, e o faz da seguinte forma: **É preciso destacar a situação da América latina e do Brasil, país marcado pela desigualdade social, pela diversidade cultural além da grande extensão territorial.** Temos aqui que o Brasil é marcado pela desigualdade social. Desigualdade social, de certa forma, remete-nos a uma memória discursiva de um país cuja sociedade está dividida em classes sociais em decorrência da concentração econômica, conforme o exposto na SDM1(97).

Sabemos que **diversidade cultural e extensão territorial** não remetem ao mesmo domínio de memória, no entanto estão colocadas numa mesma construção sintática, como se compartilhassem de um mesmo campo semântico. Se não pertencem ao mesmo campo conceitual, também não pertencem a campos semânticos antagônicos, o que não nos autoriza a tratarmos tal seqüência como uma contradição. Poderíamos pensar em um silenciamento, mas, se partirmos do pressuposto de que, segundo Orlandi (1995), o sentido não é o vazio, o sem sentido, ao contrário é o indício de uma totalidade significativa e que isso nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um horizonte, não como uma falta, não temos aqui um indício de um silenciamento.

Diante disso, pensamos estar evidenciada nessa seqüência evidenciado a ausência de autoria, uma vez que considerando o que diz Lagazzi(2006), o sentido da autoria depende do efeito da unidade e coesão do texto e, como constatamos, a seqüência acima apresenta uma ruptura na cadeia de sentidos que leva a que haja um “esvaziamento” do mesmo. O fato de a **diversidade cultural e da extensão territorial** fazerem parte da mesma estrutura sintática em que está presente a desigualdade social acaba por assumir uma certa carga de negatividade. Se recorrermos à memória discursiva que se relaciona com as FD do campo da educação, perceberemos que diversidade cultural e extensão territorial são termos incompatíveis com essa negatividade que lhes é atribuída nessa seqüência.

O que expusemos acima reforça nossa tese da ausência de autoria que predomina nos discursos presentes no *corpus* que nos propomos analisar, uma vez que, segundo Orlandi (1996), o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar). Dessa forma, não temos nessa seqüência a presença de um autor que, como sujeito, move-se no intradiscorso e, como autor, tem a função de ressignificar atribuindo ao discurso a organização necessária que permita ao leitor interpretar seu dizer.

Na seqüência SDM5(2000) vemos estabelecida uma relação mais direta entre sociedade, escola e educação. No entanto, essa relação não se estabelece entre os já-ditos apresentados nas seqüências SDM1(97), SDM2(97), e SDM3(2000). A relação acontece entre educação-escola e novos elementos, como democracia e desenvolvimento, o que conduz a que essas palavras acabem gerando uma nova teia de sentidos. O que queremos dizer com uma nova teia de sentidos? Queremos dizer que não encontramos, nas mencionadas seqüências discursivas nenhuma referência aos termos “democracia” e “desenvolvimento”. As relações, embora muitas vezes de forma contraditória, de certa forma, situavam-se no campo dos problemas causados pelas desigualdades sociais.

Nessa seqüência, temos a introdução de elementos novos, ou seja, surgem as palavras “democracia” e “desenvolvimento”, o que remete a uma mudança de relação entre esses elementos e a educação, como podemos perceber neste a seqüência: **A atual conjuntura político-econômica-social está a exigir um novo paradigma de escola e de educação que modifiquem a relação entre desenvolvimento e democracia e que tenha como centro do processo educativo o aluno.**

Parece-nos que temos aqui um certo deslize de sentidos. Ao tratar do significado dos dois termos em questão, veremos que não é possível estabelecer uma relação direta entre significados. Ao falar em democracia, estamos falando de um regime político cujos princípios baseiam-se na soberania popular e na distribuição equitativa do poder. Já, ao falarmos de desenvolvimento, considerando o contexto discursivo em que esta palavra está inserida, a relação que podemos estabelecer é com estágios de desenvolvimento que envolvem índices econômicos, produção de capital e índices de desenvolvimento social. Desse modo, cabe o questionamento sobre que relação entre desenvolvimento e democracia se está falando e em que essas relações podem ser modificadas para atender às exigências da estrutura político-econômica e social a que se faz referência.

Temos aqui um mecanismo de contradição que, ao se estabelecer, silencia as verdadeiras relações que deveriam ser feitas. Talvez fosse mais apropriado estabelecer uma relação entre desenvolvimento e modo de produção que resultasse em novos paradigmas para a educação, no entanto essa relação é calada e os efeitos de sentido produzidos acabam por esvaziar-se. Como diz Orlandi (1995), em relação ao dito / não - dito ao poder dizer, ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis numa situação discursiva dada.

Torna-se importante, ainda, perceber que, nessa seqüência, temos o dito de que essa nova relação que se preconiza entre democracia e desenvolvimento deverá construir

também um novo paradigma, cujo **centro do processo educativo o aluno**. Pensamos estar novamente diante de um discurso em que o efeito de autoria não está presente. Para Orlandi(1996), o autor é determinado pelo fato de que não pode dizer coisas que não encontrem sentido numa memória do dizer, na historicidade, no interdiscurso, como também está determinado em não poder dizer coisas que não façam sentido a um interlocutor determinado, seja efetivo, ou seja ou virtual.

Diante disso, evidenciamos, na seqüência analisada, um sujeito que não se faz autor, pois num universo discursivo em que está inserido o discurso escolar, o aluno constitui, indubitavelmente, o centro do processo educativo, sendo esse um discurso que é produzido e circula dentro de um espaço escolar, pressupõe, através de um dizer, que o aluno poderia não ser o centro do processo educacional, ou seja, o fim último deste processo, não faz sentido ao interlocutor para o qual é dirigido.

Na seqüência SDE6(98), encontramos, pela primeira vez nas seqüências até aqui analisadas, a palavra *sujeito*. No entanto, temos que *a sociedade constitui-se também de “sujeitos”*. Percebemos nessa estrutura que os sujeitos precedidos da palavra “também” assumem a posição de apenas mais um elemento na constituição da sociedade, conduzindo a um efeito de sentido em que, ao mesmo tempo em que se mostra a presença do sujeito, de certa forma, produz-se seu apagamento como um elemento essencial na constituição da sociedade.

Se, por um lado, temos indícios da presença do sujeito como elemento constitutivo da sociedade, por outro, não há nenhuma pista lingüística que nos permita concluir que o professor se situe também como sujeito dessa sociedade. A utilização do item lexical **a sociedade** em lugar do pronome nós, por exemplo, apaga a presença do professor como sujeito constitutivo da sociedade que descreve.

Ainda nos referindo à seqüência acima, percebemos que ocorre novamente um deslocamento de sentido. Na SDM1(97) temos que a causa de todos os problemas sociais está na concentração do poder econômico. Nessa seqüência observamos um deslizamento de sentido da causa dos problemas sociais para suas conseqüências, ou seja a exclusão, a competição e o individualismo.

Aqui, podemos ainda perceber o atravessamento de outros discursos, de outros dizeres que conduzem à compreensão de que as resoluções dos problemas sociais não estão, necessariamente, relacionadas a mudanças do modelo econômico, mas ao respeito às diferentes formas de pensar, assim como à dignidade e à justiça igualmente, não estariam

atreladas a uma divisão justa do poder econômico, mas ao respeito à diversidade de idéias presentes na sociedade.

Outro elemento novo que surge nessa seqüência é a palavra “cidadania”, associada a “transformações”, as quais, teremos a oportunidade de mostrar na análise do nosso *corpus*, são repetidas em diversas seqüências discursivas. Nesse contexto, a palavra “cidadania” está condicionada a “transformações”, o que nos permite compreender que sujeito e cidadão não estabelecem correspondência no campo semântico, isto é, nem todo sujeito é cidadão. Para ser cidadão, o sujeito deverá operar transformações. Portanto, o sentido que decorre desse dizer é que, na atual conjuntura, o sujeito não está operando as mudanças necessárias, ou seja, não está exercendo sua cidadania e, por isso, estabelecem-se na sociedade, a *competição*, a *exclusão* e o *individualismo*. Percebemos aqui mais um atravessamento de um discurso que confere aos sujeitos sociais as causas dos problemas existentes na sociedade, resultando em um silenciamento das relações desses problemas com a estrutura social, a qual esses sujeitos, por concebê-la como natural, esses sujeitos deixam de questionar.

Podemos também afirmar que nesse discurso estão presentes dizeres que perpassam os discursos religiosos e políticos, os quais giram em torno da inclusão e do fim do individualismo sem, no entanto, vincular isso à mudança do modelo econômico. decorre daí o sentido de que a construção de uma sociedade inclusiva, sem competição e, conseqüentemente, mais justa, depende apenas de atitudes pessoais de pessoas de boa vontade, ou seja, de “sujeitos cidadãos”.

Ao considerarmos os dizeres de Tfouni(2000), de que dentre as funções do autor do texto está a de controlar o movimento de deriva e dispersão de sentidos, podemos pensar que as contradições, os deslocamentos de sentidos e o aparente apagamento do sujeito por meio da utilização de itens lexicais caracterizam a ausência do efeito de autoria. O que queremos dizer é que não percebemos, nos discursos analisados, as marcas de um autor organizando os elementos de coerência que garantam uma direção. Assim, temos sentidos que se fragmentam e se dispersam, permanecendo um vazio que não significa, que não possibilita outros sentidos.

Conforme explicitamos na constituição do nosso *corpus*, as análises que seguem pertencem aos PPPs produzidos nos períodos de 2001 a 2006 em virtude das alterações em sua organização e nomenclaturas.

SDE1(2001) torna-se necessário abandonar **a ingenuidade** do senso comum e **lançar um olhar mais crítico sobre o fazer cotidiano da escola e sua relação com o atual modelo social e econômico que vivemos.**

SDM2(2006) **O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas econômicas e culturais da realidade brasileira.**

SDM3(2006) **Acredita-se em uma sociedade sem exclusão social, sem discriminação de gênero, de crença, de etnia que construa e consolide novos valores políticos e culturais no resgate da ética, da solidariedade, do companheirismo e do compromisso com a transformação social.**

Na SDE1(2001) temos evidenciado um silenciamento de que até aquele momento os olhares sobre a escola foram olhares limitados. O que nos permite estabelecer esse sentido é o uso da palavra **ingenuidade**, que nos remete à significação do que é demasiadamente crédulo, ou seja, característica do que é desprovido de capacidade de um maior aprofundamento de percepção das coisas. A utilização da construção **lançar um olhar mais crítico sobre o fazer cotidiano da escola** reforça esse sentido.

É importante perceber a referência que se faz ao senso comum, ou seja, ao conjunto de conceitos e idéias aceitas por todos em relação à escola. O senso comum é visto como produto da ingenuidade e, portanto, não constitui a verdade das coisas, o real dos fatos por isso, é preciso abandoná-lo. No entanto, não está presente na seqüência o que exatamente é aceito por todos de forma ingênua em relação à escola e que precisa ser abandonado, que idéias e conceitos deverão tomar lugar dos que, no momento, fazem parte do senso comum. Assim, com esse silenciamento é impedida a presença do outro e essa “interdição” do outro é sustentada pela ausência do efeito de autoria que, ao não se mostrar, legitima o silêncio e cristaliza e (i)mobiliza os sentidos.

