

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

KELLY DA SILVA FERNANDES

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA E
A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS
DOS SUJEITOS E DAS INSTITUIÇÕES**

PORTO ALEGRE

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

KELLY DA SILVA FERNANDES

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA E
A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS
DOS SUJEITOS E DAS INSTITUIÇÕES**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Mittmann

PORTO ALEGRE

2008

*À minha mãe, à minha irmã e ao meu pai, que dão
sentido à minha vida.
E ao Fábio, pelo apoio, pela palavra, pelo silêncio.*

Agradecimentos

A todos os que estiveram presentes e contribuíram nessa caminhada.

À minha família, pela compreensão do quanto é difícil ser um estudante-trabalhador na nossa realidade e por me ouvir, ouvir, ouvir... antes e durante o desenvolvimento desse trabalho.

Ao meu amor, Fábio, por estar ao meu lado do princípio ao fim dessa graduação, por seu incentivo e por sua compreensão.

Ao Carlos, pelas horas sem ouvir música para que eu pudesse ler e escrever.

À minha orientadora, Solange Mittmann, que me alfabetizou desde o A em Análise do Discurso, por sua colaboração generosa e por sua paciência sem fim.

Àqueles professores que, ao longo do curso, me ajudaram a pensar os sentidos e a refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

A todos os meus colegas que desejam ser professores, inclusive aos que já o são.

E a todos os alunos que questionam o óbvio.



FONTE: QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Entre o Homem e a Instituição, numa relação em que o poder e a ideologia são as constantes, os sentidos balançam entre uma permanência que às vezes parece irremediável e uma fugacidade que se avizinha do impossível. E aí ficamos.

Eni Pulcinelli Orlandi

Resumo

O discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, no Brasil, se caracteriza pela heterogeneidade e pela contradição; o discurso oficial, o discurso dos professores e o discurso dos alunos são algumas de suas faces. Este trabalho, que se embasa na Análise do Discurso francesa, busca compreender qual a importância que os sujeitos atribuem ao ensino dessas disciplinas nesses discursos e que relação há entre esse ensino e a formação da cidadania em cada um deles. Também se procura entender as relações entre o discurso oficial e o dos professores, entre o destes últimos e o dos alunos. Com essa finalidade, analisou-se um corpus discursivo constituído por seqüências discursivas (sd) recortadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e por dizeres dos professores e dos alunos, de duas escolas de ensino fundamental e médio, recortados das respostas a um questionário elaborado experimentalmente. Após a análise e a reflexão, propõe-se a abertura daquelas práticas discursivas pedagógicas que se baseiam no discurso autoritário, em direção à progressiva polemização desse discurso.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Discursos de alunos e professores.

Resumen

El discurso sobre la enseñanza de Lengua Portuguesa y Literatura, en Brasil, se caracteriza por su heterogeneidad y su contradicción. Lo confirman el discurso oficial, el de los profesores y el de los alumnos. En este trabajo, que tiene por su fundamento el Análisis del Discurso francesa, se busca comprender cuál es la importancia que los sujetos (especialistas, profesores y alumnos) atribuyen a la enseñanza de las dos disciplinas y qué relaciones establecen entre esa enseñanza y la formación de la ciudadanía. También se busca entender las relaciones que hay entre el discurso oficial y los discursos de los profesores, así como entre los de estos últimos y los discursos de los alumnos. Con esta finalidad, se ha analizado un corpus discursivo compuesto de secuencias discursivas (sd) recortadas de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* y a la vez por respuestas de profesores y alumnos, de dos escuelas de enseñanza fundamental y media, a un cuestionario elaborado experimentalmente. El objetivo del análisis y de la discusión es proponer que las prácticas discursivas pedagógicas que hoy se basan en el discurso autoritario sigan en dirección a la progresiva polemización de ese discurso.

Palabras-clave: Enseñanza de Lengua Portuguesa y Literatura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Discursos de Alumnos y Profesores.

Sumário

<i>... Para efeito de início.....</i>	<i>8</i>
1 <i>Educação: o que é, quais são seus objetivos, como a entendemos hoje.....</i>	<i>11</i>
1.1 O que é.....	11
1.2 Educação e seus objetivos.....	15
1.3 Escola – a educação institucionalizada que temos atualmente.....	16
2 <i>Língua, ideologia, subjetividade: Análise do Discurso da/sobre a educação.....</i>	<i>19</i>
2.1 Dispositivo teórico.....	19
2.2 Dispositivo analítico.....	22
3 <i>Ensino de Língua Portuguesa e formação do cidadão.....</i>	<i>27</i>
3.1 Bloco 1 – Discurso Oficial.....	28
3.2 Bloco 2 – Discursos dos professores.....	35
3.3 Bloco 3 – Discursos dos alunos.....	39
4 <i>A importância de ensinar/aprender Língua Portuguesa e Literatura.....</i>	<i>44</i>
4.1 Bloco 1 – Discursos Oficial.....	45
4.2 Bloco 2 – Discursos dos professores.....	48
4.2.1 A imagem que os professores têm da importância de ensinar/aprender LP e Literatura.....	48
4.2.2 A imagem que os professores têm da importância que os alunos atribuem a ensinar/aprender LP e Literatura.....	51
4.3 Bloco 3 – Discursos dos alunos.....	54
5 <i>...Para efeito de conclusão.....</i>	<i>59</i>
Referências.....	64

... Para efeito de início...

