

# SENTIDOS PARA SUJEITO E LÍNGUA NACIONAIS<sup>1</sup>

**Claudia Castellanos Pfeiffer**

Labeurb/Nudecri

UNICAMP

*RESUMO: O presente artigo trata da questão do sujeito nacional pensado em sua relação constitutiva com as discursividades postas pela institucionalização da escolarização, constituindo lugares para o sujeito e a língua nacionais. Como observatório discursivo, trabalhou-se com algumas narratividades dos séculos XIX/XX sobre a educação brasileira, pensada como processo de escolarização tomado em sua contrapartida pelo processo de urbanização, instaurando sentidos que dão forma a um sujeito urbano escolarizado fundado no olhar civilizatório.*

*ABSTRACT: L'article présenté ci-après a eu pour fait discursif la question du sujet national envisagé dans son rapport constitutif avec les discursivités portés par l'institutionnalisation de la scolarisation. Rapports qui construisent une place pour le sujet et la langue nationaux. On a pris comme observatoire discursif quelques récits du XIXème et XXème siècles sur l'éducation brésilienne. Celle-ci a été pensée comme un processus de scolarisation envisagé dans sa contrapartie comme processus d'urbanisation, instaurant des sens qui façonnent le sujet urbain scolarisé, fondé sur le regard civilisateur.*

## **Introdução**

EM MEU DOUTORADO refleti sobre a questão do sujeito nacional pensado em sua relação constitutiva com as discursividades postas pela gramatização de uma língua nacional e pelas narratividades que percorrem a própria institucionalização da escolarização. Trago para este espaço de reflexão algumas análises dessas narratividades que fazem parte de meu trabalho mais global sobre estas duas dimensões que constituem lugares para o sujeito e a língua nacionais.

Pensar a relação entre a construção da metalinguagem e da língua nacional foi um trabalho extensamente desenvolvido pelo grupo de pesquisa interinstitucional envolvido no projeto *História das Idéias*

*Linguísticas: construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional* coordenado pelos professores Eni Puccinelli Orlandi (Unicamp) e Sylvain Auroux (Universidade de Paris VII)<sup>2</sup>. Esta reflexão fundamentou-se no estudo dos instrumentos tecnológicos de gramatização, levando em conta o conceito de *gramatização* definido por Auroux (1992:65) como “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”. Tratando da constituição destes instrumentos – que são históricos – tratamos do modo como um país constrói determinados elementos de seu processo identitário.

Os trabalhos desenvolvidos por Guimarães e Orlandi têm mostrado que a gramatização no Brasil – momento em que os instrumentos tecnológicos sobre a língua se instalam – inicia-se fortemente na segunda metade do século XIX, levando em conta que o movimento de sentidos que lhe formava uma base estabelece-se no século XVIII. Guimarães (1994) mostra que o processo de gramatização brasileiro se dá em torno de uma busca pela especificidade do português do Brasil em relação ao de Portugal: é um movimento pela diferenciação, através da busca pela unidade. Marca-se, especialmente, a diferença de ritmo de fala e do léxico, estabelecendo categorias como brasileirismos, africanismos e indigenismos.

Orlandi (1997a) considera o acontecimento da gramatização como caracterizado pela “passagem discursiva dita na diferença desses dois enunciados ‘língua Portuguesa *do* Brasil// língua Portuguesa *no* Brasil’.” (op.cit.:5). Passagem subsumida à própria possibilidade de poder ser autor de gramática no Brasil, no movimento de sentidos que acompanham a República em que “não basta que o brasileiro saiba sua língua, é preciso que, do ponto de vista institucional, ele saiba que sabe. A gramática, desta perspectiva, é o lugar em que se institui a visibilidade desse saber legítimo para a sociedade” (idem *ibidem*).

Em suma, a gramatização da língua nacional no Brasil não implicou em um movimento de instituir uma outra língua, mas de legitimar o direito de dizer sobre a sua língua. Diferença fundamental.

### **Sentidos na historiografia sobre a educação brasileira**

Apresento alguns documentos<sup>3</sup> que fazem parte da historiografia do século XIX sobre a educação brasileira, com o objetivo de compreender sentidos que nos constituem hoje como sujeitos escolarizados. Sujeito,

tal como venho compreendendo em meu percurso analítico, que se constitui como *sujeito urbano escolarizado*. Sujeito em uma sociedade que constrói seus espaços de significação tocados de uma só vez pelos sentidos do letramento e da urbanização, em uma palavra: civilização.

Trabalhar com sentidos produzidos nas narrativas sobre a educação permite-nos acessar um vai-e-vem de sentidos que apontam para uma discursividade hoje dos lugares construídos pelos sentidos de escolarização. Discursividade afetada pela memória da língua<sup>4</sup> que toca estes sentidos, enfim, tocada pelo interdiscurso.<sup>5</sup>

Minhas primeiras considerações são sobre o livro de José Ricardo Pires de Almeida, *L'Instruction Publique au Brésil*.<sup>6</sup> O livro é dedicado ao Monsenhor Gaston d'Orléans, Conde d'Eu, Marechal da armada brasileira<sup>7</sup>. Sua dedicatória é justificada por considerar que o Monsenhor é responsável pela “nova face da educação nacional”. Segundo Pires de Almeida, raras são as instituições pelas quais ele não tenha de algum modo passado. O autor cita o Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico; a Sociedade de Geografia; o Instituto Politécnico; a Associação Conservadora do Museu Escolar Nacional; a Sociedade da Infância abandonada; o Colégio Pedro II; a Faculdade de Medicina do Rio e da Bahia; a Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife. Vamos nos familiarizando com os lugares do saber de prestígio e os lugares sociais de onde se fala sobre a educação.

Surpreendi-me logo de início com o fato do livro ter sido escrito originalmente em francês. Às páginas XIV e XV o autor justifica sua opção por escrever seu texto na língua francesa. Para ele é o único modo de se fazer escutar na Europa e, assim, mostrar às nações civilizadas que o Brasil desenvolve e se preocupa com sua educação nacional. Ele critica o absoluto silêncio internacional em que se encontram as notícias sobre a situação da educação brasileira, ao mesmo tempo em que somente uma nação da América do Sul é colocada em evidência: a Argentina. Este fato consistiria em uma dupla injustiça, porque, segundo Pires de Almeida, não haveria comparação possível entre os enormes avanços de Brasil, Chile e Peru em comparação aos da Argentina. Deste modo, o Brasil, junto com estes países com pouca evidência, além de serem apagados do panorama internacional, ainda teriam de ver a nação da Argentina receber “louros indevidos” (p. XI).