Em relação ao exposto, talvez estejamos diante de um dizer de que, para que a escola se torne um espaço social de resistência abandonando o senso comum, considerando as condições de produção desse discurso, seja necessário o surgimento do que Pêcheux (1995, p.215) denomina de “mau sujeito”, ou seja, o *mau sujeito* é aquele que, como

sujeito da enunciação toma posição e passa a questionar o que o “sujeito universal” “lhe dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica. Teríamos um sujeito dizendo que aquilo que todos chamam de escola não é realmente uma escola, ou não está cumprindo com o papel para o qual foi criada. Esse sujeito poderia ser aquele que estivesse nesse discurso ocupando a posição sujeito-autor.

É importante perceber o que ocorre com o dizer de que é necessário **lançar um olhar mais crítico sobre o fazer cotidiano da escola e sua relação com o atual modelo social e econômico que vivemos**. Não temos claro sobre de que fazer cotidiano da escola se está falando. Poderíamos pensar num fazer que se legitima pelos registros, como o próprio planejamento que estamos analisando, ou o regimento da escola, por exemplo ou poderíamos pensar naquelas práticas cotidianas que não encontram registros em nenhuma espécie de arquivos, mas que acontecem mais efetivamente do que as regimentadas. Nesse sentido, poderíamos pensar, por exemplo, em que classe social situam-se os alunos que, tradicionalmente, formam o grêmio estudantil da escola, ou, ainda, nos critérios utilizados para classificar o que é indisciplina para o aluno socialmente mais favorecido e o que seja indisciplina para aquele menos favorecido. Poderíamos, ainda, pensar no perfil do aluno que se evade e que reprova na escola pública e na soma de práticas que conduzem a isso.

Diante disso, percebemos que há um dizer de que **é preciso estabelecer relações entre as práticas da escola e o modelo econômico em que vivemos**, no entanto essas relações não são explicitadas e, com isso, há um esvaziamento de sentido. Utilizando-nos de uma antítese, poderíamos dizer que temos um dito que, ao dizer, cala, isto é, há um dizer, mas um dizer que não ecoa, que não conduz à ação pela abstração na qual se constrói. Assim, pensamos estar diante de um discurso que se apresenta às avessas, ou seja, um discurso que parece construir sentidos que conduzem a rupturas, mas que, contrariamente cristaliza os sentidos.

É importante perceber que, nessa seqüência, temos também a simulação do apagamento do sujeito. Essa simulação de apagamento do sujeito se dá, por exemplo, na utilização do verbo fazer substantivado, **o fazer**, ou na construção **torna-se necessário**. Vemos que o professor não se representa aqui. Para melhor compreendermos o fato de que o professor não se faz presente nesse discurso, poderíamos nos valer da paráfrase. Se parafra-seássemos o que está dito, marcando a presença do professor no discurso, teríamos: *Necessitamos abandonar a ingenuidade do senso comum, para que possamos lançar um olhar mais crítico sobre nossas práticas cotidianas na escola e, assim, estabelecermos as relações existentes entre essas práticas e o modelo social e econômico que vivemos*.

Percebemos, assim, que estamos diante de um discurso que se apresenta sob a forma de rompimento com o “discurso velho”, mas cujo dizer continua produzindo o efeito de apagamento do sujeito e instaurando silenciamentos que lhe conferem a característica do que Orlandi (1996) denomina como “discurso circular”. No entanto, pelo fato de poder ser considerado um discurso circular, não pode ser considerado um discurso neutro, uma vez que a reiteração de contradições, dispersões de sentido e de um efeito autoria que não se marca contribuem para a garantia de uma escola que não rompe com seu papel institucional de mantenedora das estruturas sociais vigentes, ou seja, embora o discurso enfatize *um olhar mais crítico sobre as práticas cotidianas na escola*, elas devem se adequar ao *modelo social e econômico em que vivemos*. Temos aqui um funcionamento discursivo que nos aponta para o assujeitamento da instituição escolar à ideologia dominante. Poderíamos aqui também recorrer às contribuições de Foucault (2006), especialmente em seu dizer de que *o poder não existe: existem sim práticas ou relações de poder*. Pensamos que um discurso assim estruturado situa-se no quadro das relações que não percebem o poder em nenhum lugar específico, mas o que funciona são relações de poder diluídas no interior dessas práticas.

A SDM2(2006) apresenta uma profunda contradição em relação à seqüência analisada acima ao dizer que **O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas econômicas e culturais da realidade brasileira**. É importante lembrar que os discursos em análise coexistem num mesmo município, num mesmo período temporal, e que sua elaboração é feita por professores que trabalham em ambas as redes de ensino, ou seja, professores que trabalham em escolas da rede municipal e estadual de ensino.

Enquanto a escola pertencente à rede estadual de ensino tem um discurso que parece apontar para o fato de que a escola precisa rever seu papel, estabelecendo as relações necessárias com as estruturas sociais estabelecidas, a SDM3(2006) conduz a movimentos de sentido que contradizem o que foi afirmado, reforçando a idéia de que a escola deve pautar suas ações conforme os ditames do sistema político econômico e social vigente para que se efetive um ensino de qualidade. Dessa contradição resulta a ausência da coerência necessária, a qual seria atribuída pela função autor, que garantisse uma unidade discursiva sobre a qual os sentidos se estabelecem. No entanto, isso não ocorre contribuindo para que os sentidos se dispersem e não venham a provocar nenhuma ruptura no discurso.

Temos, nessa seqüência, novamente, a introdução do elemento lexical **a sociedade**, que resulta num efeito de apagamento do sujeito, ou seja, através do dizer que a sociedade determina os rumos do ensino: **O ensino de qualidade que a sociedade demanda**, é atribuído a sociedade ações que somente podem ser praticadas por alguém ou por um grupo. A sociedade, como estrutura, não pode demandar nenhum modelo de sistema educacional que atenda a estas ou àquelas necessidades. Dessa forma vemos aqui um silenciamento que conduz ao descomprometimento da escola em relação ao seu próprio papel, estabelecendo um jogo em que, em alguns momentos do discurso, por meio de dizeres antagônicos aos dizeres da sociedade, mostra-se comprometida com as transformações sociais, e em outros abandona-se ao comando das regras da sociedade.

Dissemos acima que esses discursos são elaborados por professores que exercem suas atividades, simultaneamente, nas diferentes redes de ensino e, no entanto, apresentam-se de forma extremamente contraditória. Se pensarmos essa contradição somada à utilização de itens lexicais em lugar do sujeito, percebemos aqui dois fatores importantes que nos remetem, novamente, à questão da autoria, temos um discurso produzido, mas não temos a presença de um enunciador responsabilizando-se por esse discurso. Temos um sujeito que não se marca como autor do discurso, do que resultam dizeres que não configuram sentidos.

É interessante também pensarmos a referência feita à qualidade de ensino. Particularmente, nessa seqüência se está falando de uma qualidade atrelada às necessidades sociais, políticas econômicas e culturais da realidade brasileira. Mas quais são essas necessidades? Se trouxermos para nossa análise o dizer de Althusser (1985, p.31) ao caracterizar a escola como parêntese ideológico dominante nas formações capitalistas maduras, poderíamos pensar que o sentido que qualidade de ensino assume aqui está atrelado, justamente a essa conformidade, a essa correspondência entre classes dominantes e escola.

A seqüência SDM3(2006) inicia com **Acredita-se**. Temos aqui uma construção que, sintaticamente, indica a indeterminação do sujeito, evidenciando, mais uma vez, o que vem caracterizando este *corpus*, ou seja, o apagamento do sujeito. Além disso, podemos pensar que **Acredita-se** pode assumir o sentido de “se ter esperança”, o que pode estar indicando o atravessamento de discursos políticos e religiosos, entre cujas características estão os deslizamentos de sentidos para o campo da utopia. Tal afirmação se confirma pelo deslocamento de sentido que ocorre em relação à seqüência SDE1(2001), uma vez que se abandonam as referências feitas ao modelo econômico, silenciando as relações deste com a

exclusão social, a ética e a solidariedade e com o compromisso com a transformação social.

Outro aspecto a considerar é o de que, novamente, como a exemplo de outras seqüências presentes no *corpus* analisado, o item lexical **sociedade** reforça o apagamento do sujeito e configura, conforme vimos tratando no decorrer de nossas análises, um discurso em que o autor não se representa. Está dito que se acredita numa sociedade que consolide novos valores políticos e culturais. O sentido que se estabelece aqui é de que a sociedade existe como um “organismo” capaz de transformar-se, estabelecendo um apagamento de que são os professores, os alunos, os pais, enfim, são pessoas, são grupos que compõem essa sociedade portanto, a sociedade não pode, por si só, transformar-se ela é, ao contrário disso, passível de transformação. Temos, assim, de forma reiterada nesse discurso a ausência de um efeito de autoria, que marque a presença de um autor que possa assumir posicionamentos e responsabilidades sobre seu dizer.

Ao concluirmos as análises das seqüências discursivas que representam a visão de sociedade presente nos PPPs, analisamos as seqüências discursivas que, por meio de marcas lingüísticas significativas, permitiram-nos analisar como a sociedade está representada nos PPPs. Percebemos que essa concepção situa-se num discurso no qual predominam as relações de contradição que apontam para a ausência de um efeito autor.

Nesse contexto, os PPPs, num nível de organização da língua sustentam um discurso da existência de uma sociedade estratificada e opressora, que, teoricamente, estaria em constante oposição com os princípios de justiça e igualdade de condições sociais defendidos pela escola. No entanto, no nível da ordem do discurso percebemos que a escola serve de instrumento de manutenção para o que supostamente combate.

A palavra “sociedade” aparece nos PPPs numa escala muito maior do que as palavras alunos, professor e escola, também pilares desse planejamento, e aparece sempre como algo a ser transformado, no entanto, os mecanismos de contradições e silenciamentos permitem-nos deslizar para a história e perceber a regularidade de um discurso que se repete e, ao se repetir, significa, porque é uma repetição que se sustenta em silenciamentos estruturais que denegam o outro, que deslocam os sentidos. E as relações de contradição nos permitem (re)significar ali, no lugar em que o outro é denegado, lugar em que o silêncio nos fala, lugar no qual a história e a língua se encontram. Desse encontro nasce o equívoco, berço do possível, que nos possibilita realizar a escuta de que sociedade e escola não se opõem, mas sustentam-se em suas estruturas.