Presente no plano de aula, no projeto didático, no projeto político-pedagógico, lá está ele: o objetivo. Ele é indispensável, como norte, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz, mas não está posto *a priori*, pois é definido por sujeitos de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico, a partir das demandas de toda a coletividade, ou de apenas parte dela.

Quando dizemos que o objetivo da educação, em geral, e do ensino de Língua Portuguesa¹, em particular, é decidido por sujeitos, não estamos falando de indivíduos “soltos” no mundo, donos de si, totalmente autodeterminados. Esses *sujeitos* que estabelecem as metas educacionais, por sua inserção social, estão investidos de papéis sociais, submetidos a determinações diversas e, algumas vezes, contraditórias entre si. Na perspectiva da Análise do Discurso (AD), pode-se dizer que, quando falam, escrevem, significam, esses indivíduos tornam-se sujeitos, ao serem interpelados pela ideologia. E eles são sempre já-interpelados (Pêcheux, 1995).

Esse *assujeitamento* se dá por meio de *Formações Ideológicas*, representadas no discurso pelas *Formações Discursivas* (FD²), que criam um sistema de evidências reconhecidas pelo sujeito como “sua ‘realidade’” (Pêcheux, 1995, p.162). É investido de sua posição social e discursiva que o sujeito vê e interpreta o mundo à sua volta, e é daí que ele enuncia o seu discurso.

A impossibilidade de haver um sujeito sem interpelação ideológica torna qualquer prática educativa, enquanto prática social e prática de linguagem, obrigatoriamente, ideológica. Portanto, a definição de um ou mais objetivos para a educação passa por esse filtro, é histórica e socialmente decidida – ainda que nem todos os envolvidos tenham o mesmo acesso a essa decisão, pois alguns deles detêm maior poder do que os outros para interferir nela. Em geral, a maioria dos docentes de escola pública acaba por ocupar – nem sempre de forma submissa – o lugar social do *trabalhador da educação*: aquele que executa a tarefa projetada por outro, o *pensador da educação*. Embora essa seja a posição do professor esperada pelos que elaboram as propostas do governo no âmbito educacional, será essa a única que ele pode assumir? Seria impossível a intervenção dos professores na definição dos

¹ Para nos referirmos à disciplina Língua Portuguesa, usaremos as iniciais LP.

² As noções de Formação Ideológica e Formação Discursiva serão definidas mais adiante.

objetivos da educação, levando em conta que os próprios educadores serão responsabilizados pelo “sucesso” (ou pelo “fracasso”...) da educação no alcance dessas metas? Será o discurso da escola uma reprodução pura e simples do discurso oficial sobre a educação?

A formação da *cidadania*, eleita pelos *pensadores da educação*, o principal objetivo educacional, para o qual o ensino de todas as disciplinas deve colaborar, parece uma questão decidida – como é possível verificar consultando as diretrizes que “orientam” legalmente a prática educacional nacional de décadas atrás até hoje. No entanto, em que medida professores, alunos, diretores e os responsáveis pela elaboração dos parâmetros curriculares estão “se entendendo” acerca disso? Que sentidos e que sujeitos estão sendo constituídos a partir da mesma materialidade lingüística; o que é *cidadania*, *formação do cidadão* e *participação social*, por exemplo? E que práticas esses sentidos podem estar embasando?

Com o intuito de refletir sobre questões como essas, o presente trabalho se voltará sobre a análise de discursos de alguns dos sujeitos envolvidos no processo educacional, a fim de compreender melhor de que modo têm se constituído os sentidos de *cidadania*, *participação social* e *formação do cidadão* no domínio da didática de LP e literatura na escola básica. O *corpus* dessa análise será formado por dois recortes. O primeiro recorte trata das noções de *cidadania* e *formação do cidadão* presentes nos discursos; enquanto o último aborda a *importância de ensinar/aprender LP e Literatura* na escola. Cada um dos recortes se divide em três blocos: *discurso oficial*, *discurso dos professores*, *discurso dos alunos*. O primeiro bloco de cada recorte é composto de seqüências discursivas recortadas dos PCN de ensino fundamental e médio; o segundo e o terceiro blocos são formado por seqüências discursivas recortadas de questionários aplicados a professores, diretores e alunos de duas escolas públicas, situadas em Porto Alegre e em Viamão, nos meses de setembro e outubro de 2008.

A perspectiva teórica deste trabalho é a da Análise do Discurso de linha francesa. Lançaremos mão de alguns conceitos, como o de *discurso*, *formação discursiva*, *sujeito*, *formação ideológica*, *sentido* e *ideologia*, formulados na AD ou ressignificados por ela, a fim de fundamentar a reflexão sobre a constituição dos sentidos nos discursos da/na escola. Outra noção que também será útil é a de *Aparelhos Ideológicos* de Althusser, tomada por empréstimo de uma das disciplinas limítrofes e também fundadoras da AD – nesse caso, das Ciências Sociais, conforme atestam Pêcheux & Fuchs, 1975.