Chamo a atenção a mais um fato discursivo para, então, fazer uma consideração: para *provar* que o Brasil é superior à Argentina o autor

apresenta cifras: segundo documentos oficiais brasileiros, em 1886 havia no Brasil 6.161 escolas primárias, sendo 5.151 públicas e 1.010 particulares. E, somando escolas normais, colégios, liceus, escolas técnicas, faculdades, poder-se-ia contar 6.224 estabelecimentos (sem fazer distinção entre públicos e particulares).

Sua escolha pela língua francesa e o argumento estatístico da superioridade brasileira indicam sentidos de uma discursividade dominante do período em que escreve Pires de Almeida (1889). Como comentei logo no início este é o período em que se dá a gramatização da língua nacional, o que implica em processos de legitimação de um dizer brasileiro, de um *poder dizer*. Se a língua portuguesa (designação densa de sentidos contraditórios) não se faz capaz, na discursividade que dá lugar para o dizer de Pires de Almeida, de legitimar um lugar para o Brasil (sua evidência), este dizer é legitimado em língua outra já autorizada. E esta legitimação não está, nesta discursividade, se dando apenas na língua legitimada do outro, ela se dá também na desautorização, deslegitimação de uma nação outra, também colonizada e pertencente ao “*Novo Mundo*”.

Vejam os mais. O autor gasta páginas e mais páginas para mostrar, através de dados estatísticos,<sup>8</sup> que o Brasil é muito superior à Argentina. Nesta descrição, chamo atenção ao argumento trazido pelo autor às páginas XVIII/XIX. Para mostrar que o Brasil é superior à Argentina, na relação número de alunos/número de habitantes, o autor propõe uma outra forma de contabilizar a população brasileira:

*Il faut se rapeller que ce chiffre de population (brasilera) comprend les indigènes et les travailleurs ruraux de race africaine. Il y a lieu aussi de prendre en considération l'immense étendue du territoire, sur lequel vit, à l'intérieur du pays, une population très disséminée, relevant de paroisses dont le siège est à cinq, six, huit kilomètres et plus de la demeure d'un grand nombre d'habitants, – paroisses de deux ou trois cents âmes, avec une superficie supérieure à celle de bien des diocèses d'Italie. Cette dissémination rend impossible la création d'écoles à proximité de toutes les familles. § L'esprit de justice exigerait que, pour comparer (os números brasileiros e os argentinos), on réduisit de plus de moitié le chiffre de la population de l'Empire, afin*

*d'asseoir bien sûrement les calculs de la statistique, car il n'y a peut-être pas six millions d'habitants placés<sup>9</sup> dans des conditions favorables à l'établissement et la fréquentation des écoles primaires publiques ou privées. (Grifos meus.)<sup>10</sup>*

Uma nova forma de contabilização da população do Império que, ao mesmo tempo em que nos aproxima dos sentidos que constituem o *ser brasileiro*, apontam filiações de sentidos que fundamentam certas evidências.<sup>11</sup> Os dois argumentos que fundamentam esta proposta nos mostram que os sentidos de pertencimento à população do Império estabelecem um recorte, através do escopo referencial produzido dentro da própria enunciação.<sup>12</sup> Fazem parte desta população aqueles que habitam onde há condição de acesso físico à escola, isto é, onde há proximidade geográfica com os “centros em que é possível” se fazer escolas. Independentemente das condições de estabelecimento de uma escola, ‘índios’ e ‘africanos’ não devem ser contabilizados. O autor distingue, assim, duas dimensões que condicionam o pertencimento a *ser brasileiro*: “origem” e “lugar de habitação”. Dimensões que sem dúvida se inter cruzam. Assim, para redimensionar a verdadeira quantidade da população legítima a compor os quadros estatísticos da relação número de aluno/número de habitantes, apresentam-se duas razões para o número exagerado (equivocado) referente à população brasileira: a primeira é a existência dos indígenas e trabalhadores rurais africanos que aumentam indevidamente as cifras da população. A outra é a dispersão de grande parte da população no território brasileiro, sendo difícil para o Império construir escolas e para os alunos irem até a escola. A primeira causa do aumento indevido das cifras populacionais não apresenta justificativa: ser índio ou africano se justifica por si mesmo; no segundo caso a situação de habitação, estar disperso em territórios vastos ou longe dos centros urbanos, impossibilita a construção de escolas o que, naturalmente, não deve estar contabilizado porque não faz parte da competência do Império. Muitos sentidos estão postos. Pertencer ao Império, à tutela do Império, é poder ir à escola e poder ir à escola faz do indivíduo uma cifra a ser contabilizada na população do Império. E o que não é contabilizado? E o resto? Este *resto* nos aponta para sentidos que conformam o *ser brasileiro* em uma relação constitutiva com a escolarização: pode ir à escola quem é brasileiro e ser brasileiro é poder ir à escola. Eu diria ainda que estes sentidos apontam para uma relação fundante entre escolarização e

urbanidade. Está apto a ser escolarizado aquele que está urbanizado. E volta a mesma uma palavra: civilizado.

Consistente com sua época, Pires de Almeida funda seu discurso na busca pela nacionalidade que pode ser provada por uma independência intelectual brasileira em relação a Portugal. Neste sentido seu texto vai descrevendo como são “*nossos* os engenheiros que trabalham nas melhorias e desenvolvimento brasileiros”, como “*são nossos* os músicos e artistas em geral que têm demonstrado seus talentos reconhecidamente no Brasil e na Europa” (p. XIX).

No “Avant-Propos”, Pires de Almeida reporta-se aos primórdios dos tempos coloniais, descrevendo o papel que a então metrópole portuguesa exercia na sua relação com o Brasil:

*Au Brésil, près de deux siècles furent consacrés aux conquêtes matérielles, et le gouvernement de la métropole s'en remettait entièrement au clergé séculier et régulier de la tâche d'instruire les populations de ce nouveau pays, soit en convertissant les indigènes, soit – travail plus ardu, plus ingrat, plus hérissé de difficultés et de fortes oppositions – de maintenir dans la foi, dans les limites de la morale, de la justice et de l'humanité, les colons et leurs descendants. (p. 2)*

Os sentidos de colono brasileiro como aquele que é quase impossível manter dentro da moral e dos bons costumes repercutem sentidos fortes no *ser brasileiro*.<sup>13</sup> Os sentidos que apontam para uma imoralidade constitutiva daquele que não realiza adequadamente o processo de *se estar escolarizado* pode ser visto também funcionando na discursividade de João Pedro Martins, autor da passagem do século XIX/XX. Em seu *No Templo de Minerva (O Ensino Primário no Brasil)*<sup>14</sup> o autor diz

*Na escola – Cathedral do Saber – infelizmente a criação não mais assiste hoje ás salutareas licções de integridade de caracter do professor, de seu paternal conforto, porque elle, admiravelmente o diz Pestalozz, o grande educador suisso, deve ser um pae moral e intellectual dos pequeninos entregues pelos progenitores á sua guiada e preceptorada (cap. II: 21)*