3.3.2 RECORTE 2 – A CONCEPÇÃO DE ESCOLA

No primeiro recorte discursivo que selecionamos, procuramos perceber que concepções de sociedade estão presentes nos planejamentos norteadores das práticas escolares que nos propomos analisar, considerando, conforme explicitamos no decorrer deste trabalho, que a seleção de nossos recortes está pautada na observância dos elementos que se repetem em todos os discursos analisados. Nesse segundo recorte, selecionamos SDs que referenciam a escola. Estaremos, nessas SDs, buscando perceber se as contradições, os deslizes de sentido e os silenciamentos se repetem, a exemplo das SDs analisadas no primeiro recorte. Estaremos também analisando a presença ou não do efeito-autoria, uma vez que a escola constitui-se no espaço institucional onde os planejamentos são executados e, hipoteticamente, os professores são os produtores desses discursos.

Eis as seqüências selecionadas:

SDM1(1997) A escola deve **dar abertura à participação comunitária, ela deve ser inserida no contexto comunitário.**

SDM2(1997) **A redução do número de alunos no interior e a necessidade de propiciar aos mesmos uma educação mais eficiente e de qualidade, tem levado o município a propor a nucleação de escolas da zona rural (...), diminuindo assim o número de classes plurisseriadas.**

SDM3(1999) **A escola deverá ser um espaço propício para aprender a pensar mais do que dominar conhecimentos ou treinar comportamentos. É preciso haver total fidelidade ao homem e ao povo do qual somos parte. Precisamos buscar a verdade, a justiça, a honestidade e, desenvolver nos alunos e professores, uma escola de valores que os torne críticos e senhores da história.**

SDE4(2000) **Escola: laboratório de transformações sociais e de projetos de vida, local de práticas educativas autênticas que resultarão em sujeitos capazes de acreditar na sua força transformadora e com ela intervir na sua realidade.**

SDM5(2001) A escola deverá direcionar o educando dentro de uma educação **libertadora** e **transformadora** possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades como ser humano dinâmico, histórico e **sociável**, **capaz de pensar criticamente**, agir com criatividade e eficiência (...) **atuando como transformador da realidade existente**.

SDE6(2001) A escola terá que reforçar práticas que possibilitem a todos **o exercício da democracia** e exercitar a democracia é **redimensionar as relações de poder em todas as esferas, portanto todas as decisões deverão ser tomadas na coletividade**.

Ao analisarmos as seqüências SDM1(1997) e SDM2(1997), é importante recorrer a acontecimentos significativos que aconteceram nesse período. No governo de Alceu Collares (1991- 1995) teve início no Rio Grande do Sul o processo de nucleação microrregional de ensino, que consistia no fechamento de escolas em localidades em que o número de alunos fosse reduzido. Esses alunos eram transferidos para escolas mais próximas, mas para chegar até elas passaram a utilizar o transporte escolar concedido pela Prefeitura Municipal. Sabemos que a instauração desse processo criou desconforto e descontentamento nas comunidades atingidas, uma vez que a escola e a igreja, nas comunidades de zona rural, sempre foram pontos de referência e ponto de encontro das pessoas que nelas vivem.

Consideramos importante tecer considerações a respeito desses acontecimentos para que possamos perceber as relações entre estes e os discursos presentes nos planejamentos, especialmente nas duas primeiras seqüências. Na SDM1(1997) temos o dizer de que *a escola deve estar inserida no contexto comunitário*, mas, além de estar inserida no contexto comunitário, deve, obrigatoriamente, garantir espaço para que a comunidade participe das práticas educativas nela realizadas nela. Observamos que o termo participação da comunidade é introduzido pela construção *deve dar abertura*. Podemos perceber aqui um deslocamento de sentido que nos remete ao entendimento de que, se não há ou se não houve até então a participação da comunidade na escola, isso aconteceu porque a escola não possibilitou, isto é, *não deu abertura*, não porque seja uma prática da comunidade não participar das decisões e das práticas da escola.

No entanto, temos na seqüência SDM2(1997) um dizer que nos remete à construção de sentidos contraditórios, uma vez que apresenta argumentação favorável à nucleação das escolas. Ora, com a nucleação, automaticamente, temos negado os propósitos defendidos na SDM1, pois o fechamento das escolas e a transferência para outras comunidades

impedem que a escola esteja inserida no contexto comunitário que lhe seria próprio. É contraditório também dizer da obrigatoriedade que a escola deverá ter em garantir a participação da comunidade, uma vez que a nucleação é uma medida arbitrária e imposta às escolas e comunidades. A justificativa para que o município fizesse a opção pela nucleação é pautada no oferecimento de uma **educação mais eficiente e de qualidade**. Na continuidade da seqüência, percebemos um dizer de que essa qualidade e eficiência estariam ligadas à questão da existência de classes *plurisseriadas*, **diminuindo assim o número de classes plurisseriadas**.

É fato que a existência das classes plurisseriadas é uma consequência do número reduzido de alunos, o que exige que mais de uma série ocupe a mesma sala de aula. No entanto, nesse dizer percebemos um deslocamento de sentido, uma vez que a ineficiência e a falta de qualidade poderiam estar na ausência de um projeto pedagógico multidisciplinar voltado para atender as características que contemplassem as classes plurisseriadas e não propriamente na existência desse tipo de classes.

Ainda a SDM2(1997) traz a **redução do número de alunos no interior** como causa impulsionadora da necessidade de fechamento das escolas na zona rural. Percebemos aqui um novo deslocamento de sentido. Vejamos exatamente onde ocorre esse deslocamento. A decisão de fechar essas escolas aparece como algo positivo que viria, principalmente, gerar economia para os cofres públicos, uma vez que um número menor de escolas permaneceria funcionando e a necessidade de professores seria menor. No entanto, ao enunciar a questão dessa forma, o deslocamento de sentidos instaura-se e resulta no silenciamento das causas dessa redução, ou seja, dos problemas sociais que a ocasionaram.

Dentre as causas dessa redução de alunos na zona rural está, fundamentalmente, o modelo econômico capitalista adotado no Brasil. No entanto, não se estabelecem aqui as relações preconizadas na SDE1(2001), seqüência analisada no primeiro recorte, entre as práticas cotidianas da escola e o modelo econômico. Em lugar disso, o que se estabelece são relações simplificadas entre causa e efeitos superficiais, ou seja, *número reduzido de alunos na zona rural = necessidade de fechamento de escolas*, em lugar das relações: *número reduzido de alunos na zona rural = êxodo rural que, por sua vez, é um resultado das políticas econômicas adotadas no país ao longo do tempo*.

Assim, percebemos que a nucleação das escolas, nesse discurso, é apresentada como um acontecimento positivo, silenciando questões sociais, como a do êxodo rural. Não há no planejamento nenhuma referência a um quadro comparativo entre o esvaziamento das escolas rurais e o inchamento das escolas da sede do município, ou o

não-ingresso ou permanência desses alunos em qualquer outra escola, o que constituiria para a evasão. A redução de alunos, ao contrário, aparece como algo natural e produz um sentido de “desaparecimento”, quando, na verdade, o que houve foi uma expulsão desses alunos e de suas famílias uma “expulsão” silenciosa e consentida, ocasionada pelo poder que, nos discursos, nunca é atribuído a alguém ou a um grupo. Um poder, que surge como um acontecimento sem sujeitos, que se estrutura nas relações e se fortalece em práticas, como um discurso assim constituído, por exemplo.

A SDM3(1999) descreve como deverá ser o espaço escolar, no entanto ao fazer isso acaba por caracterizar como a escola é percebida naquele momento. Ao dizer que a escola deverá ser um espaço **mais** de reflexão **do que** um espaço para **dominar conhecimentos e treinar comportamentos**, podemos perceber um movimento de sentidos que nos leva à compreensão de que, considerando a idéia de proporcionalidade sugerida pelas palavras *mais do que*, a escola caracteriza-se por um espaço que privilegia as habilidades de dominar conhecimentos e treinar comportamentos numa proporção maior do que se constitui um lugar propício ao exercício do aprender a pensar. A utilização do verbo *dever* no futuro do presente do indicativo reforça essa idéia - *A escola deverá ser um espaço propício para aprender a pensar mais do que dominar conhecimentos ou treinar comportamentos*. Podemos também observar, mais uma vez, em afirmações como esta que o professor não está presente nesse discurso. Aqui, por exemplo, ao dizer o que a escola deverá ser, temos um efeito de sentido de que o professor organizador deste discurso encontra-se fora da escola, ou seja, ele sabe o que a escola *deverá ser*, no entanto, colocando-se fora dela exime-se de ser responsável pelo dizer por que *a escola não é*, em lugar de dizer *como a escola deverá ser*. Esse gesto interpretativo nos conduz, mais uma vez, à confirmação de que estamos diante de um discurso no qual o efeito autoria não está presente.

Podemos ainda perceber aqui o atravessamento de outros dizeres que nos remetem à memória discursiva de que a escola, historicamente, teve sua origem na necessidade de “enquadrar” as crianças em determinados padrões de comportamento. No caso do Brasil, o aspecto voltado para o treinamento de comportamento está presente nos discursos que definiam os propósitos educacionais dos jesuítas, os quais deram origem à criação das nossas escolas, conforme discorreremos no capítulo 2.

Ainda nessa seqüência, é interessante pensar sobre a afirmação **É preciso haver total fidelidade ao homem e ao povo do qual somos parte**. Percebemos que esta afirmação, apesar de estar organizada, sintaticamente, dentro dos paradigmas aceitáveis da

língua, não nos permite construir sentidos. O que significa, nesse contexto, total fidelidade ao homem e ao povo do qual somos parte? De que fidelidade se está falando? Em que sentido é possível fazermos parte do homem? Aqui, entendemos que não estamos diante de nenhum deslocamento de sentido, contradição ou silenciamento ou de indicativo de desconhecimento gramatical por parte dos responsáveis pela escritura do texto. Entendemos que aqui estamos diante de um indicativo de ausência do efeito de autoria, isto é, estamos diante da impossibilidade de concretizar gestos de interpretação que nos possibilitem pensar num “lugar do autor” no discurso que nos propusemos analisar.

Na SDM3(1999), ao contrário das outras seqüências analisadas até aqui, encontramos marcas do sujeito: **Precisamos buscar a verdade, a justiça e a honestidade e, desenvolver nos alunos e professores, uma escola de valores que os torne críticos e senhores da história.** O verbo “precisar”, empregado na segunda pessoa do plural, é uma pista lingüística para que possamos construir o sentido de que os professores responsáveis pela produção do discurso marcam-se nele e, assim, produzem o efeito de sentido de autoria que, conforme temos percebido, está ausente no *corpus* analisado. No entanto, como vemos, a continuidade da seqüência provoca um deslocamento de sentido que leva à simulação do apagamento desse sujeito que parecia estar presente no discurso. Esse deslocamento de sentido que acaba por produzir um efeito de simulação do apagamento do sujeito se dá pelo emprego do pronome oblíquo de terceira pessoa “os”, que nos remete a pensar não mais em um “nós”, mas em um “eles”. Se pensarmos que a escola é essencialmente formada por professores e alunos, mas que aqui são considerados terceira pessoa, isto é, não fazem parte do **nós** (precisamos), que estarão buscando a verdade, a justiça, a honestidade e desenvolvendo uma escola de valores, perguntamos-nos Quem faz parte do nós? Quem precisa buscar a verdade, a justiça e a honestidade?