Após essa análise – que visa à compreensão do funcionamento do processo discursivo, do qual resultam os efeitos de sentido – buscaremos propor mudanças nas práticas discursivas

escolares, que direcionem o discurso pedagógico atual para uma abertura que o torne mais polêmico, de acordo com o proposto por Orlandi (1983). Essa mudança não é impossível graças à heterogeneidade constituinte dos discursos, nos quais há espaço para o deslizamento de sentidos, para a contradição, para vários posicionamentos ideológicos; onde há lugar para o mesmo, mas também para o novo. A análise das vozes dos próprios envolvidos – professores, alunos e sujeitos enunciativos do discurso oficial que rege a educação no Brasil – será o ponto de partida da reflexão e da proposta de mudança elaborada a partir dela.

1 Educação: o que é, quais são seus objetivos, como a entendemos hoje.

1.1 O que é

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem (sic) de uns e outros. (Brandão, 2007, p. 12)

O excerto acima, do livro *O que é educação*, mobiliza sentidos que aparecem repetidamente nos discursos sobre educação, como a idéia de que a *educação* é algo que serve para *melhorar, transformar, aperfeiçoar* os sujeitos e, em consequência disso, interferir na sociedade na qual eles estão inseridos. O sentido de *transformar em coisa melhor* se constitui apelando à exterioridade, visto que a idéia de *melhor* depende da atribuição de valores como *bom e mau*, a fim de que se possam estabelecer graduações entre um e outro. Desse modo, seja qual for o objetivo da educação eleito por um grupo social, essa escolha se dará seguindo a um sistema ideológico de evidências, o qual cria a ilusão de *realidade* para tal sociedade, regulamenta e sedimenta sentidos, tentando interditar outros que não sejam permitidos.

A interferência da educação na identidade dos sujeitos nem sempre se dá no sentido do *novo, do diferente*; ela pode ser tanto da ordem da reprodução – no sentido de cercear a mudança, impedindo a promoção de mudanças essenciais; quanto da ordem da subversão – quando se busca justamente promover essas modificações mais profundas. A direção dessa intervenção é definida pelo lugar social ocupado pelos sujeitos envolvidos, pelo contexto no qual estão inseridos e por suas ações, sobre as quais eles não têm controle pleno, por serem afetados pela ideologia e pelo inconsciente.

A presença da noção de mudança nesse discurso, no entanto, não é garantia de que as práticas sociais correspondentes se realizem, ou seja, que busquem por modificações. Sabemos que às vezes *se espera, de dentro*, ou às vezes *se diz para fora* que a educação serve para melhorar pessoas e mundos; de acordo com a imagem do que seja *melhorar* tanto uns quanto os outros (ibid.,p.12). No entanto, não apenas quando *se diz para fora*, “da boca para fora”; mas também quando *se espera*, sinceramente, *de dentro* essas modificações, elas podem tardar ou falhar. O “sucesso” tão esperado da educação só pode ser definido em uma

relação com a *imagem de mundos de pessoas melhores*, e só poderá ser atingido pela mobilização e organização dos envolvidos em prol do mesmo objetivo.

A escola da nossa sociedade, considerada como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado de que fala Althusser (1985), faz parte de um movimento ideológico na direção da manutenção da ordem vigente, e não de sua transformação. Enquanto instituição, ela é encarregada de divulgar a ideologia dominante em uma sociedade, *apagando* as outras ideologias por meio da auto-justificativa – da criação de um sistema de valores que atribui importância às *coisas da escola* por serem da escola e a mesma importância à escola por ser veículo dessas *coisas*. Esse percurso circular é a base ideológica da escola e dos discursos da/na escola, ou seja, mesmo em sua heterogeneidade, eles se aproximam em decorrência de sua circularidade, da qual nos fala Orlandi, 1983.

Atualmente, aparecem nos discursos oficiais sobre educação, com bastante frequência, palavras como *participação social, cidadania, cidadão*. São elas que assumem, nesse discurso, o estatuto de ideal da educação: a formação de cidadãos. Entretanto, se lidamos com a uma concepção de língua que considera a opacidade da linguagem, precisamos duvidar da simplicidade e da pretensa *transparência* com que se apresentam esses conceitos, como se, atrelados às palavras, os sentidos fossem unívocos. Mesmo aqui podemos encontrar outro ponto de circularidade do discurso: a escola deve formar “*para assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania*” (PCN-EF, p. 24), que *deve ser compreendida* como “*participação social e política*” e “*exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais*” (PCN-EF, p. 7). A tarefa da escola seria dar ao aluno a condição de cidadão, por um lado; por outro lado, ter acesso à escola é um direito da criança e do adolescente e fazer respeitar esse direito é um dever dos responsáveis pelos jovens. Portanto, ao ir à escola o estudante já está exposto ao regime de **direitos e deveres**. Mas estará ele **exercendo** seus direitos?