*(A Escola é a ) oficina onde se molda o caracter e se aclara o espírito dos cidadãos de amanhã (Proemio, p. X)*

*Aceitando um obscuro logar no magisterio primario desta Capital, sem visar os insignificantes proventos materiaes do cargo, senão a ensancha de cooperar nessa alevantada obra patriótica e humanitária, que se traduz na cruzada contra o Analphabetismo (Proemio, p. IX)*

Ainda poderia trazer Joaquim Teixeira de Macedo,<sup>15</sup> Diretor de Secção da Secretaria de Estado dos Negocios Estrangeiros, que escreve em 1880 :

*Escola do Povo é a única possibilidade de se inspirar a toda nação o espirito de moralidade, religião e patriotismo. (p. III)*

Cruzada contra o analfabetismo que ecoa sentidos em uma guerra contra o analfabeto. Guardo esta idéia para voltar a ela mais à frente. A escola tem um caráter modelador que pressupõe o aluno como desde sempre cidadão em embrião. Sentidos fortes para a escolarização. O lugar do professor é dito como preceptor da moralidade e do conhecimento e preceptor *missionário*: patriota que salva a nação da imoralidade e da ignorância. Sentidos que apontam para os lugares discursivos possíveis do professor e do aluno (ou do não-aluno). O lugar do sujeito embrionário que não passa ou passa mal pela escola fica dito por uma orfandade de conhecimento e de caráter. O lugar do sujeito professor fica dito por um ser missionário, destituindo-o de um seu lugar profissional. Instrução como missão, a meu ver, ao negar o profissional, nega o político. Este lugar ainda é marcado por uma falta. Uma falta que se faz falta no jogo presente/passado. O professor foi um pai moral e intelectual e já não é mais, mas deveria sê-lo. Presente/passado que não se dão em uma coincidência cronológica. Falarei disto mais adiante.

Volto à cruzada contra o analfabetismo. Sentidos em ressonância<sup>16</sup> na discursividade do relatório *Estatística da Instrução*<sup>17</sup> da Diretoria Geral de Estatística, escrito em 1916. O “Prefácio” é assinado pelo então Diretor Bulhões Carvalho, e a “Introdução” por Oziel Bordeaux Rêgo.

*Apparecem essas publicações com a maior oportunidade justamente no momento em que o*

*Congresso Nacional cogita do assumpto, afim de attenuar os males que o analphabetismo acarreta á Republica Brasileira, prejudicando o seu progresso e collocando-o em nivel inferiores á situação de outros paizes do continente americano. (...) Dizer a verdade não é um crime de leso-patriotismo. É um dever não só dos governantes, mas tambem dos que auxiliam os poderes publicos na obra bemfazeja do engrandecimento da patria. A verdade, honesta e sinceramente dita, só pode fazer bem. É o melhor incentivo para procurarmos corrigir os defeitos que nos deprimem, como collectividade no confronto internacional.*(prefacio: III)

*Na monographia que serve de prefacio ao inquerito censitario sobre o ensino, esta comprovada por algarismos irrefutaveis a precaria situação da maioria dos habitantes do Brazil quanto ao grao de instrucção, tornando-se evidente a necessidade da interferencia dos poderes publicos nacionaes no provimento do ensino elementar.* (idem: p. IV)

*Não há progresso intelligente e firme, em instrucção publica, sem uma bôa estatistica escolar, que incuta no espirito do povo o sentimento das suas necessidades e dos sacrificios impreteriveis.* (Ibidem)

*Ao novo regimen ficara, assim, com todo o seo pêso, a tarefa ingente de libertar o povo brasileiro do seo endemico analphabetismo* (Introdução: p. XLIII)

Práticas discursivas que produzem um deslize de sentidos na referência ao problema do analfabetismo enunciado. O *problema* passa a ser o sujeito referido como analfabeto. Vejamos. O analfabetismo acarreta males ao país, seus habitantes, os índices evidenciam (são marcados por) a precariedade do grau de instrução (não é o país que possui baixo índice de alfabetização, são os habitantes que não possuem instrução), habitantes que devem estar prontos *ao sacrificio* pela pátria que é perder seu endêmico analfabetismo. A responsabilidade pelo analfabetismo desliza para o analfabeto. Ainda para esta discussão trago mais um recorte de João Pedro Martins (op.cit.)

Quando transpuzemos os atrios da escola publica primaria, (...) *acalentavamos-nos, á mente, ideaes altruisticos, conscio de ir annexar nossa despretençiosa cooperação á dos palãdinos na cruzada humanitária e santa contra o peor monstro que haja de corroer, com tentaculos horrificos, a alma de um povo, o maior carcinoma social nos tempos de agora – o espectro apovorante do analphabetismo.* (p. 25)

Do ponto de vista discursivo, constrói-se um acontecimento.<sup>18</sup> Retomo ‘Quando transpuzemos os atrios da escola publica primaria’ e ‘o maior carcinoma social nos tempos de agora’. A escola pública primária instaura, presentifica, um problema a ser estirpado que, em um antes imaginário, não existia: o analfabetismo. ‘*De um*’ (povo) poderia ser compreendido como um genérico que funcionaria para dar a idéia de *qualquer povo, não importa* que povo. Mas de meu ponto de vista este ‘de um’ é conformado por um outro sentido dado o espaço discursivo em que ele se inscreve (por tudo o que já foi dito nestas análises). *De um* povo específico, um povo dentro de um outro povo, ou melhor dizendo, um povo ao lado de outro povo, contra um povo. Dois mundos: os bem letrados e os mal letrados, *em um confronto estratégico de um só mundo.*<sup>19</sup> As próximas análises vão nesta direção.

Rendendo homenagem ao trabalho dos jesuítas a quem, segundo ele, não se pode negar a origem de toda a educação brasileira, Pires de Almeida descreve o trabalho de catequização, instrução e de intermédio entre os índios e os portugueses, trazendo entre outros dados partes do relato do Padre Simão de Vasconcellos. Trago a citação que o autor faz do jesuíta :

*Pour mieux aider les portugais (...) le P. Léonardo  
reçut d’abord quelques novices, choisis parmi ceux  
qui savaient bien la langue brésilienne ou qui  
pouvaient l’apprendre facilement.*

Certa de que é complicado analisar uma citação isolada em um texto, aceito o risco em função da presença de ‘língua brasileira’. Podemos supor que ‘língua brasileira’ se refira à língua geral, mas não podemos afirmar. O que posso afirmar é o sentido de ‘brasileira’ como algo que deve ser superado pela instrução. Isso porque um pouco mais à frente, já em discurso relatado, comparece a descrição de Padre Vasconcellos dos seminários

criados pelos jesuítas, dizendo que “lá primeiro se ensinava a fé, depois o *português* e depois o *latim*”. Assim a instrução servia para deixar de falar a língua brasileira. Dois mundos que se confrontam.