É interessante ainda pensar no emprego do verbo *buscar*, na construção *buscar a verdade, a justiça, e a honestidade*. Se regatarmos o sentido a que o verbo “buscar” nos remete, poderíamos pensar em “descobrir” ou ainda “ir ao encontro de alguma coisa em um lugar onde já existe o que se procura”. Assim, onde a escola imagina que estão situadas *a verdade, a justiça e a honestidade*? Onde pretende descobri-las? Percebemos que essa construção lingüística, na forma como é apresentada nesse discurso, confere aos substantivos *verdade, justiça e honestidade*, que têm uma característica semântica de maior abstração, uma característica de concretude que resulta em um efeito de sentido que contraria a característica de relatividade que esses conceitos representam. Melhor esclarecendo, esses conceitos não pertencem à ordem do que é absoluto, ou seja, *a*

verdade, a justiça e a honestidade não possuem significado único para todas as pessoas e culturas. Isso indica que conceitos como verdade, justiça e honestidade situam-se nas relações de assujeitamento e ideologia.

Retomando o início da seqüência, temos que a escola se propõe a *constituir um espaço propício para o aluno aprender a pensar*. Podemos estabelecer o sentido de que esse *aprender a pensar* está relacionado à busca da *verdade, da justiça e da honestidade*? Essa busca estará substituindo *o treinamento de comportamento e o domínio de conhecimentos*, aspectos colocados como preponderantes nas práticas escolares e, assim, constituirá um meio para que o aluno *aprenda a pensar*? Se entendermos dessa forma, ainda podemos perguntar em que sentido a *busca da verdade, da justiça e da honestidade*, dentro de um contexto escolar, garante que a escola se torne um ambiente propício para que o *aluno aprenda a pensar*. Ao fazermos essa pergunta, percebemos que aqui temos um dizer que silencia as práticas que conduziram, de fato, o aluno a aprender a pensar, a começar pelo próprio discurso pedagógico, *corpus* da nossa análise, que, teoricamente, sustenta as práticas escolares, das quais é que *questionemos seus implícitos(..) sua "unidade" e atingir seus efeitos de sentido*. ORLANDI (1996). Para que a escola cumpra seu papel na formação de alunos que *aprendam a pensar*, inicialmente, deverá ser formada por sujeitos que pensem a própria escola e a percebam como uma instituição inserida num sistema capitalista e, como tal, um instrumento mantenedor desse sistema. Então, a partir disso, poderá realizar as rupturas necessárias; no entanto, para isso, precisa, inicialmente, ser reconhecida pelos sujeitos que dela fazem parte como um espaço social constituinte de uma engrenagem ideológica.

Torna-se interessante, ainda, perceber que os professores e alunos, nessa seqüência, são colocados num mesmo plano: tanto um quanto o outro deverão se tornar críticos e senhores da história. Temos aqui um dizer que nos remete ao sentido de que o professor não é um ser crítico. Sabemos que numa FD escolar, temos o dizer de que o professor tem um papel de orientador, de promotor da aprendizagem e da formação do seu aluno. Assim, se o professor não é considerado um ser crítico, nem seu aluno na estrutura escolar, quem organizará os meios para torná-los críticos? Retomemos aqui a questão do efeito de autoria. Se considerarmos que esse discurso é produzido na escola, dizer que o professor não é crítico, nem seu aluno, e que, portanto, a escola deve conduzi-los à condição de críticos evidencia que aqui não há efeito de autoria, uma vez que não é coerente afirmar que os professores responsáveis pelas práticas pedagógicas precisam ser submetidos a elas dentro do próprio espaço escolar onde as praticam, para que atinjam os mesmos objetivos

que os alunos. Percebemos, assim que temos produções de sentido que permanecem à deriva, que não são possíveis de se situarem num fio discursivo que lhes confira unidade e coerência. Cabe ainda pensarmos na colocação **senhores da história**, que aqui nos remete ao sentido da negação de que o sujeito é constitutivo da história e que, portanto, não há senhores da história.

A seqüência SDE4(2000) atribui à escola a função de transformar a sociedade. Para enfatizar essa idéia, utiliza a palavra *laboratório*, na construção *laboratório de transformações sociais e de projetos de vida*. A palavra “laboratório” remete-nos à idéia de local de experiências de caráter prático. Cabe a pergunta referente a que práticas seriam essas que tornariam a escola um laboratório de transformações sociais? Que transformações são essas? Como ocorreriam? A escola, segundo o que está dito, também seria um laboratório de projetos de vida. Vida de quem, exatamente? Há, também, nessa seqüência uma referência à transformação da sociedade, através do dizer de que a escola efetivará *práticas educativas autênticas que resultarão em sujeitos capazes de acreditar na sua força transformadora e com ela intervir na realidade*.

Vemos que a palavra “intervir” assume o mesmo caráter prático da palavra “laboratório”, utilizada para definir a escola. No entanto, os efeitos de sentidos produzidos de que a escola passaria a assumir ações práticas, operacionais, sofrem deslizes e “diluem-se” nos efeitos de sentido produzidos pelas palavras às quais estão associadas. Melhor explicitando, temos: laboratório, que nos remete ao sentido de experimentação concreta de resultados visíveis no entanto, laboratório, nesse discurso, está associado a transformações sociais que remetem a um sentido mais de abstração do que de concretude, pois não imaginamos uma sociedade sendo transformada num laboratório. O mesmo ocorre com a palavra “intervir”: intervir nos remete ao sentido de realizar uma ação sobre algo que está em curso, remete, também, à construção de sentido de exercício de controle sobre uma situação (intervenção) no entanto, nessa SD está associada à palavra “realidade”, que tem um sentido amplo e complexo. De que realidade se está falando? Uma realidade pertencente a que conjuntura? Conjuntura social, religiosa, econômica, cultural, enfim, em que campo da realidade se efetivará intervenção? Podemos perceber aqui a presença de um discurso que parece estar propondo mudanças significativas no fazer escolar, mas que acaba produzindo um esvaziamento de sentido.

A SDM5(2001) propõe uma escola direcionada para uma educação *libertadora e transformadora*, que concorrerá para a formação de um ser humano *sociável capaz de pensar criticamente*. Vejamos: se está dito que a escola pautará suas práticas numa

educação *libertadora e transformadora*, é contraditório dizer que formará um aluno sociável. Da mesma forma, é contraditório dizer que formará um ser humano *sociável capaz de pensar criticamente*. Especifiquemos melhor essas contradições: uma *educação libertadora e transformadora* compartilha do mesmo campo semântico do dizer *ser humano capaz de pensar criticamente*, mas não compartilha do mesmo campo semântico do dizer *ser sociável*. O ser humano capaz de pensar criticamente tem como característica a prática da contestação, da não sujeição, o que em determinadas condições implica perigo às organizações institucionalizadas ou a iniciativas que suscitem imposição de idéias. Ser humano *sociável* remete à idéia de um ser passível de ser socializado, isto é, um ser “maleável”, que se ajusta às condições sociais que lhe são impostas. Retomando Pêcheux (1975), seria o exemplo do bom sujeito que se submete às regras sociais e assimila, inquestionavelmente, o discurso das classes dominantes.

Percebemos ainda que, tanto na SDE4(2000) quanto na SDM5(2001), encontramos a palavra “transformação” relacionada a sociedade, assim como já constatamos que está presente na SDE6 (98) analisada no primeiro bloco, quando nosso foco recaiu sobre o aspecto das concepções de sociedade. No decorrer de nossas análises, vimos percebendo que a palavra “transformação” está presente em outras seqüências. Tais repetições reforçam a caracterização da escola como um espaço social de resistência, no entanto, pela dispersão de sentidos, percebemos que isso não se instaura como sentido dominante.

A SDE6(2001) situa-se naquele contexto a que já fizemos referência no primeiro recorte de análises, ou seja, as SDE datadas de 2001 foram elaboradas dentro das diretrizes do governo do Partido dos Trabalhadores e, como vimos percebendo, essas SDs introduzem elementos novos. É bom que se traga presente que a introdução desses elementos novos não constitui condição de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Temos nessa seqüência que a escola precisa *possibilitar a todos o exercício da democracia*, o que é complementado pelo anúncio de qual é o caminho para que isso aconteça: *redimensionar as relações de poder em todas as esferas, portanto todas as decisões deverão ser tomadas na coletividade*.

Percebemos que aqui há um discurso que se opõe ao discurso da escola centralizadora de poder. Se analisarmos a estrutura escolar, podemos perceber as relações de poder nela existentes sob duas faces: temos a estrutura escolar distribuída num organograma, geralmente exposto em letras garrafais em local visível para os alunos, pais e funcionários, onde se encontra, em forma de esquema, a estrutura organizacional da escola, ou seja, direção, coordenação, professores, funcionários e alunos, hierarquicamente

organizados, essa a face visível do poder; uma outra face das relações não está registrada em esquemas visíveis, constituindo-se das relações de poder que se dão nas práticas de disciplinamento, na organização dos currículos, na distribuição do tempo escolar, nos critérios de avaliação. Falamos de relações de poder que não são diretamente atribuídas ao professor, ao diretor, ao grupo que exerce a função de coordenação, mas que estão diluídas na prática de todos, especialmente pelo viés do assujeitamento.

Desse modo, pensamos que os dizeres presentes na SDE6(2001) de que o *redimensionamento das relações de poder em todas as esferas e as decisões tomadas coletivamente* constituem um exercício de democracia acabam por silenciar a complexidade dessas relações de poder. Pensamos aqui estar diante de um assujeitamento a um discurso das classes dominantes que, em lugar de romper com as relações de poder, pensa em redimensioná-las. Talvez, aqui, pudéssemos utilizar para esse discurso uma terminologia utilizada por Grigoletto (2003) *Sob o rótulo do novo, a presença do velho*.

Considerando a análise desse segundo recorte, podemos pensar que estamos diante de um discurso que mantém uma regularidade de recorrência de contradições, de deslocamento de sentidos e de silenciamentos, os quais vão caracterizando a ausência do efeito de autoria. Os sentidos produzidos por esse discurso dispersam-se, não formando uma unidade significativa. Se pensarmos nas especificações das posturas teóricas realizadas no início do nosso trabalho de Saussure à pragmática e na teoria da enunciação, concluímos que, de fato, nenhuma teoria lingüística que não uma teoria que permita trabalhar no discurso os processos de produção dos sentidos, reconhecendo a historicidade e a ideologia como constitutivas do discurso, daria conta de perceber os equívocos presentes no *corpus* que nos propomos analisar.