O que é, normalmente, negado ao aluno é o direito à **participação social e política**, que lhe daria o direito de questionar até mesmo os sentidos desses **direitos** e desses **deveres** e, conseqüentemente, seu estabelecimento. Mais adiante, na análise dos discursos, voltaremos a esse ponto.

Orlandi (1983) se propõe a analisar o que ela chama de *discurso pedagógico*³ segundo uma tipologia que divide os discursos em três: *discurso lúdico, discurso polêmico* e *discurso autoritário*. O DP se enquadraria nesse terceiro tipo, pela natureza de sua relação entre o referente e os interlocutores: um agente exclusivo toma o lugar da interlocução, silenciando o

³ Usaremos as iniciais DP para nos referirmos ao discurso pedagógico.

outro, e o referente (o objeto) está oculto pelo dizer (Orlandi, 1983, p. 9-10). O professor representaria esse *agente exclusivo*, o único que tem acesso ao *objeto* – o conhecimento – e, por isso, o único habilitado a falar sobre ele. Essa condição acarretaria a negação do discurso do aluno, em vez de conceder-lhe o direito de perguntar pelo referente.

A questão que se constituiria na estratégia básica do DP deveria ser a pergunta pelo referente (R), isto é, o objeto do discurso (...) Entretanto, parece-nos que, enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder (...) que cria a noção de erro e portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. (Orlandi, 1983, p. 11)

Essa ocultação do objeto, do *quê* se ensina, ocorre pela substituição do objeto pela metalinguagem própria da escola, em última instância, o próprio discurso da escola se torna o referente do ato de aprender/ensinar. Orlandi observa que, no DP, *ensinar* é uma paráfrase de *inculcar*, ao mesmo tempo em que se cria uma ilusão ideológica da pretensa neutralidade do conhecimento escolar, que *serve* para todos, que é importante em si mesmo. Enquanto os objetivos declarados do DP são a informação e fixação das informações nos sujeitos do ensino, se inculca – sem direito a crítica ou questionamentos sobre a importância do *ensinado* – o saber legitimado pela escola. O não-saber, nesse discurso, não é um estágio da aprendizagem; é um *erro*, e, além de merecer punição, exige que aquele que não sabe se sinta *culpado* por isso.

Mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar. Podemos caracterizar a inculcação através de vários fatores próprios ao discurso, além das características da ordem social em que vivemos. (Orlandi, 1983, p. 11)

Se a finalidade do ensino é formar cidadãos, de acordo com o que é defendido nos PCN pelo viés normativo/orientador e, de certa forma, acatado – nem sempre pacificamente – pelos docentes, discentes e gestores da escola básica, é preciso que se abra a própria decisão acerca dos objetivos para discussão. Faz-se necessário que se mostre a opacidade lingüística de palavras como *cidadania*, porque é dos sentidos que os sujeitos da educação atribuem a elas que parte a organização das práticas pedagógicas, inclusive as discursivas. Embora um “fechamento” de sentidos seja impossível, pela própria especificidade da linguagem – sua ambigüidade constitutiva e a determinação social e histórica dos sentidos – é possível que se busque um entendimento, uma negociação, uma identificação, um acordo entre os diversos sujeitos.

Se a *cidadania* que se busca inclui participação social, capacidade de questionamento e criticidade, um discurso pedagógico como o que é caracterizado e criticado por Orlandi presta um desserviço a essa causa, na medida em que ensina a calar, a suportar, a aceitar sem opinar, principalmente quando não se está de acordo com o que é dito/imposto. De que modo poderíamos auxiliar na formação dos cidadãos se lhes negamos a cidadania mais primária, que é a que regulamenta os seus papéis sociais de alunos? Não é impossível que, com esse DP dominante, estejamos mais “atrapalhando” uma possível formação da cidadania nos estudantes que os auxiliando nessa tarefa.

Em um debate sério que visa estabelecer os objetivos da educação, não se poderia deixar de fora as visões dos sujeitos da escola – professores e alunos, pois é a essa instituição que, atualmente, a nossa sociedade outorga a primazia da educação. Mais do que simplesmente definir metas, traçar planejamentos, baixar leis e instruções normativas sobre o que deve ser ensinado e de que modo se deve fazê-lo; temos que levar em consideração as diversas determinações sócio-históricas a que os sujeitos da educação estão submetidos. Não se trata apenas de “avisá-los” sobre de que maneira devem agir. Trata-se de colocá-los em contato uns com os outros, de, juntos, todos nós reavaliarmos as práticas tradicionais e nos perguntarmos se elas ainda são válidas. É disso que trata Bertoldo, 2007, em seu artigo sobre as políticas de formação de professores, no qual utiliza o texto dos PCN como exemplo do discurso das políticas governamentais acerca da educação.