Pires de Almeida observa que apesar do relato do Padre Vasconcellos descrever uma homogeneidade de ensino, isso não era real. Acrescenta o autor que mesmo atualmente não era possível falar em uma homogeneidade curricular que na capital e seu distrito, percebendo, somente no início do século XVIII, traços embrionários de uma intervenção oficial nos estudos dirigidos pelos jesuítas. Époça em que começa a municipalização do ensino. Segundo o autor a municipalidade se desenvolveu até a década de 25 do século XIX, perdendo, desde então, pouco a pouco espaço para o governo centralizado. Segundo Pires de Almeida não há muitos documentos comprobatórios desta atuação da municipalidade, salvo no Rio de Janeiro, onde é possível verificar como funcionava este sistema.

Pires de Almeida relata que até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, também conhecido como Conde d’Oeyras, a educação no Brasil estava sob o controle absoluto dos jesuítas, tendo a municipalidade, segundo o autor, apenas uma ligeira influência, mas nada de muito comprometedor. Ele considera a expulsão dos jesuítas como uma “supressão da ordem” (p.18). Para o autor é o Marquês de Pombal que vai se ocupar sozinho da educação no Brasil, preocupando-se em fazê-la penetrar em todo o Brasil.<sup>20</sup> Com estas palavras Pires de Almeida define o trabalho de Pombal:

*La bonne volonté du marquis de Pombal, qui venait de briser le plus fort, le plus puissant instrument d'éducation (referência à expulsão dos jesuítas), ne put surmonter l'obstacle que lui offrit l'absence d'un élément indispensable à la réalisation de ses vastes desseins ; il n'existait point – ni en Portugal ni dans ses domaines – un assez grand nombre de personnes séculières aptes à l'enseignement primaire et souvent même il n'y en avait pas pour l'enseignement élémentaire. § À cotê de cette obscurité générale, si difficile à dissiper, brillait néanmoins un foyer lumineux – l'Université de Coïmbre – où l'enseignement superieur pouvais rivaliser avec celui des autres universités d'Europe.*  
(p. 18)

Novamente a referência a uma falta. Uma falta sempre presente. O ensino brasileiro, eu diria, se conforma pela presença constitutiva desta falta: o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros. Se na “origem” da educação eram os jesuítas com sua sabedoria milenar que ensinavam, quando da sua expulsão ficamos “órfãos” de instrutores. Uma pergunta “lógica” se apresenta: e os alunos formados pelos padres jesuítas? E os alunos que se instruam particularmente, ou ainda os filhos de colonos ricos que faziam seus estudos em Portugal? No gesto de afirmar totalitariamente uma falta para o ensino laico, temporaliza-se num *sempre passado* os bons professores e num *sempre presente* a falta destes. A meu ver há um discurso fundador<sup>21</sup> que define nossa educação pela falta, uma falta que se dá sempre presentificada em contraste com um passado que se retemporaliza a todo instante. Isto é, este passado não é cronológico, datado: “em X época o ensino era assim”. Sua constituição é de outra ordem. É um passado presente que se dá pela necessidade histórica de se marcar uma falta pela *era uma vez* sua presença. E eu diria ainda que esta falta se instala no instante mesmo em que se instala um outro sentido para a instrução: a instrução pública. Coloco o relato de Pires de Almeida (descrito parágrafos atrás) – em que afirma que até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal a educação no Brasil estava sob o controle absoluto dos jesuítas, tendo a municipalidade “apenas uma ligeira influência, mas nada de muito comprometedor” (p.18) – ao lado do relato de João Pedro Martins (op. cit.) quando em seu “Breve Historico da Educação” refere-se ao decreto de 3/09/1759 de Pombal dizendo que tal decreto

secularizou a docencia official, (...) (*abrindo espaço*) para os doutorados em Coimbra (...) (*ocuparem*) as cathedras do magisterio publico. (p. 119)

Discursividade que instaura a intervenção do Estado (que oficialmente já se dava antes), instaura o ensino público. Instauração que pressupõe uma falta.

Volto a Pires de Almeida:

*Tant que les pères de la Compagnie de Jésus résidèrent au Brésil, ils y maintinrent de nombreuses écoles dirigées par des professeurs vraiment habiles. Après leur expulsion, les autres ordres religieux cherchèrent à continuer cette oeuvre*

*d'enseignement public, mais ils restèrent fort au-dessous de leurs prédécesseurs. (...) Quant à l'instruction primaire donnée au peuple, aux frais du gouvernement colonial, elle resta au-dessous de tout ce que l'on peut imaginer de moindre. (p. 21/22)*

Aqui se estabelece discursivamente uma distinção: 'Ensino Público' e 'Instrução primária dada ao povo'. Público está em uma rede parafrástica com 'população do Império', com o mundo do letrado já autorizado. Povo é o resto de que falava mais acima. A instauração do ensino público pós-Pombal é uma instauração de sentidos que toma o *Estado* e o *resto* como partes concernidas, portanto, responsáveis. Partes marcadas por um sempre fracasso. João Pedro Martins, fechando seu "Breve Historico da Educação", diz:

*O Brazil – Colonia, Reino, Imperio e Republica – atravancou secularmente o assumpto de alvaras, cartas regias, leis, decretos, avisos, regulamentos, subvenções e reformas. A despeito disso, a cada passo, se afirma um legendario paiz de analphabetos, onde a imitação do elemento exótico suppre a inopia de idéas e iniciativas. (p. 128/129)*

*Estado e resto*: alvarás, cartas régias, leis, decretos, avisos, regulamentos, subvenções e reformas X elemento exótico = fracasso.