Precisamos também trazer presente que afirmamos na caracterização do nosso *corpus* que manteríamos nosso olhar voltado para a percepção de que os discursos elaborados no período de 2001 a 2006, tanto na rede municipal quanto na rede estadual de ensino, pelo fato dos planejamentos e órgãos responsáveis pelo assessoramento das escolas, especificamente as escolas estaduais, também terem sofrido alterações em suas designações, de alguma forma, produziram modificações significativas em seus sentidos dominantes. Percebemos que os planejamentos produzidos no período de 2001, sob a designação de “projeto político pedagógico”, período em que as delegacias de Educação passaram a se chamar coordenadorias de Educação, embora trouxessem para o contexto dos discursos elementos novos, como *democracia*, *coletividade*, *poder* que foram acompanhados, como já explicitamos na caracterização do *corpus*, por uma mudança

também na forma de organização dos planejamentos, não alteraram o sentido dominante dos discursos.

3.3.3 RECORTE 03 - A CONCEPÇÃO DE ALUNO

Neste recorte estaremos analisando como o aluno é caracterizado no PPP. Mais do que isso, estaremos estabelecendo relações entre o que está preconizado no planejamento em relação à escola e à sociedade e o lugar destinado ao aluno dentro do espaço escolar, haja vista que, como pudemos perceber nas análises anteriores, tanto a sociedade quanto a escola parecem apontar para a transformação desses espaços, visando fazer do aluno um “cidadão”, ou seja, um sujeito capaz de atuar na sociedade de forma crítica e responsável.

A seguir, apresentamos as seqüências discursivas selecionadas para análise:

SDM1(1997) O corpo discente da escola possui, na sua maioria, um baixo nível cultural, motivado pela pouca leitura, falta de estímulo dos pais e a própria situação econômica das famílias, que não permitem que os filhos se dediquem somente aos estudos.

SDE2(1998) Aluno: Consciente da capacidade de traçar sua própria história, empreendedor de melhores projetos de vida. Ser atuante e crítico, convencido da importância da Escola em sua vida, como meio de conquistar o conhecimento melhores condições humanas, pesquisador e dinâmico. Sujeito empenhado em cultivar valores e princípios que fortaleçam laços com os demais seres humanos.

SDM3(1999) A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação baseia-se na criação de condições que possibilitem ao aluno se tornar um ser atuante responsável, através de conteúdos curriculares com dimensão política, social, econômica, partindo do contexto regional para o global.

SDE4(2001) Nesta nova escola comprometida com a cidadania, os conflitos não poderão mais ser camuflados, ao contrário, deverão ser trabalhados. o aluno deverá encontrar na escola um espaço para discutir os problemas vivenciados por ele estabelecendo relações com a coletividade desvendando suas verdadeiras causas.

Ao iniciar a análise dessas seqüências, percebemos que na SDM1(1997) temos uma descrição que configura o aluno pelas suas deficiências, dizendo do baixo nível cultural do corpo discente, ao mesmo tempo em que atribui as causas disso aos pais, pela falta de estímulo, e à situação econômica das famílias.

Podemos perceber nessa seqüência certa ruptura na cadeia de sentidos instaurada na concepção de escola e sociedade no que diz respeito ao aluno. Se nessas duas concepções, o aluno é sempre visto como um agente de transformação, quando o PPP o caracteriza de forma mais específica, como é o caso da SD ora em análise, o discurso acerca dele aponta para um deslize de sentido. Esse deslize parece ocorrer como forma de justificar a possibilidade da escola de não alcançar seus objetivos, uma vez que o corpo discente apresenta deficiências em relação ao seu *nível cultural*.

Percebemos esse deslize como efeito da contradição presente nesse discurso, ou seja, se a escola, por um lado, declara-se agente transformadora de indivíduos em cidadãos e agente transformadora das estruturas sociais, por outro, reforça os mecanismos de exclusão ao, de antemão, justificar seu fracasso, relacionando “o baixo nível cultural” desses alunos a sua classe social.

É interessante também perceber a forma contraditória como a escola se exime da responsabilidade pelas “deficiências culturais” dos alunos. Nesse sentido, a escola assume, aparentemente, um discurso que se identifica com dizeres que circulam numa FD antagônica à estrutura social vigente, os quais apontam para a impossibilidade de os alunos dedicarem-se aos seus estudos, quando, na verdade, a atitude de não se reconhecer como co-responsável acaba reforçando a estrutura social vigente. Se considerarmos o papel social que a escola diz exercer na sociedade, seria ela, talvez, a única instituição a não legitimar essas “deficiências” reforçadas nesse discurso.

Igualmente interessante é atentarmos para o termo “baixo nível cultural”. Segundo o dicionário, cultural está relacionado ao que é próprio da cultura, ou seja, o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade ou civilização. Recorrendo ao interdiscurso entendido aqui, para efeito das análises, como o lugar que abriga todos os dizeres pertencentes à FD do discurso institucional, percebemos que os dizeres recortados desse interdiscurso, e com os quais o discurso institucional escolar se identifica, dizem respeito ao conhecimento tanto como parâmetro avaliativo quanto como função da escola, não ao nível cultural dos alunos. Isso indica que o que temos aqui é um

deslocamento de sentido no qual o termo cultural é tomado como conhecimento. Assim, o aluno está sendo caracterizado negativamente por aquilo que a escola não estará enfatizando em nenhum período da sua escolaridade, que dificilmente lhe será exigido como requisito de promoção no escalonamento seriado da escola. Vemos, então, aqui um dizer que não faz sentido estar presente nesse contexto como característica determinante dos alunos.

Ao analisarmos a SDE2(1998) em relação à SDM1(1997), é necessário trazer presentes duas questões importantes: a questão temporal que separa as descrições dos alunos e a própria questão do espaço em que estes se encontram. É importante que percebamos no que essas questões estão implicadas. Vimos que a SDM1(1997) está presente no discurso pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e que a SDE2(1998) está inscrita no discurso pedagógico de uma escola pertencente à rede estadual de ensino e, de certa maneira, apresentam-se de forma antagônica, uma vez que a descrição dos alunos da primeira seqüência aponta para um efeito de sentido negativo dos mesmos, considerando que todo o corpo discente é caracterizado como de “baixo nível cultural”.

A segunda seqüência apresenta um aluno de forma totalmente contraditória, considerando-o um sujeito pleno, isto é, um sujeito *consciente, crítico, pesquisador e dinâmico*, além de completamente integrado às propostas da escola, uma vez que a reconhece como meio legítimo para a *conquista do conhecimento* e alcance de *melhores condições de vida*.

Entretanto, , não podemos considerar que nesse discurso estamos tratando com FDs diferentes, mas com dizeres antagônicos pertencentes a mesma FD institucional escolar. Esse antagonismo ocorre no nível das contradições que apontam para a ausência de unidade do discurso. Para melhor compreender o que estamos dizendo, atentemos para as razões que nos levaram a considerar os contextos em que essas seqüências foram produzidas para que, assim, possamos perceber o funcionamento da contradição.

Ocorre que, no âmbito municipal, a rede municipal de ensino, na época da elaboração dos PPPs em estudo, somente oferecia de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Desse modo, os alunos concluintes da 4ª série, automaticamente, eram absorvidos pela rede estadual. Estas seqüências discursivas, portanto, referem-se, em grande parte, aos mesmos alunos em uma diferença temporal de, no máximo, quatro anos.

Assim, temos alunos que, num período temporal consideravelmente curto, passam de uma situação em que, por não dispõe de um tempo (tempo que deveria ser assegurado por lei) para dedicar-se aos estudos, em virtude da situação econômica e do contexto em

que vivem, à condição de alunos **conscientes da capacidade de traçar sua própria história, empreendedores de melhores projetos de vida. Seres atuantes e críticos, convencidos da importância da Escola em sua vida, como meio de conquistar o conhecimento melhores condições humanas, pesquisadores e dinâmicos.** Percebemos aqui uma contradição que resulta num deslize de sentido, o qual não nos permite compreender, de fato, quais são as características desses alunos e que espaço real está reservado a eles no contexto escolar.

É interessante também trazeremos presente o que já mencionamos em nosso texto: o fato de que não só os alunos, mas muitos dos professores envolvidos na elaboração desses PPPs também exerciam suas funções nas duas redes de ensino. Diante disso, somos levados a pensar em quem é o autor desses discursos cuja resposta não seria outra que não o professor, no entanto não nos importa aqui o sujeito empírico que produz esse discurso. Interessa-nos saber quem ocupa a posição sujeito autor nesse discurso, tendo-se como resposta: não há a presença de um sujeito ocupando a posição sujeito-autor. Pensamos que o que há são dizeres presentes num coro social, que são linearizados no discurso como se fossem uma única voz, dissimulando a presença de outras vozes. Portanto, a singularidade do dizer, representada pela função-autor, não é textualizada nesse discurso.

Desse modo, são esses pontos que expõem a fragilidade da afirmação que todo o discurso tem em sua origem um autor. Pensamos que, paralelamente ao conceito de autor, poderíamos pensar na presença, no caso do discurso pedagógico, de um sujeito que, pelo processo de assujeitamento, reproduz um discurso cujos efeitos de sentido são cristalizados, porque, fundamentalmente, não assume a responsabilidade pelo que diz. Esse sujeito, por sua vez, ao não ocupar uma posição-sujeito autor, ocupa outras posições-sujeito, como a de porta-voz de outros discursos que se entrecruzam com os discursos pertencentes à FD escolar, como exemplo, discursos pertencentes à FD capitalista, a qual abriga dizeres que remetem para o desejo de uma escola competente e democrática, criando mecanismos que a submetem aos interesses das classes dominantes.

Exemplo desse discurso é o que temos na seqüência em análise, de que os alunos devem estar **convencidos da importância da escola em sua vida, como meio de conquistar o conhecimento melhores condições humanas.** As crianças pertencentes às classes menos favorecidas devem incorporar desde muito cedo a idéia de que a escola, para ela, é o único meio de ascensão social. As mais favorecidas compreenderão que a escola constitui importante meio de assegurá-las na posição social que ocupa. Ocorre que as primeiras não tardarão a descobrir que permanecer na escola,, ou pelo meio dela melhorar

suas condições sociais, está muito além da sua vontade ou determinação, uma vez que podem estar convencida da importância da escola em sua vida, mas esta não está convencidas da importância que tem na vida das crianças pertencentes a essa classe, assim, tratará, ela própria, por meio de suas estruturas, a começar pelo discurso pedagógico, de convencê-las de que ali não é seu lugar.

É importante aqui lembrar Althusser, que caracteriza a escola como um aparelho ideológico do Estado, da mesma forma que é importante trazer presente o que discorremos em nosso percurso teórico em relação ao discurso pedagógico, quando mencionamos o papel que a escola exerce na seleção e ordenamento das massas num sistema estruturado sob a égide de exploradores e explorados. Desse modo, percebemos nessa seqüência o entrecruzar de discursos que resultam em diferentes posições-sujeito. Tal funcionamento revela a heterogeneidade e possibilita as contradições, a partir das quais procuramos realizar nossos movimentos interpretativos no sentido de perceber, por meio do real da história, um sistema educacional que, legitimado pela instituição escolar, é grande aliado de uma estrutura que prevê uma sociedade hierarquizada.