As políticas de formação de professores, ao operarem a partir de um imaginário de professor que prima pela ênfase à prescrição, limitam-se a se referendarem, prescindindo de um diálogo com os próprios professores, condição mínima, a nosso ver, para implementação de qualquer política de formação. (Bertoldo, 2007, p. 148)

Essa visão sobre o sujeito-professor, que o coloca na origem de seu dizer e, por isso, considera suficiente a *recomendação* teórica para melhorar sua prática e, conseqüentemente, a educação como um todo, desconsideraria os vários sentidos e os vários sujeitos. Por isso, Bertoldo considera insuficiente esse tipo de medida, se está se visando a melhorias na qualidade da educação.

Se o resultado que se busca atingir por meio da educação é a formação de pessoas críticas, parece haver uma inadequação entre o discurso oficial, o discurso escolar e esse objetivo. O discurso, que segundo (Orlandi, 1983), melhor se presta a uma educação comprometida com uma formação crítica seria o *discurso polêmico* – aquele que se abre a uma disputa pelos sentidos, que permite a polissemia controlada pela própria visão do objeto.

Cabe lembrar que não se vê no DP atual essa abertura, uma vez que sua configuração mostra-se predominantemente autoritária.

Ouvir, portanto, é o primeiro passo que deve ser dado pelos “agentes” desse discurso, na tentativa de criar uma interlocução. Desmistificar a noção de evidência do sentido, dando voz a diferentes sentidos e a diferentes sujeitos é o passo seguinte. Essa mudança pode permitir que os próprios professores percebam o assujeitamento inevitável, ao qual todos estamos expostos quando enunciamos nossos discursos, e questionem as próprias políticas e suas definições de objetivos. Não há sentido sem assujeitamento, mas é preciso também compreender que não há submissão sem resistência.

1.2 Educação e seus objetivos

Os objetivos da educação dependem do tipo de sociedade e da forma como os sujeitos se organizam em instituições. O momento histórico, por exemplo, é decisivo nessa definição e, portanto, na grande variação nos fins que se buscou alcançar, ao longo da história, com a institucionalização e com a expansão educacional.

Durante a expansão do Império Romano, a educação foi fundamental para a conquista dos “*povos bárbaros*”. A imposição da cultura dos dominadores era uma arma até mais eficaz que o uso da força para subjugar os outros povos, uma vez que essa conquista de cunho ideológico funcionava como uma espécie de *adestramento*, uma maneira de introduzir o inimigo, como um cavalo-de-tróia, no interior mesmo das subjetividades submetidas. A partir dessa dominação cultural, o próprio dominado, identificado com quem o opressor, ajudava a disseminar a sua ideologia, o que poupava tempo e esforço para o dominador. Sobre essa estratégia, fala Plutarco ao comentar a saída encontrada pelos romanos na invasão da Espanha: “*As armas não tinham conseguido submetê-los a não ser parcialmente; foi a educação que os domou.*” (*apud* Brandão, 2007, p. 53).

Séculos depois, durante o período colonial, já em nosso país, a educação para um povo de cultura semelhante, mas socialmente diferente, era extremamente desigual e direcionada, distanciando a formação do pobre da formação da elite. Essa estratégia funcionava reproduzindo o mais fielmente possível a ordem social vigente, mantendo separados os saberes do trabalhador e do “pensador”.

Havia, portanto, duas educações em curso. Uma era a da escola, destinada aos filhos das ‘gentes de bem’. Ali, fora o ensino de primeiras letras, havia cursos, sempre não profissionalizantes, que ensinavam Latim, Grego, Literatura e Música para os que chegavam até depois dos estudos primários. (...) A outra era a da oficina, misturada com a da vida, destinada pelos ossos do ofício aos filhos “da pobreza”. (Brandão, 2007, p. 86)

A partir desse momento histórico, entra em cena uma escola quase igual à que conhecemos hoje, com poucas adaptações: era o início da institucionalização da educação, desde então dividida entre as diferentes classes sociais atendidas, como já acontecera em outras partes do mundo. É essa escola que toma para si a tarefa de reproduzir a sociedade e sua estrutura de classes, levando adiante seus valores e verdades.

1.3 Escola – a educação institucionalizada que temos atualmente

Após a Revolução Francesa, a educação institucional, antes atribuição eclesiástica, passou a ser tarefa da escola. Althusser (1985) inclui tanto a Igreja quanto os estabelecimentos escolares no que denominou *Aparelhos Ideológicos do Estado*, “*um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas*” (p. 68) e que têm por função a reprodução das relações de produção, atuando de forma complementar ao Aparelho (repressivo) do Estado, constituído pela própria instituição “Estado”.

No período histórico pré-capitalista (...) havia um aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, que reunia não só as funções religiosas, mas também as escolares, e uma boa parcela das funções de informação e de “cultura”. (Althusser, 1985, p. 76)

Nesse período histórico, quando a aristocracia perdeu o poder e a burguesia ascendeu em seu lugar, foi necessário substituir o Aparelho Ideológico que favorecia a nobreza – a Igreja – por outro que melhor se adequasse à nova elite, que se prestasse à disseminação e à manutenção dos valores burgueses. É quando a escola adquire uma importância muito maior como veículo da ideologia emergente e, finalmente, supera o Aparelho Religioso, com seu poder aumentado pela progressiva massificação do ensino.