Comentando o Alvará do Marquês de Pombal que rege, segundo palavras de Pires de Almeida, sobre a "reorganização" dos estudos da língua latina, grega e hebraica e sobre o ensino da arte da retórica, o autor comenta o seguinte:

*Ce document suffit à lui seul pour prouver que ces matières (língua latina, grega e hebraica e a arte da retórica) étaient enseignées dans la capitale de la vaste colonie portugaise, et même avec un certain développement, dès le commencement du XVIIIe siècle. C'était la suite de la sécularisation de l'enseignement par le marquis de Pombal. On y sent la main du ministre qui l'année d'avant expulsé les*

*jesuites, et devait l'année suivante confisquer leurs biens. Toutes les accusations portées contre l'illustre Compagnie se trouvent reproduites, répétées, resassées, dans ce document officiel, qui sent la haine plus que la justice, et qui trouve moyen de faire objet de blâme des choses qui à certains points de vue, méritaient et mériteraient encore d'être approuvées. Ce sont les Jésuites qui ont fait l'éducation des générations du XVIIIe siècle, et l'on sait quelle pléiade d'hommes remarquables en tout genre sont sortis de leurs mains. Mais, eux, qu'y ont-ils gagné? (p. 24)*

Homens altamente instruídos referidos na educação dos jesuítas. Homens que estão presentes quando se faz referência a uma instrução que funcionava. Homens que são apagados quando se justifica a má instrução, entre outras razões, pela falta de Homens bem instruídos. O que aparentemente poderia ser tomado como incoerência textual do autor é sua consistência argumentativa<sup>22</sup> fundada no funcionamento que comentava mais acima: um passado nunca presente. Isto é, o *passado sem falta* não tem espaço discursivo para se temporalizar como presente. O passado não faz parte de um presente lá atrás no passado, ele se dá sempre como passado: há uma sempre não-coincidência entre o passado e o presente de seu tempo.

Buscando outras razões que justificassem a falta de instrução do Império, Pires de Almeida aponta para o governo da colônia brasileira, que se mostrou desde o início avesso ao “desenvolvimento da instrução pública”, isso em função de seu temor por uma futura investida de independência de sua colônia brasileira (p. 55). Para comprovar sua posição o autor lança mão de um trecho de Robert Southey que escreve na sua *História do Brasil*:

*Une preuve de la misérable ignorance politique est donnée par ce fait qu'aucune typographie ne fut tolérée au Brésil avant la translation de la famille royale et de la cour à Rio de Janeiro. La grande masse du peuple se trouvait dans le même état que si l'imprimerie n'eut pas été inventée. Il y avait bon nombre des négociants riches qui ne savaient pas*

*lire, et il était fort difficile de trouver des jeunes gens assez habiles pour servir de commis et de teneurs de livres. (em Pires de Almeida, op. cit.: 55)*

O autor, na sua aparente contradição que leva suas considerações sobre a instrução no Brasil de um extremo a outro, fala a partir de uma discursividade que conforma sentidos diversos para uma aparente mesma designação ('povo brasileiro'). Volto aos dois mundos em dissensão: letrados e não-letrados, sob a aparente normalidade, estabilidade, de um só mundo, de um só povo. A instrução bem-sucedida não remete a um mesmo sentido de 'povo' que a instrução mal-sucedida remete, não há coincidência de sentidos.

O autor assim define o período da vinda da corte para o Brasil :

*Il semble que l'instruction publique était de la part de D. João VI l'objet d'une attention spéciale, et qu'une espèce de centralisation du service se faisait sous ses yeux, par l'intermédiaire du Desembargador do Paço, sorte d'inspecteur général de cette branche de l'administration publique, sur l'avis duquel étaient prises les décisions.(p. 118)*

Como seu relato é cronológico, chama-me atenção o jogo enunciativo<sup>23</sup> que funciona na direção de apagar a década de 20 do século XIX. Vejamos:

*Nous sommes arrivés à une époque où les choses politiques et les événements qui se succèdent rapidement, ne laissent plus de temps aux pouvoirs publics de s'occuper de la question d'instruction publique. § Les quinze ans de règne qui venaient de s'écouler avaient été des plus fertiles pour la constitution du Brésil. L'action du gouvernement, directement exercée dans le pays, avait produit les plus heureux résultats, et, pour nous limiter à ce qui regarde l'instruction publique, nous dirons quelques mots des établissements littéraires ou scientifiques, qui n'ont pas encore été cités. (p. 123)*

É preciso observar que o autor vinha falando justo destes mesmos quinze anos (até 1819) quando inicia este parágrafo que introduziria uma

nova pretensa época a ser descrita. Para não falar da época da independência brasileira, mas, falando, ele a coloca como nula no que diz respeito ao ensino público, dando como razão o fato de ser uma época tensa politicamente e, portanto, sem tempo para investir no ensino. Esta nulidade é mais fortemente marcada pela comparação indireta que é feita ao retomar a época do reinado de D. João VI, *que já vinha sendo descrita nas últimas 40 páginas*, para dizer que seus últimos anos foram responsáveis pelo desenvolvimento brasileiro a ponto de se vir independente. O autor volta para o Reinado de D. João VI para depois retomar sua descrição histórica já no final dos anos 20. O discurso do autor se constrói em cima de um vai-e-vem descritivo que estabelece, como vimos, uma aparente contradição. Mas sua discursividade é absolutamente consistente ao produzir uma destemporalização dos acontecimentos descritos. Isto é, toda vez que recortamos seu discurso sobre um dada época ele é marcado pela imagem do fracasso escolar no tempo presente – da época que ele vai descrever – e por uma nostalgia de um tempo que já passou e que era bom, mesmo que em sua descrição cronologicamente anterior este tempo que agora é passado, e então era presente na narrativa, tenha sido colocado como um período ruim para a educação brasileira. A narratividade destes sentidos constrói uma eternalização de um presente ruim e de um passado nostálgico para a instrução pública. Filiando o *passado nostálgico* a determinados sentidos de ‘povo’, que são sentidos outros dos filiados ao *presente ruim*.

Após fechar seu relato sobre o período de D. João VI pela segunda vez (relato que “ocupa” o lugar do relato sobre a independência que não se dá), Pires de Almeida diz:

*(...) il n'y a pas un seule Brésilien éclairé qui ne considère D. João VI comme le véritable fondateur de l'empire du Brésil, sous un autre titre, il est vrai, mais qui ne diminue en rien le mérite de la vigoureuse impulsion que ce monarque sut donner à civilisation du pays. Jusqu'à D. João VI le Brésilien n'existait pas, il n'était qu'un Portugais né dans une colonie ; sous le gouvernement paternel de ce souverain, le Brésilien ne fut plus sujet portugais, il devint citoyen du royaume du Brésil, son roi était le même que celui de Portugal, mais son gouvernement était autre, ses institutions*

*différentes, ses fonctionnaires, peu à peu, eussent été uniquement brésiliens.* (p. 140)

Na contradição narrativa que mantém a consistência argumentativa da discursividade posta por Pires de Almeida, temos um comentário do autor sobre um projeto de reorganização da instrução pública que acabou não sendo aprovado na época de D. João VI :

*C'était là, soyons-en sûrs, la pensée de règne en matière d'instruction publique, et le couronnement de l'oeuvre civilisatrice et sociale de D. João VI.* (p.138)

Aquilo que não é aprovado se apresenta como aprovado na forma de uma intenção honrosa do rei português: obra civilizadora e social.

Junto à construção de um fato não-existente como existente em função da atribuição de intenções, vai se construindo um discurso de uma certa universalidade do ensino atemporal.