Na SDM3 (1999), ao situar o aluno em seu projeto político pedagógico, a Secretaria Municipal de Educação propõe-se criar condições que possibilitem formar um ser *atuante e responsável*. O caminho para o alcance deste objetivo serão os **conteúdos**, que passarão a ter uma **dimensão política, social e econômica partindo do contexto regional para o global**. Ao atentarmos para a forma gramatical utilizada para introduzir a seqüência que assim está colocada - **A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação baseia-se na criação de condições** percebemos o uso da voz passiva pronominal, o que aponta para um efeito de sentido de “desaparecimento”, de distanciamento entre a ação praticada e o sujeito, no caso entre os produtores do discurso e a ação de criar as referidas condições. Tal funcionamento já ocorreu em outras seqüências discursivas¹² já analisadas, nas quais esse efeito de sentido foi produzido pela indeterminação do sujeito, o que consideramos estar associado à ausência de um efeito autoria, que tratamos como uma característica do discurso pedagógico.

Essa seqüência parece acenar para uma forma mais operacional de alcance dos seus objetivos quando estabelece que será pelos conteúdos que tornará o aluno mais atuante e responsável, embora não defina em que consiste “ser atuante e responsável”. No entanto, o

¹² Seqüência pertencente ao recorte discursivo: Concepção de sociedade: **Acredita-se** em uma sociedade sem exclusão social, sem discriminação de gênero, de crença, de etnia que construa e consolide novos valores políticos e culturais no resgate da ética, da solidariedade, do companheirismo e do compromisso com a transformação social.

que segue remete novamente o discurso a um jogo de palavras de efeito, quais sejam, **dimensão política, social e econômica partindo do regional para o global**. Tais palavras, retomando Orlandi, batem forte, mas não ressoam, dispersando-se em sentidos que não encontram um referente. É importante perceber o silenciamento que se instaura nessa seqüência. Dizer que os conteúdos **passarão a ter** as referidas dimensões silencia a implicação ideológica dos conteúdos na estrutura escolar, conferindo-lhes neutralidade. Ao silenciar as implicações ideológicas que envolvem os conteúdos, observamos, mais uma vez, a ausência do efeito autoria que se encontra recoberta por esse dizer, que não possui a marca da singularidade, que não rompe com a generalidade do que se diz, que não desestabiliza os sentidos.

Talvez essa seqüência esteja falando da dimensão política, econômica e social “outra”, a que possibilitaria uma mudança estrutural na escola. Contudo, uma afirmação dessa espécie exigiria uma colocação que não estivesse colocada sob a voz passiva pronominal, em termos de organização da língua, exigiria, sim, a presença de um sujeito ocupando a posição-autor (na categoria da ordem) dessa seqüência, que pudesse responsabilizar-se por esse dizer e pelos caminhos que o conduzisse às vias da prática.

Percebemos que as três seqüências analisadas são construídas sob uma língua de adorno, repletas de palavras de efeito, como *alunos conscientes da capacidade de traçar sua própria história, dimensão política, social e econômica partindo do regional para o global, ser atuante e responsável*, mas que não estabelecem uma relação imediata com o contexto histórico presente, com a escola presente, ou seja, fala sobre a dimensão política social e econômica, mas não há um dizer do que seja essa dimensão política social e econômica. Há um silenciamento do que é específico, do que é essencial, do que, como já dissemos, traria para o discurso as marcas da singularidade. Assim, os dizeres estabelecem-se por uma polissemia não controlada, a qual acaba esvaziando os sentidos, tornando-se palavras ditas por ninguém e de ninguém esperando respostas.

A SDE(2001) deve ser analisada com base em suas condições de produção, considerando, especialmente, o cenário político em que se deu sua produção, ou seja, em 2001, ano em que teve início a administração do Partido dos Trabalhadores no governo estadual, cujo discurso¹³ pregava a democratização da escola em todas suas esferas, conforme já discorremos no item dedicado às condições de produção. A referida contextualização torna-se importante para que entendamos os termos que iniciam essa

¹³ O efeito de sentido dominante nesse discurso é o de que a escola deveria ser um espaço de construção de participação e de cidadania.

seqüência: **Nesta nova escola.** Com este termo, pretende-se produzir um efeito de apagamento da escola até então existente. Percebemos que o próprio uso do pronome demonstrativo “Nesta”, não “Essa”, reforça a idéia, ao mesmo tempo, de particularização e de exclusão de qualquer outra escola que não seja aquela da qual irá se falar. Percebemos também que “escola” é um item lexical ocupando o lugar do sujeito do enunciado, o que, pela recorrência desse funcionamento, podemos considerar como característica estratégica do apagamento do sujeito no discurso pedagógico.

O que segue nessa seqüência **escola comprometida com a cidadania, os conflitos não poderão mais ser camuflados, ao contrário, deverão ser trabalhados pelo aluno estabelecendo relações com a coletividade desvendando suas verdadeiras causas** parece, num rompante de verdade, nos dizer: de hora em diante, a escola está livre das amarras ideológicas que a obrigavam a camuflar conflitos, a escondê-los sob o jugo das classes dominantes. Nesta nova escola estarão sendo “desvendadas” as verdadeiras causas que levaram a sociedade a se configurar do modo como se configura e, desse modo, o aluno entenderá que não há nada de natural na história.

Ocorre que, a exemplo das anteriores, o que temos funcionando nessa seqüência é uma espécie de linguagem vazia. Não temos, por exemplo, explicitada nessa seqüência que conflitos são esses que não serão mais camuflados e, principalmente, as causas que justificavam, até então, essa camuflagem. De que forma o aluno trabalhará esses conflitos? Não vemos aí menção à principal pergunta: O aluno tem consciência desses conflitos? Os próprios professores têm consciência desses conflitos?

Percebemos que, mesmo com a expectativa de um rompimento do discurso pedagógico, considerando as condições de produção, esse rompimento não ocorre. Acreditamos que essa não-ruptura no discurso se dá pela instauração do silêncio aliada à ausência do efeito autoria. Não há nesse discurso um sujeito ocupando uma posição autor que se responsabilize pelo seu dizer, um sujeito que tenha deixado no texto as marcas de quem sabe de que conflito se está falando.

Percebemos, portanto, que, como nas concepções de escola e sociedade, a concepção de aluno perde-se nos meandros de um discurso que não prevê um interlocutor. É um discurso que tem a função autoria recoberta por uma linguagem alegórica que se dissimula na neutralidade. Essa neutralidade não compromete a escola com a realidade do seu tempo e cala o sentido outro, fechando-se para a intervenção da história. Exemplificando o que discorremos em nossos pressupostos teóricos, estamos diante de uma espécie de língua-de-espuma.

Para compreender o sentido dessa metáfora, transportemo-nos para a presença da espuma e lembremos que ela só nasce no momento em que a densidade se dissipa, e que o dissipar é muito mais sonoro que a própria densidade, no entanto é sempre o barulho do fim. Da espuma nada nasce. Abandonada pelo que é denso, a espuma sempre desaparece, esvazia-se, enquanto a densidade sempre retorna, um retorno que nasce do velho, da desestabilidade do que já existe, mas que surge sempre nova. Assim é a língua do discurso pedagógico o que permanece dela não é a densidade dos sentidos, mas a dispersão, um efeito de esvaziamento desses sentidos, tornando-a uma língua sem retorno de respostas.

3.3.4 RECORTE DISCURSIVO 3 – A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR

Está presente em nossa memória discursiva o dizer de que o professor é o responsável pela transmissão do conhecimento. Muitos outros discursos, de tendências mais modernas, consideram o professor um “organizador” dos meios de aprendizagem, ou orientador da aprendizagem no intuito de amenizar os efeitos de sentido que levem à percepção do professor como um sujeito centralizador.

Segundo Orlandi, no texto em que trata especificamente do discurso pedagógico, o professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar (1996, p.31). Nessa perspectiva se confirmaria, então, a imagem centralizadora do professor acima mencionada.

Nesse recorte, estaremos analisando seqüências discursivas com marcas lingüísticas relevantes que nos permitam perceber o imaginário do professor presente no discurso pedagógico analisado. Estaremos, também, estabelecendo relações desse imaginário com as questões fundamentais que estão envolvidas em nosso trabalho: as relações de contradição e autoria.

SDM1(1997) A falta de um planejamento condizente com a realidade, a escassez de recursos, docentes despreparados, geram um ensino de má qualidade.

SDE2(1998) O corpo docente da escola é composto por pessoas qualificadas, disponíveis e de alto nível cultural.

SDM3(1999) **A melhoria da qualidade de ensino depende de mudanças na estrutura do sistema, na mentalidade do professor e em definirmos que tipo de homem e de sociedade queremos construir.**

SDE4(2001) **Os professores não vêem mais sentido em seu trabalho, não conseguem sentir paixão pelo que fazem porque não criam, não ousam, não instauram o novo, assim a apatia, o desinteresse e a indisciplina predominam nas salas de aula.**

Na SDM1(1997), vemos traçado uma espécie de panorama das causas da má qualidade do ensino naquele determinado contexto. Percebemos aqui que o imaginário¹⁴ em torno do professor não corresponde à imagem que o projeta como alguém que sabe, enfim, que detém o conhecimento. Aqui, temos os professores caracterizados como despreparados “**docentes despreparados**”, que, juntamente com **a escassez de recursos**, resultam em **um ensino de má qualidade**.

Juntamente com a escassez de recursos e os professores despreparados, **a falta de um planejamento condizente com a realidade** também é apontada como causa da má qualidade de ensino. Considerando que esses planejamentos de ensino caracterizados como não condizentes com a realidade são elaborados e executados pelos professores da escola e também, que os discursos pedagógicos são igualmente produzidos por esses professores, perguntamo-nos: Qual é o discurso fundador desse discurso? Que sujeito está ocupando a posição-autor desse discurso? Onde poderíamos situar a função autoria nessa seqüência discursiva? Fazendo um desdobramento da materialidade lingüística presente na SD, teríamos: Sujeito professor → produtor do discurso pedagógico e produtor dos planejamentos de ensino = discurso pedagógico denunciando despreparo do professor e ausência de planejamento condizente com a realidade.

Como podemos perceber, em termos de organização da língua, a seqüência apresenta unidade e coerência, o que estaria atestando a presença da função autoria, no entanto as contradições existentes não nos possibilitam conferir essa “voz” a nenhum autor. O professor, nesse contexto, é o próprio produtor e o referente do discurso ocupando outras posições-sujeito através de dizeres antagônicos que coexistem dentro da mesma FD institucional escolar. Temos, assim, nessa seqüência a evocação de um jogo de imagens

¹⁴ Imaginário aqui empregado no sentido de resultado de processos discursivos anteriores, ou seja, imaginário enquanto mecanismos de funcionamento discursivo.

que instaura uma contradição no discurso, que, por sua vez, provoca um deslocamento de sentido que resulta no professor depreciando a própria imagem numa FD escolar.