(...) o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e

ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar. (Althusser, 1985, p. 77)

O atendimento cada vez maior das camadas populares por uma educação institucionalizada não se fez acompanhar pela aceitação da cultura desse segmento social; antes, buscou apagar as diferenças por meio da adoção de uma só identidade – baseada na identificação com a ideologia dominante. Ainda podemos notar um funcionamento semelhante nos discursos oficiais sobre educação até hoje, principalmente em sua tendência à uniformização dos saberes. O trecho abaixo, extraído Orlandi, 1998, fala sobre a homogeneização identitária que ocorre no interior do Aparelho Escolar, processo que ela denomina de *identidade lingüística escolar*:

O Estado propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las. Do meu ponto de vista, o reconhecimento e o investimento no apagamento da diferença (...) fazem parte disso que estou chamando de movimento da identidade. (Orlandi, 1998, p. 205)

O Aparelho Ideológico Escolar, ainda em nossos dias, é um dos principais encarregados da “transmissão cultural/ideológica” de uma geração para outra. O “saber”, o “conhecimento”, a “ciência” *transmitidos*, não são neutros; são ideologicamente selecionados e determinados e essa determinação ocorre de forma heterogênea, desigual. A seleção, a importância e a ênfase dadas aos “conteúdos” e “habilidades” propagados/desenvolvidas pela escola não são gratuitas, sequer são iguais para todos os sujeitos, e a sua distribuição não se dá por acaso. Para que a função do Aparelho Ideológico Escolar seja cumprida, é preciso que se efetive a reprodução das relações de produção – educando alguns para servir, outros para mandar. Mas, principalmente, *educando* a todos para não *questionar o óbvio*, o seu lugar social, seus *direitos e deveres* e todas as outras evidências que compõem o universo de realidades criado pelo Aparelho Escolar e ao qual os sujeitos sociais são expostos desde muito cedo em suas vidas.

Ela (a escola) se encarrega das crianças de todas as classes sociais (...) e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (...) ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro. (Althusser, 1985, p. 79)

Um desses saberes, a LP como conhecimento escolar – composta por gramática, leitura e produção textual – é de fundamental importância nesse jogo ideológico. É principalmente por meio do discurso, a materialidade lingüística da ideologia, que se distribuem e que se reafirmam as *verdades*, as *evidências* e as *obviedades* construídas

discursivamente; cristalizadas pela história, tanto nos domínios da aula de LP quanto nas outras aulas; já que uma parte expressiva do conhecimento científico é disponibilizada aos estudantes por meios discursivos. Na escola, especificamente, o discurso chega a substituir o objeto do ensino, já que o que o aluno deve saber é o que *é*, que nesse contexto, significa *o que o professor diz que é*, de acordo com o DP analisado por Orlandi (1983).

Até que ponto, porém, podemos afirmar que *é* assim que ocorre? Nessas vozes da escola, que podemos ouvir nos discursos dos sujeitos diversos envolvidos com o ensino, que tentaremos compreender como se dá a constituição de efeitos de sentido de *cidadania* e qual é a importância dada ao ensino/aprendizagem de Língua e Literatura. De que forma se constroem os sentidos de cidadania no discurso oficial sobre o ensino de LP e de Literatura? Que importância é dada ao ensino dessas disciplinas por cada um dos sujeitos discursivos analisados? Que posições eles tomam frente a essas questões? A partir desse ponto, tentaremos descobrir quais os objetivos do ensino e que resultados estão (ou não) sendo alcançados.

2 Língua, ideologia, subjetividade: Análise do Discurso da/sobre a educação

2.1 Dispositivo teórico

A Análise de Discurso foi a perspectiva teórica adotada para analisar e refletir sobre os processos semânticos envolvidos na construção da noção de *cidadania* e de *formação do cidadão* nos diversos discursos que serão abordados, conforme já comentado no capítulo de introdução.

A análise que faremos nesse trabalho é *discursiva*, ou seja, busca não se restringir ao *texto* e sim situá-lo como um discurso que se relaciona permanentemente com outros discursos, com o já-dito e com o a-dizer; que leva em conta a incompletude da linguagem e a impossibilidade de que o sentido seja estático. Uma leitura sob esta ótica busca não só o que está dito, expresso na superfície lingüística, mas o *não-dito*, o que poderia estar ali e não está, o que está ali e não se vê – pois o não dito também significa. A historicidade da linguagem e seu caráter de código socialmente constituído, sua equivocidade, são aspectos que não podem ser ignorados em uma análise que se proponha a olhar pelo ângulo discursivo.

Por historicidade da linguagem, nesse trabalho, entendemos seu caráter, ao mesmo tempo, *mutável* e *permanente*, descrito por Orlandi (1993, p. 46): “ *O histórico, para nós, traz em si, essa ambigüidade: porque é histórico, muda, porque é histórico, permanece*”. Dessa forma, reconhecer a linguagem como realidade histórica não quer dizer pensar os sentidos como rigidamente determinados; mas sim perceber sua filiação histórica que não só compõe sua previsibilidade, mas que também permite a *pluralidade possível* das leituras (ibid., p.43).