*Depuis l'érection du royaume du Brésil, les Brésiliens ont envers leurs fils le devoir de leur donner non-seulement l'éducation morale et l'instruction primaire ou scientifique nécessaire à tous les hommes (ce devoir est de tous les temps), mais aussi de leur infuser, si l'on peut ainsi, notre amê nationale, ce sentiment de fraternité pour tous les hommes du même pays, qui fait la force des nations et assure leur indépendence. § Le projet d'unification de l'instruction publique, conçu par D.João VI, eut fait du corps dirigeant de cette organisation un représentant de l'unité nationale en ce qui touche l'éducation et l'instruction proprement dite.* (p.141)

A prática discursiva que presentifica a educação de má qualidade e coloca em um passado contínuo, edflico, a educação capaz, adequada, construindo, assim, uma atemporalização para a educação de qualidade, produz um não-lugar para a educação se dar.

Este “não se dando a educação” participa de efeitos de sentido que apontam para faltas. Trago Balthazar de Silva Lisboa<sup>24</sup> que em seu *Annaes do Rio de Janeiro*<sup>25</sup> de 1834, descrevendo o ensino jesuítico, escreve:

*(...) civilização, fecundada maravilhosamente pelos sábios nunca assaz louvados Padres Jesuítas Leonardo Nunes, Nobrega e Anchieta, pessoas dotadas de muita piedade, juízo e espirito patriótico, supportando, com inexpremível paciência, muitos trabalhos e afflições no Ministerio Apostolico, para formar aquele Povo nas virtudes Christãs e politicas.*

A falta é dupla: moral e política. O que interdita o sujeito que é dito como pertencente a uma má instrução ocupar seu lugar legitimado pela falta moral e pela falta política, falta de cidadania, de patriotismo, de humanitarismo e tantas outras ressonâncias que compareceram nestas análises.

Continuando com *Os Annaes* trago vários recortes<sup>26</sup> do Capítulo III, introduzido pela descrição que segue:

*(Descrição do assunto a ser tratado no Capítulo III) Sobre a origem das Nações Brasileiras e sua degradação e humilhação, muito principalmente depois que passarão á direção dos Clerigos Seculares. (p.121)*

*Os Jesuítas e outros Missionarios que penetrarão o interior de tão vastos paizes, desde o Rio da Prata até o das Amazonas, jamais pudêrão descobrir algum monumento que confirmasse d'onde vierão os seus habitantes, (...). He por consequente temeridade assignalar-lhes alguma origem (...). (p. 121/122)*  
*(Referindo-se a um Diretório de D. José I que estabelecia uma justiça própria para os índios) A civilização a que quizerão os Legisladores mal informados elevar os Indigenas, constituindo-os em dignidade civil, com sua propria Justiça, Municipalidade e Ordenação, não produziu os effeitos que se anhelava. Não apparece hoje na Villas dos Indios que chocas de palhas, vagando por ellas alguns, porem bebados, vivendo á maneira da gentildade, pois a maior parte habitão nas florestas. Não se conservão em harmonia com os moradores Brasileiros (...). (p. 155)*

*Não sei porque fatalidade, nem antes nem depois da mudança da Côrte de Portugal para o Brazil, depois mesmo da independencia do Imperio, se não tem ordenado viagens ao interior deste abençoado clima para fixar as idéas cosmologicas de sua criação, sem as quaes nada poderemos afirmar ou dizer com verdade sobre a origem dos Brasileiros, contentando-nos com presunpção a respeito dos primeiros habitantes; (...). (p.151/152)*

Os sentidos postos por esta discursividade produzem um jogo parafrástico<sup>27</sup> entre *Nações Brasileiras, habitantes e Indígenas* em oposição a *moradores Brasileiros*. Logo no início desta parte aponte para sentidos em Pires de Almeida que trabalhavam uma distinção entre *habitantes bem colocados e mal colocados* fundados no critério de dispersão territorial (cf. nota 9). Ressonância discursiva que remete o habitante bem colocado a morador brasileiro e o mal colocado a habitante. Poderia ainda dizer que um outro sentido que joga no primeiro eixo parafrástico é o da dispersão. *Dispersão territorial, vastos países, povos disseminados em uma imensa extensão territorial*, sentidos do território que deslizam para o sujeito, o habitante: desestruturado, confuso, disperso. Habitante cuja origem não pode ser traçada em função de sua dispersão. *Ser morador* remete-se, como as análises mostram, a ser ‘população do Império’, letrado autorizado, público deste mundo letrado. *Ser habitante* remete-se a ser índio, mal catequizado e instruído, sem moral e consciência política, mal letrado, incapaz, não-civilizado. Assim o espaço do político, da legitimação, está aberto para o morador: a dimensão pública do Estado. O habitante só está, não tem lugar: lugar para dizer, lugar para ser.

Remetendo-me à reflexão de Mariza Vieira (1998), retomo a relação intrínseca, compreendida pela autora, entre a instauração político-jurídica do lugar do cidadão e a construção para um lugar de significação de alfabetizados e analfabetos. O espaço<sup>28</sup> discursivo possível para a referência ao alfabetizado ou ao analfabeto passa a ser balizado pela relação com o Estado. A constituição de 1891 declara e institui: *todos são iguais perante a lei*. Para a autora a declaração de uma igualdade jurídica, que as práticas sociais desmentem, traz a “escrita” como um novo elemento demarcador das diferenças que salvaguardam a manutenção das desigualdades sociais de uma ordem burguesa, urbana e industrial que vem a se contrapor a uma ordem oligárquica, rural e agrícola, tida como desigual. A escrita como

divisor de águas de quem tem direito a ser cidadão e de quem não tem direito, sem que a lei seja violada em termos do que propõe como igualdade de direitos: possibilitando, retomando mais uma vez Pêcheux, a resignificação do choque de dois mundos em um confronto estratégico em um mundo só.