Na SDE2(1998), contrariamente aos dizeres da SDM1(1997), a imagem que se projeta do professor é uma imagem positiva. É interessante aqui trazeremos presente o dizer da SDM1(1997)¹⁵ que caracteriza o aluno da seguinte forma: “O corpo discente da escola possui, na sua maioria, um baixo nível cultural, motivado pela pouca leitura, falta de estímulo dos pais e a própria situação econômica das famílias, que não permitem que os filhos se dediquem somente aos estudos”. Aqui observamos o efeito de sentido dominante que determina a FD institucional escolar, o qual hierarquiza as posições-sujeito em o professor que sabe e o aluno que não sabe. A escola é instituição que se pretende neutra e competente em oposição às famílias e à situação econômica como causadoras do fracasso escolar.

Parafraseando as duas seqüências acima, teríamos o seguinte dizer: os professores são sujeitos preparados profissionalmente, pertencentes à camada culta da população, enquanto a maioria dos alunos chega à escola de forma extremamente deficitária, em razão do seu baixo nível cultural, da falta de estímulo da família (certamente por também possuir baixo nível cultural) e pelo fato de pertencerem a famílias de classes menos favorecidas, o que indica que a escola terá “sérios problemas” com esses alunos. Temos aí, mais uma vez, a escola e, por sua vez, os professores se eximindo da responsabilidade pelo baixo nível cultural e de conhecimento do aluno. Afinal, uma escola que tem um **corpo docente qualificado e de alto nível cultural** não deveria contribuir para o crescimento do baixo nível cultural dos alunos? Eis, outra vez, as relações de contradição se instaurando e apontando a ausência de um sujeito que ocupe a posição-autor nesse discurso.

Pensando em proporcionalidade, temos que a totalidade dos professores possui alto nível de cultura, além de serem sujeitos qualificados e com disponibilidade para dar suas aulas da melhor forma possível. A maioria dos alunos, contrariamente a isso, são despreparadas e possui baixo nível cultural. Ao considerar que os alunos estão referidos como maioria, podemos concluir que há uma minoria que se encontra na mesma posição do sujeito professor, ou seja, alunos pertencentes a famílias que os estimulam a estudar e que não enfrentam problemas em relação a sua situação econômica, ou seja, assim como os professores, alunos ideais. Retomando as teorias de Althusser, parece-nos que nessa seqüência estão caracterizados dois grupos distintos: o grupo de alunos que constituirão

¹⁵ Seqüência discursiva que faz parte do *corpus* do recorte “a concepção de aluno”.

peças importantes no sistema de produção e o grupo que estará preparado para dirigi-los, considerando que a escola, no decorrer de sua história, tem sido uma escola para as minorias. São as minorias que dela mais têm tirado proveito.

Ao fazer intervir a história no dizer da SDE2(1998), percebemos uma profunda contradição no que diz respeito à afirmação da disponibilidade do professor com o sentido de dedicação exclusiva ao magistério, como sugere a seqüência. Sabe-se que os professores gaúchos têm uma história de constantes lutas salariais. Ainda em 1987, a categoria viveu uma greve de 18 dias e, de lá para cá, tem vivido um processo de perdas salariais alarmantes. Em virtude disso, essas greves se sucederam anos após anos, abalando a própria dignidade da classe. Por causa desses baixos salários, muitos professores viram-se obrigados a buscar trabalhos paralelos como forma de sobrevivência, não podendo, dessa forma, dispor do tempo necessário para o exercício da sua profissão, o que, certamente, sempre interferiu de maneira significativa na qualidade de ensino. Assim, percebemos aqui o silenciamento de importantes questões políticas e ideológicas diretamente envolvidas na má qualidade do ensino, mas que, pelas contradições, surgem como sentido outro, numa fenda da língua onde a história encontra espaço

A SDM3(1999) inicia dizendo a que está atrelada à melhoria de qualidade do ensino: **mudanças na estrutura do sistema, na mentalidade do professor e em definirmos que tipo de homem e de sociedade queremos construir**. O que temos, nessa seqüência é mais um exemplo de uma língua de efeito, o que constatamos no emprego de termos como **mudanças na estrutura do sistema**. Não temos indicações claras sobre a que sistema se está fazendo referência. Se a referência for a mudanças no sistema capitalista, teremos um efeito de sentido; por outro lado, se a referência for ao sistema de ensino, o efeito de sentido será outro. Desse modo, não temos a clareza exigida para que possamos estabelecer os movimentos de interpretação que nos seriam possibilitados se estivesse presente no texto uma função autoria que garantisse a coerência necessária ao gesto interpretativo.

A colocação de que é preciso definir que **tipo de homem e de sociedade se quer construir**, por sua vez, está retomando o já dito na seqüência SDM1(1997) de que a escola não possui um planejamento condizente com a realidade e, do mesmo modo, aponta o sentido de que o PPP tem a função de estabelecer as diretrizes políticas e pedagógicas norteadoras de todo o planejamento da escola. No entanto, temos no próprio PPP o dizer de que esse planejamento inexistente. Há que se pensar que, se a escola não possui essa definição, é uma escola destituída de identidade, já que o seu discurso não deixa claro que

tipo de pessoas quer formar, que tipo de sociedade quer construir e, especialmente, sob que pressuposto fazer isso. O que temos aqui, na verdade, é o funcionamento a contradição, que, novamente, deixa à mostra a ausência de um efeito autoria que garanta a unidade e a coerência do texto.

Dentre as mudanças preconizadas na seqüência em análise está a da necessidade de **mudanças na mentalidade do professor**. Em que, basicamente, consiste uma mudança de mentalidade? Se observarmos que mentalidade é uma palavra que deriva de “mente”, cuja origem etimológica está ligada ao intelecto, alma, espírito¹⁶, ou, ainda, conforme o dicionário, mentalidade figura com o significado de conjunto dos hábitos intelectuais e psíquicos de um indivíduo, podemos nos perguntar em que direção o professor deve realizar essas mudanças? Quais as reais relações entre qualidade de ensino e a mudança de mentalidade do professor? Além dessas questões, considerando os objetivos deste trabalho interessa-nos, fundamentalmente, questionar: Tendo em vista que esse discurso foi produzido, teoricamente, pelo grupo de professores que atua na escola, de que lugar fala esse sujeito professor? Que posição-sujeito está ocupando? Como percebemos, mais uma vez somos remetidos à questão da autoria. Acreditamos que nessa seqüência não está presente o efeito autoria, haja vista as condições de produção desse discurso e a quem é atribuída a função de produzi-lo, ou seja, o professor. Fundamentamos nossa afirmação não só nas ausências, seja de coerência, seja de unidade ou de singularidade do dizer, mas, fundamentalmente, no simulacro de uma presença de um professor produzindo um discurso que contradiz o seu próprio imaginário projetado no lugar que ocupa na formação social e nos dizeres presentes no interdiscurso.

A SDE4(2001) descreve o professor como um profissional desmotivado, ao mesmo tempo em que atribui ao próprio professor as causas desse desinteresse, ou seja, o(s) professor(es) está(ao) desmotivado(s) porque **não vêem mais sentido em seu trabalho, não conseguem mais sentir paixão pelo que fazem porque não criam, não ousam, não instauram o novo**. Aqui, podemos perceber, pelo entrecruzar de outros discursos que circulam socialmente que ao longo do tempo, mediante as reivindicações salariais dos professores, passou-se a culpar esses profissionais pela sua própria desvalorização, silenciando as verdadeiras causas da situação instaurada, como o desinteresse das classes dominantes pela educação, especialmente pela educação pública, o que promoveu a

¹⁶ Conforme *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Antônio Geraldo da Cunha – 1986, p.513.

desvalorização dos profissionais e o sucateamento das escolas. O sujeito professor assume, assim, outra posição-sujeito, diferente da observada na seqüência anterior.

O termo **sentir paixão pelo que fazem** remete-nos ao mito da vocação extremada que sempre circundou a opção pelo “dar aulas”, ou seja, o exercício do magistério como uma missão, o que tem suas raízes historicamente explicadas no surgimento dessa profissão, que é sempre evocada quando se quer silenciar a importância política e ideológica que envolve o ato de ensinar.

Torna-se importante lembrar que essa seqüência pertence ao período em que o Partido dos Trabalhadores assumiu a gestão pública da educação e, como já referimos em cada recorte que analisamos, este partido mantinha um discurso, resguardando a forma simplificada que expomos aqui que apontava para questões ideológicas mais profundas; um discurso em que o efeito de sentido dominante era de uma escola inscrita na participação popular, voltada aos interesses de uma classe considerada até então excluída. Nessa perspectiva, os discursos produzidos nessa época pretendiam, ainda que ilusoriamente, produzir dizeres que apontassem para um sentido de ruptura com o que até então se havia dito. No entanto, também em relação ao sujeito professor, esse discurso parece manter uma linguagem de efeito e contraditória, contribuindo para o esvaziamento dos sentidos. Não se entenda aqui esvaziamento dos sentidos como falta, mas como um esvaziamento de sentidos que significa - significa, por exemplo, ao impedir que o sentido outro se instaure.

Poderíamos pensar a seqüência em análise na seguinte reescritura: “Os professores não ousam, não criam, não instauram o novo, porque não vêem mais sentido em seu trabalho”. Percebemos que, se assim estivesse estruturada lingüisticamente a seqüência, os sentidos produzidos seriam outros, ou seja, a ausência de sentido no ensinar não recairia sobre o professor, mas em outro lugar que mereceria ser pensado. Podemos pensar que professor desmotivado é apenas a ponta de um imenso *iceberg* no entanto, nessa seqüência, a culpa colocada sobre o professor acaba por silenciar questões ideológicas fundamentais que, não casualmente, contribuíram para isso.

Ao concluir o último recorte que nos propomos a analisar, percebemos que o discurso pedagógico visto em seu conjunto, obedece a uma regularidade de silenciamentos, contradições, a qual configura, especialmente, a ausência de efeito autoria. Tais mecanismos conferem a esse discurso uma aparente neutralidade que sustenta sua condição de artefato, ou seja, uma condição de discurso que não ressoa, que nada faz ouvir senão seu

próprio eco e, com isso, silencia o eco de um coro que retornaria pela multiplicidade de sentidos.

Ao encerrar nossas análises, é imprescindível trazer presentes as noções de organização e ordem, conceitos sobre os quais discorreremos em nossos pressupostos teóricos. A importância de remetermos a esses conceitos está em consideramos que somente foi possível chegar à compreensão das relações de contradição das implicações de seu funcionamento na ausência de efeito de autoria porque fomos além da organização da língua, guardada sua importância pelas “saliências e relevâncias” lingüísticas, indicadoras de silêncios e contradições. Nosso olhar recaiu sobre o real do discurso, ou seja, a sua ordem.