A AD é um campo teórico ao mesmo tempo vasto e restrito, situado na tensão dos entremeios, entre fronteiras de outros saberes e que, a todo o momento, a cada análise, invade e é invadido pelas áreas vizinhas. Em Pêcheux & Fuchs (1993, p.163-164), o quadro epistemológico da AD é definido como conceitualmente localizado na articulação do materialismo histórico, da lingüística e da teoria do discurso, sendo atravessado pela teoria psicanalítica da subjetividade – definindo-se como *uma teoria não-subjetiva da subjetividade* (Pêcheux, 1988, p.133, *apud* Indursky, 2008, p. 10). Essa peculiaridade, de ser uma teoria formada *a partir de outras*, mas que, ao mesmo tempo, ressignifica as disciplinas de origem e

mesmo as reinventa dentro de seus próprios territórios, faz da Análise de Discurso, na sua mesma e reconhecida incompletude, a visão mais *completa* do discurso – essa instância ideológica que se materializa lingüisticamente em texto.

Uma das noções das quais nos serviremos aqui, que já mencionamos mais acima, é a noção de *sujeito*. Vale lembrar que em AD, o sujeito não é visto como dono de seu dizer e capaz de direcionar plenamente seu discurso. É por meio da *interpelação ideológica* que o indivíduo torna-se um *sujeito*. Seu assujeitamento se dá por meio da filiação ideológica à qual ele se submete quando se identifica com a forma-sujeito de uma formação discursiva (FD), esse conjunto de saberes organizado, mas heterogêneo e contraditório como a própria ideologia.

A interpelação da ideologia tem, por assim dizer, efeito retroativo, o que causa a impressão de ser sempre já-sujeito. Por isso mesmo, é a evidência primeira da *interpelação ideológica* – que só pode ocorrer por intermédio das *Formações Ideológicas*, representadas pelas *Formações Discursivas* (FD) no discurso – que permite a construção de uma “identidade” e de uma “realidade” para o sujeito do discurso (Pêcheux, 1995, p. 161). A noção de *Formação Ideológica*, por sua vez, compreende um “conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (Pêcheux & Fuchs, 1993, p.166). A FD é componente da formação ideológica e determina o que pode e o que deve ser dito em uma conjuntura histórica determinada. Os *sentidos* das palavras, frases e proposições são determinados pela formação discursiva na qual eles foram produzidos.

(...) as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* (...) nas quais essas posições se inscrevem. (Pêcheux, 1995, p. 160)

A evidência do sentido das palavras, expressões e proposições se deve a um efeito ideológico, do qual já falava Althusser (1985, p. 94) quando explicava que a categoria de sujeito é uma evidência primeira da ideologia, como também ocorre com a relação entre as palavras e as coisas designadas por elas. Ou seja, aquele sentido que, muitas vezes, o senso comum considera *literal*, não é nada mais do que um sentido sedimentado historicamente, é um *efeito de sentido*, que não impossibilita o surgimento de outros sentidos. Apesar de alguns sentidos tornarem-se, determinados pela história e pelas condições de produção, mais

estabilizados do que outros; sempre é possível o surgimento do novo, porque “*a história também é capaz de produzir a imprevisibilidade*” (Orlandi, 1993, 42).

Para uma melhor definição do conceito de FD, é interessante que expliquemos o conceito de *interdiscurso*, pois é nesse lugar que se constituem os objetos dos quais o sujeito enunciador se apropria para transformá-los em objetos de seu discurso (Courtine, 2007, p. 123). Mas o que seria esse interdiscurso? “*Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram-se constituindo em nossa relação com a linguagem*” (Orlandi, 1998, p. 206). Interdiscurso é o que determina uma FD e é um complexo de FDs que se ligam entre si.

Embora a FD organize o mesmo, o igual; também há nela espaço para os diferentes sentidos, as opiniões divergentes, o sujeito que não se identifica plenamente, sujeito que questiona as evidências, que se opõe às verdades. A viabilidade dessa contradição no seio da FD reside em sua heterogeneidade, nas várias modalidades de tomada de posição facultadas ao sujeito pela ideologia frente à forma-sujeito, a posição-sujeito que domina os saberes da FD – o que em AD se chama *fragmentação da forma sujeito*. A essas modalidades chamamos *posições-sujeito* (Indursky, 2008, 18).

É o conjunto dessas posições-sujeito que constitui a *forma-sujeito* de uma determinada formação discursiva, uma forma fragmentada, com a qual é possível se identificar de mais um modo e em diferentes níveis. Cada uma dessas posições é um modo diferente de se relacionar com a ideologia presente nos saberes da FD, de se identificar com sua forma-sujeito. Entre elas, há três modalidades de *tomada de posição* do sujeito frente à forma-sujeito dominante em uma FD. A identificação plena é a primeira delas, na qual há uma reduplicação da forma-sujeito; a *contra-identificação* é mais uma, a que ocorre quando o sujeito se opõe à posição-sujeito dominante da FD, mantendo a identificação com a forma-sujeito desse domínio discursivo. A *desidentificação*, a terceira, envolve a identificação ideológica prévia com outra FD ou a criação de uma nova FD, como consequência do sujeito não mais se identificar com a forma-sujeito da sua FD de origem. Isso quer dizer que existem várias formas de identificação possíveis com a forma-sujeito, além daquela que envolve a plena identificação.