Volto, pois, à minha reflexão sobre a tirania da igualdade. A escrita, funcionando como este divisor de águas, traz ainda mais um sentido ao sujeito que estou chamando de o letrado não *autorizado*, isto é, o sujeito que tendo ou não passado pela escola, por se encontrar em uma sociedade escolarizada, precisa se submeter ao processo de legitimação de seu dizer que passa pelos sentidos da escolarização. Isto é, inscrevendo-se ou não historicamente, é preciso que este sujeito dê sentido ao dizer, fazer sentido aí pressupõe ganhar legitimidade, ser autorizado. Em outras palavras, o que quero dizer é que muitas vezes o sujeito, no gesto mesmo de se inscrever na história, tem sua inscrição apagada pela desconsideração de seus sentidos: seus sentidos são imobilizados no *sem sentido* (Orlandi, 1992) pela força da resistência imaginária (ideológica) que se acomoda no molde pré-fixado e vê na diferença, na resistência, somente o *sem sentido*.<sup>29</sup> O trabalho ideológico dos sentidos está aí. A língua do Estado, a língua nacional, que deve se dar uma para a unidade geopolítica passa a ser a língua do povo, povo e língua são homogeneizados em um novo processo de apagamento: já não são mais as línguas dos índios, as línguas dos negros, a língua geral que são apagadas, mas as línguas dos brasileiros, diversos e, por isso, diversas. Retomando, a escrita funciona também na direção de tomar os sentidos do lugar do sujeito letrado não-autorizado como visibilidade de uma sua incapacidade. Já desenvolvi acima esta questão, mas a retomo por ser produtiva. Faz parte dos sentidos que fundam o processo de desautorização do dizer do sujeito moderno, do sujeito da igualdade, a imputação da responsabilidade ao indivíduo<sup>30</sup> que fala o *sem-sentido*. A escrita, então, não só pratica a desigualdade como, em seu modo de funcionamento moderno, produz o efeito de culpabilidade, deslocando da ordem do social a produção do *sem-sentido*, imputando-a à ordem do individual. Resulta, enquanto efeito, que é da responsabilidade do indivíduo o fato de que, apesar da tentativa da construção da igualdade, não tenha capacidade para ser igual. Todos sentidos que, trombando-se, confrontando-se, apoiando-se constituem hoje lugares para sujeito e língua nacionais.

## Notas

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão parcialmente modificada de um dos capítulos de minha tese de doutorado *Bem Dizer e Retórica: um lugar para o sujeito?*, IEL/Unicamp, 2000.

<sup>2</sup> Este projeto segue, desde 1998, uma nova etapa de pesquisa cujo tema é “História das Idéias Lingüísticas: política e ética das línguas”, sob a coordenação de Eni Puccinelli Orlandi (Unicamp), Diana Luz (USP) e Sylvain Auroux (Universidade de Paris VII).

<sup>3</sup> Na Análise do Discurso um documento não reflete ideologias, não oculta sentidos, um documento é um monumento (Foucault), isto é, ele faz parte da construção dos sentidos na história que nos toca sempre no entremeio do mesmo e do diferente.

<sup>4</sup> Maria Onice Payer (1999) desenvolve seu trabalho de doutorado na base de uma reflexão profunda e produtiva para a análise do discurso sobre o funcionamento da memória na/da língua.

<sup>5</sup> Como coloca Orlandi, o interdiscurso é movido pelo jogo contraditório da prática significativa. É o lugar da memória discursiva. É irrepresentável, inacessível. O interdiscurso é efeito e constituidor da relação das materialidades da história e da língua, enfim ele é a memória da língua (cf., entre outros, 1992/1996). Podemos ainda dizer com Courtine (1981) e Serrani (1993) que o interdiscurso é espaço de efeitos da lembrança, do esquecimento, das repetições, das redefinições, das rupturas e das transformações de sentido em um dado processo discursivo. É onde se dá a existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos (Pêcheux, 1990). Enfim, é o trabalho histórico da constituição da interpretação: memória constitutiva.

<sup>6</sup> Almeida, J. R. P. de. *L'Instruction Publique au Brésil*. Rio de Janeiro, Leuzinger & Filhos, 1889. Este livro foi originalmente escrito em francês, o que comentarei mais adiante. Sua tradução foi realizada em 1989 e foi um lugar discursivo de análise no trabalho de Silva (1998).

<sup>7</sup> Esposo da Princesa Imperial, a Princesa Isabel.

<sup>8</sup> E não poderíamos deixar de comentar ser esta uma marca do positivismo que já se fazia, desde o início do século, fortemente presente.

<sup>9</sup> Um pouco mais adiante estarei discutindo sentidos que já estão postos na contraposição que Almeida estabelece entre “habitantes colocados” e não colocados. Isto é, aqueles que são habitantes e aqueles que estão habitantes.

<sup>10</sup> De agora em diante os grifos são de minha autoria, quando for do autor citado, farei saber ao leitor.

<sup>11</sup> Aquilo que é rural e aquilo que é urbano/ aquilo que é cidadão e aquilo que é “extra-cidadão” (classes inimputáveis, por exemplo).

<sup>12</sup> Aqui trabalho enunciação tal como Guimarães (1993) a define enquanto “um acontecimento de linguagem, perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso” (p. 28).

<sup>13</sup> O trabalho de doutorado de Mariza Vieira da Silva (op.cit.) apresenta uma fina análise dos sentidos postos para este brasileiro que está já falado pelo alfabetizado.

<sup>14</sup> Martins, J. P. *No Templo de Minerva (O Ensino Primário no Brasil)*. Distrito Federal, Oficinas Graphicas “Ezilda”, 1918.

<sup>15</sup> Macedo, J. T. de. *Escola Normais, Escolas industriais e Jardins-da-Infancia – Novos apontamentos de origem alemã para o “O Estudo das questões Relativas a Educação Nacional”*. (Collegidos pelo autor e publicados por ordem de S. Ex. o Sr. Conselheiro Barão Homem de Mello (Ministro e Secretario de Estado de Negocios do Imperio). Typographia Nacional, Rio de Janeiro, 1880.

<sup>16</sup> Serrani (1993) define ressonância de significação como o efeito de vibração semântica mútua/compartilhada que caracteriza o processo parafrástico entre duas ou mais unidades lingüísticas no nível do interdiscurso. Esta ressonância (ressoa entre sujeitos e entre unidades lingüísticas) tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido.

<sup>17</sup> Diretoria Geral de Estatística da Instrução, I parte, em *Estatística Escolar*, vol. I, Rio de Janeiro, 1916.

<sup>18</sup> O acontecimento se caracteriza “enquanto diferença na sua própria ordem (...) (que não implica em) um fato no tempo. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes no tempo. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento *temporaliza*. (...) Ele instala uma temporalidade: essa a sua diferença. (...) A temporalidade do acontecimento constitui um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação de fatos anteriores, (ele) é uma memória que o faz significar, (...) rememoração, ou seja, (o passado) se dá como parte de uma nova temporalização, um novo espaço de convivibilidade de tempos, sem o qual não há sentido, não há linguagem, não há enunciação. (E. Guimarães, 2000, no prelo).

<sup>19</sup> Pêcheux (1990: 10/11), analisando a revolução burguesa, coloca que sua particularidade consistiu na tendência de absorver as diferenças rompendo as barreiras. Há uma dupla universalização: “das relações jurídicas e da circulação do dinheiro, das mercadorias e dos trabalhadores livres.” Esta universalização que instaura todos e cada um como cidadãos chama pela responsabilidade individual. É o *sujeito de direito* que Haroche (1975) define como conformado por “uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas”. Com a revolução burguesa, completa Pêcheux (op.cit.), apaga-se o “choque de dois mundos” para resignificar-se em um “confronto estratégico em um só mundo”.