Assim, pela categoria da ordem, pudemos perceber as recorrências, os silenciamentos e as contradições que iam tecendo um discurso cujo fio parecia não ter seu início, relegado a nenhum sujeito que, ocupando uma posição-autor, pudesse ser por ele responsabilizado. Desse modo, tanto as concepções de professor como as concepções de sociedade, aluno e escola diluíram-se num discurso de muitos dizeres, mas que, contraditoriamente, calaram os sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir um trabalho, o normal seria que a sensação fosse de alívio por poder olhar para trás e visualizar o longo caminho trilhado. O findar de um trabalho deveria proporcionar a tranqüilidade da chegada. No entanto, a sensação que logo nos invade é de que não há chegada definitiva que, no campo do conhecimento, especialmente no campo da Análise do Discurso, o que parece ser a chegada é, na verdade, sempre ponto de nova partida.

Quem é seduzido pelo estudo do discurso conhece o fascínio do que é provisório, prova do encantamento do nunca lá, mas do sempre em algum lugar. Por tudo isso, felizmente, os analistas de discurso foram salvos pela língua, que, ao lado da palavra “conclusão” prevê o termo “considerações finais”, que é o que nos propusemos fazer nesse texto. Faremos considerações finais sobre questionamentos que nos propomos refletir, mas sem perder a dimensão da provisoriedade das respostas, a dimensão de que os sentidos poderiam sempre ter sido outros.

No trabalho que realizamos, procuramos escutar as significações instauradas nos silêncios. Contudo, o discurso pedagógico também nos mostrou que significava em seus excessos, num jogo de muito dizer que muito cala. Traduzimos esse muito dizer como uma linguagem alegórica, que Orlandi denominou de “linguagem de efeito” (1996). Essa linguagem produz o efeito de um discurso que parece repousar na neutralidade sob a dispersão dos sentidos. A exemplo de ilustração, a materialidade lingüística do discurso que analisamos por repetidas vezes nos remeteu ao princípio dos fogos de artifício, que tem seu efeito no imediato visto que, ao desaparecerem, não deixam marcas, não deixam bordas de um espaço que nos permita rastrear seu brilho porque é tão grandioso quanto efêmero. Assim percebemos a linguagem do discurso pedagógico.

No entanto, é fundamental compreender que essa linguagem alegórica, ao mesmo tempo em que não estabelece nenhum compromisso com a realidade, não confere ao discurso a neutralidade pretendida, pela sua característica de dispersão dos sentidos, por parecer anunciar, no nível da organização, efeitos de sentido que logo se esvaziam. Embora, com das nossas análises, tivéssemos comprovado que o discurso pedagógico se volta sempre sobre si mesmo e nele se fecha, sustentado, em parte, por essa língua vazia, ele não é um discurso neutro. E não é neutro justamente pelo fato de que, ao romper com o próprio princípio da discursividade, que prevê que um discurso sempre nasce de algum lugar já habitado por outros discursos e se dirige a um sujeito igualmente habitado, não permite que outros sentidos se instalem, que ressignifiquem.

Se o discurso pedagógico não prevê o outro, também não prevê o que está além da língua não prevê o que está além de suas bordas, espaço de encontro entre a língua e a história que resulta nos deslizos, nos equívocos, nas contradições. Assim, foi nas fendas abertas pelas contradições no discurso pedagógico, contradições que nascem do entrecruzar dos discursos, nas relações do que se disse com a história que, nas nossas análises, fomos (re)construindo efeitos de sentidos que romperam com a aparente homogeneidade e neutralidade do discurso. Em toda contradição, a cada silenciamento, o discurso analisado mostrou sua face outra, uma face de um discurso que, sem sombra de dúvidas, ao silenciar, ao calar os sentidos em muito contribui para a “desejada” inércia da escola, a qual reproduz a estrutura social dividida em exploradores e explorados.

Abordamos, em nosso trabalho, além das questões das relações de contradição, as questões de efeito autoria. Em nossos pressupostos teóricos apresentamos os deslocamentos dos conceitos de Foucault realizados por Orlandi e o conceito de Lagazzi em torno de autor, função autoria e de efeito autoria. No entanto, ao trazê-los para as análises, acabamos por realizar ainda outros deslocamentos desse conceito. Segundo os autores citados, todo discurso pressupõe um autor que, por meio do efeito autoria, confere-lhe a coerência e a unidade necessária que garantem ao leitor realizar sobre/com o texto gestos interpretativos.

É nesse ponto que pensamos que, em relação ao discurso pedagógico, sob os parâmetros do que foi dito, não podemos dizer que esse discurso pressupõe a presença de um autor. Com as análises que realizamos percebemos que esse discurso sustenta esse conceito somente em nível de organização, no entanto, não se mantém no nível da ordem do discurso. Ao penetrarmos na ordem do discurso pedagógico, não encontramos um sujeito ocupando a posição-autor, mas uma dispersão de sujeitos. Com a utilização de itens

lexicais em lugar do sujeito, pela utilização de uma linguagem que denominamos “alegórica”, dos silenciamentos e das contradições, o sujeito se dissimula-se em outras posições-sujeito que não a de posição-autor.

Assim, se pensarmos o autor sob os preceitos teóricos de Orlandi, como uma posição ocupada por um sujeito que sabe tudo sobre o discurso e, por isso, responsabiliza-se pelo seu dizer e o apresenta ao interlocutor sob forma de um discurso livre de contradições, esse autor não está presente no discurso pedagógico.

O que temos no discurso pedagógico são dizeres “organizados” por sujeitos, como já referimos, que se dispersam nesse discurso em diferentes posições-sujeito, as quais se identificam, em nível de interdiscurso, com dizeres antagônicos sem que isso represente uma ruptura de FD e, conseqüentemente, uma ruptura nesse discurso. Trata-se do trabalho da contradição no interior de uma mesma FD. Temos, então, dizeres que não são de ninguém especificamente, mas que estão ali silenciando sentidos, dissimulando sua opacidade numa falsa transparência, o que remete à idéia do coro de vozes, referido durante as análises, de que há muitas vozes dispersas no interdiscurso, mas que se linearizam, no intradiscurso, de forma uníssona, produzindo um efeito de esvaziamento dos sentidos.

Se fôssemos, a exemplo de Orlandi, atribuir a esse discurso que analisamos uma denominação de língua que figurasse ao lado de língua-de-espuma, caracterizaríamos a língua que encontramos nele como uma língua de “acrílico” que, na sua rigidez, tem dissimulada a transparência. Uma língua que, em suas “rachaduras”, desintegra-se porque sustenta um discurso que se volta para si mesmo, porque é sobre si mesma que se constrói e não sobre/para o outro.

Com nossas análises, fundamentadas pela teoria da AD, vimos muitas das nossas indagações lançadas na introdução respondidas. No entanto, se também dissemos na introdução que nos lançamos a esse trabalho levados pelo sonho e pelo compromisso ético, cabe-nos agora multiplicar esse olhar sobre o discurso pedagógico, sobre suas relações de contradição, procurando escutar seus silenciamentos, desestabilizar as posições-sujeitos até aqui assumidas pelos professores “organizadores” desse discurso, para que, sob uma posição efetivamente de sujeito-autor do discurso pedagógico, possamos (i)mobilizar sentidos e realizar as rupturas necessárias para que se abandonem as características de um discurso que sustenta uma escola voltada para os interesses das classes dominantes.

Dissemos no início das nossas considerações finais que quem se dedica ao trabalho do texto sabe que está atravessado pela (im)possibilidade de colocar um ponto final,

porque novos sentidos estarão sempre convidando a uma nova partida. No entanto, como autora desse texto, cabe a mim a função de atribuir-lhe um fecho, ainda que simbólico, e o faço citando os versos de Drummond, que produziram em mim sentidos que remetem ao compromisso ético que tenho com meu tempo e com os sujeitos que compartilham comigo a paixão de ensinar e aprender, que olham a vida como uma constante possibilidade de poder instaurar o diferente, o novo, o possível.

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho meus companheiros

Estão taciturnos, mas, nutrem grandes esperanças.

Entre eles,

considere a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.

Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.

Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.

Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.

O tempo é minha matéria, o tempo presente,

os homens presentes,

a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado*. 2.ed. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria L. V de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia De Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*, 4ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudo do texto e discurso no Brasil. *Delta*, V. 15, n.esp. p.183-189, 1999.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral*. Tradução de Maria da Gloria Novak e Luiza Néri. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

COURTINE, Jean-Jacques. *Metamorfose do discurso político: derivas da fala pública*. Trad. de Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho: Claraluz, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 7ed. São Paulo: Ática, 2003.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 2 ed. Trad. de Antônio Fernando. Vega: Passagens, 1992.

_____. *A ordem do discurso*. 7 ed. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. 5 ed., Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Microfísica do poder*. 11 reimpressão. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

_____. O sujeito e o poder. In: CARRERO, Vera Porto. *Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GADET, F. PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. Trad. de Bethania Mariani e Elizabeth Chaves. Campinas: Pontes, 2004.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto-político-pedagógico*. 3 ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

GRIGOLETTO, Evandra. *Sob o rotulo do novo, a presença do velho: análise do funcionamento repetição e das relações divino/temporal no Discurso da Renovação Carismática Católica*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. *Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua*. In: **Linguagem & Ensino**. Universidade Católica de Pelotas, n 1, v. 2. 1999.

_____. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2000.

_____. O estudo da equivocidade da língua. In: LIMA, Marília Dos Santos; GUEDES, Paulo Coimbra (Org). *Estudos da linguagem*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LIMA, José Pinto de. Uma lingüística pragmática ou uma pragmática em lingüística? In: LIMA, José Pinto de (org.) *Linguagem e ação: da Filosofia Analítica à Lingüística Pragmática*. Lisboa: Apáginastantas, 1983, p. 7-40.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2 ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni & LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.) *Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 11-31.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3 ed., Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995 A.

_____. *O que lingüística?* 8 ed., São Paulo: Brasiliense, 1995 B.

_____. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2 ed.. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise, HAK, Tony (Org). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad.: Bethania S. Mariani et. al. 3. ed. Campinas Paulo: Unicamp, 1997B

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *O papel da memória*. Trad. e introdução de J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p.49-57

_____. Remontemos de Foucault a Spinoza. In: MALDIDIÉ, D.L. *Inquietude Du Discours*. Paris: Cendres, 1990. p. 245-260.

_____. *O discurso – estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997A.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise e HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Bethania S. Mariani et al. 3 ed. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1997B.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1995.

_____. Esse estranho espelho da análise do discurso. Prefácio do texto de J.J COURTINE, *Analyse du discours politique*. In: **Langages**, n. 62, Paris: Larouse, junho de 1981.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. *O financiamento da educação brasileiro no contexto das mudanças político – econômicas pós -90*. Brasília: Plano, 2003

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 25 ed. São Paulo, Cultrix, 2003.

SCHONS, Carme Regina. “Adoráveis” revolucionários: produção e circulação de práticas político-discursivas Brasil da primeira república. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. *Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas*. Passo Fundo: Editora Universitária, 2000, p. 186.

SERIOT, Patrick. Anamésia da Língua russa e a busca de identidade na Rússia. In: INDURSKY, Freda, LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.) *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 23-35.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*: 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.. WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, S. (Org.) *Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. 4 ed., Tradução Marcos Bagno. São Paulo, Parábola, 2002.