<sup>20</sup> E aqui é interessante observarmos que ele fala em fazer penetrar a educação por todo o país. ‘Todo’ se refere ao sentido que foi produzido de população brasileira (população do Império).

<sup>21</sup> Conforme Orlandi (1993), o discurso fundador não pode ser definido *a priori*, ele se faz perceber no interior da análise, constituído e delimitado pelo processo analítico. É o dizer que movimenta o não sentido para o sentido. Este movimento não se faz em um espaço vazio, o discurso fundador faz sentido, instaurando-se onde outros sentidos já se instauraram, produzindo uma “nova ordem dos sentidos”, se dando sobre os “retalhos” dos sentidos em movimento.

<sup>22</sup> Guimarães (1995) propõe trabalhar com as noções de coesão e consistência argumentativa, recusando a noção de coerência por estar vinculada a uma idéia de língua cognitiva (a coerência como reflexo de um raciocínio organizado).

<sup>23</sup> Ao descrever um jogo enunciativo, da perspectiva discursiva, não toco na questão da intencionalidade. Trabalho, nas palavras de Orlandi (1998), a “textualização do político”, a partir d’ “a análise dos gestos de interpretação inscritos na materialidade do texto”. Este jogo que aponta sentidos é da ordem do político. A intencionalidade é da ordem da política, é da ordem do indivíduo, é da ordem do imaginário. Como coloca Lagazzi-Rodrigues (1998), a política é do eixo da formulação e o político do eixo da constituição dos sentidos, da ordem do simbólico.

<sup>24</sup> Doutor em Leis pela Universidade de Coimbra, conselheiro aposentado no Conselho da Fazenda da então colônia brasileira.

<sup>25</sup> Silva Lisboa, B. da. *Annaes do Rio de Janeiro (A descoberta e conquista deste paiz, a fundação da cidade com a historia civil e ecclesiastica, até a chegada d’El Rei Dom João VI; além de noticias topographicas, zoologicas, e botanicas)*, tomo I, Rio de Janeiro, 1834.

<sup>26</sup> Orlandi distingue “segmentação lingüística” com que opera a análise frasal de “recorte discursivo” com que opera a análise discursiva. Tendo como materialidade de análise o texto, o

recorte se apresenta como uma unidade discursiva em que se pode compreender a interdiscursividade em funcionamento.

<sup>27</sup>Orlandi (1983/1996, 4ª ed.) entende a paráfrase junto com a polissemia como os dois grandes processos da linguagem: o primeiro é a matriz e o segundo a fonte do sentido. A paráfrase deve ser entendida dentro do conjunto de obras na AD (sobretudo Pêcheux e Orlandi), como coloca Serrani (1993: 43), como funcionamentos parafrásticos das unidades lingüísticas no discurso que não se constituem a partir de uma relação semântica estável, que não decorrem de alguma qualidade própria das frases que possa ser diretamente observada. A paráfrase não pode ser concebida como uma relação de validade universal, já que se trata de sentidos que se constituem na história.

<sup>28</sup>Espaço para a AD é entendido como um lugar atravessado pela memória, atravessado por um conjunto de gestos de interpretação, é onde o sujeito se inscreve historicamente, tomando sentidos. Lugar discursivo é já a inscrição histórica do sujeito determinada por uma rede de discursividades por onde o sujeito passa. Isto é, é o lugar de onde ele fala dentre as possibilidades do espaço discursivo.

<sup>29</sup>Há, pois, dois modos de se estar no “sem-sentido”: a) quando o sujeito é imobilizado na *repetição formal* (cf. Orlandi, 1996), pela exigência do simulacro da autoria; o modelo pelo modelo, impossibilitando a inscrição histórica do dizer; e b) quando o sujeito inscreve seu dizer na repetição histórica, porém, tem este gesto apagado pela força da resistência imaginária que conforma este gesto no sem-sentido, desistoricizando-o.

<sup>30</sup>Aqui falo em indivíduo porque estou falando do efeito de individuação do sujeito burguês.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, J. R. P. de. *L'Instruction Publique au Brésil*. Rio de Janeiro, Leuzinger & Filhos, 1889.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992.
- DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Estatística da Instrução*. Rio de Janeiro, I parte, Estatística Escolar, vol. I, 1916.
- GUIMARÃES, E. “Sinopse dos estudos do português no Brasil”. *Relatos* n. 1. Campinas, IEL, agosto de 1994.
- GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido*. Campinas, Pontes, 1995.
- GUIMARÃES, E. “História da gramática no Brasil e ensino”. *Relatos* n. 5. Campinas, IEL, outubro de 1997.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. *A discussão do sujeito no movimento do discurso*. Tese de doutorado apresentada no IEL/Unicamp, 1998.
- MACEDO, J. T. de. *Escola normais, escolas industriais e jardins-da-infancia – Novos apontamentos de origem alemã para “O estudo das questões relativas a Educação Nacional”*. (Collegidos pelo autor e publicados por ordem de S. Ex. o Sr. Conselheiro Barão Homem de Mello (Ministro e Secretario de Estado de Negocios do Imperio)). Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1880.

- MARTINS, J. P. *No templo de Minerva (O ensino primário no Brasil)*. Distrito Federal – Brazil, Oficinas Graphics “Ezilda”, 1918.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992.
- ORLANDI, E. P. “A língua brasileira” em *Anais*. São Paulo, Abralin, SBPC, 1993.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, Pontes, 1983 (4ª ed., 1996).
- ORLANDI, E. P. (1996a). *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. P. “O saber, a língua e a História”. Em Cabral, Loni Grimm e Edair Gorski (orgs.). *Linguística e ensino: reflexão para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis, Insular, 1998. Artigo originalmente apresentado na XI ANPOLL em João Pessoa, 1996.
- ORLANDI, E. P. “O Estado, a gramática, a história”. *Relatos* n. 4. Campinas, IEL, junho de 1997.
- PÊCHEUX, M. (1969). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1990.
- PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1990.
- SERRANI, S. *A linguagem na pesquisa sociocultural, um estudo da repetição na discursividade*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1993.
- SILVA, M. V. da. “Alphabétisation, écriture et oralité” em *Langages*, 130, Paris, 1998.
- SILVA LISBOA, B. da. *Annaes do Rio de Janeiro (A descoberta e conquista deste paiz, a fundação da cidade com a historia civil e ecclesiastica, até a chegada d’El Rei Dom João VI; além de noticias topographicas, zoologicas, e botanicas)*, tomo I. Rio de Janeiro, 1834.