Em decorrência dessa condição – a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia – tanto o sentido quanto o sujeito se constituem no interior desse domínio discursivo – a FD. No entanto, embora o conceito de FD também pressuponha a repetição do mesmo por meio da interpelação ideológica, freqüentemente essa interpelação deixa brechas, que permitem a entrada de sentidos inesperados.

Nisso, joga a ideologia, com sua ilusão referencial, o efeito de evidência da linguagem, que faz parecer que o que se diz, só poderia ser dito do jeito que se disse. São dois os esquecimentos que produzem o efeito de evidência do sentido. A zona do esquecimento n.º 1 “*é inacessível ao sujeito*”, é da sua própria constituição como sujeito, enquanto o esquecimento n.º 2 se refere aos processos de enunciação, e o primeiro regula “*a relação entre o dito e o não-dito*” no segundo (Pêcheux e Fuchs, 1993, p. 177-178).

2.2 Dispositivo analítico

A proposta é a da construção de um dispositivo da interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (Orlandi, 2001, p. 59)

Em AD, o objeto da análise não é o texto, mas o discurso e o processo discursivo. No entanto, é da materialidade simbólica que se parte em uma análise do discurso, como forma de acessar o *discurso*. Mais do que interpretar, cabe ao analista buscar compreender como se dá a interpretação em suas diversas possibilidades, como funcionam os processos de atribuição de sentidos. Nessa empreitada, “*é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito*” (ibid., p. 61), que se devem aos esquecimentos n.º 1 e n.º 2.

A materialidade textual, a unidade de análise, é o ponto de partida do trabalho, o elemento empírico diante do qual o analista se debruça e que lhe permite o contato com seu objeto. Remetendo o texto ao contexto discursivo, é dada ao analista a possibilidade de entrar em contato com o *discurso* e, relacionando-o com os outros discursos – que o confirmam, que o questionam ou que a ele se opõem – é que se chega a sua relação com as formações discursivas e que se descobre suas filiações de sentido (ibid., p. 63).

O discurso é, então, mais do que sua textualização, pois “... *todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos*” (ibid., p. 64). É a inescotabilidade do discurso, enquanto objeto de análise, que impõe ao analista o imperativo de elaborar seu próprio recorte, o que não faz de qualquer modo, mas sim em função das

questões que guiam sua análise, que também determinam a reunião do corpus empírico e o trabalho que o transforma em corpus discursivo.

Ou seja, em decorrência da abertura do discurso, de seu ir e vir respondendo, acrescentando, contradizendo os outros discursos em um processo não-delimitável, torna-se imprescindível seu recorte. O analista do discurso, assim, não trabalha com todos os discursos, ao mesmo tempo; mas apenas com alguns estados do processo discursivo, que ele seleciona de acordo com as exigências do seu objeto analítico.

Nessa investigação, faz-se necessária ao analista a construção de um *dispositivo analítico*, uma particularização da teoria em vista de seu objeto de análise, elaborado com auxílio de um *dispositivo teórico* – uma espécie de seleção teórica a partir da demanda imposta pelo seu corpus e pelas questões que o organizam (ibid., 62). É essa especificidade que faz cada análise discursiva diferente de outras, ainda elas que se ocupem dos mesmos discursos e que se embasem na mesma teoria – a AD.

A delimitação do corpus, em si, já é uma tarefa de análise, já que a definição do material que fará parte dele é organizada a partir da questão posta pelo próprio analista: “A construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas.” (ibid., p. 63). Há dois tipos de corpus com os quais se trabalha em Análise do Discurso, o *corpus de arquivo* e o *corpus experimental*, conforme Courtine:

Los *corpus* realizados son de dos tipos, los identificados en el estudio sobre las formas de *corpus* en AD. Se trata, ya sea de *corpus de archivos* (constituídos a partir de materiales, preexistentes, del tipo de aquellos con los que consultan los historiadores, por ejemplo), ya sea de *corpus experimentales* (que conducen a la producción de secuencias discursivas por locutores ubicados en una situación experimental definida). (Courtine, 2007, p. 125)

Nosso corpus de análise, no presente trabalho, pode ser dividido em duas partes. Uma delas é formada pelas seqüências discursivas recortadas dos PCN que compõem o *discurso oficial* – organizadas a partir da palavra-chave *cidadania* e de trechos sobre *LP e Literatura*; a outra é constituída por seqüências extraídas das respostas a um questionário sobre a relação entre o ensino de *LP e Literatura* e a formação da *cidadania*. Na categorização de Courtine, portanto, podemos afirmar que o corpus desse trabalho é composto das duas formas: *experimental* – as respostas ao questionário – e *de arquivo* – as seqüências recortadas dos PCN.

Não obstante existam especificidades próprias a cada um desses tipos de corpus, a análise discursiva trabalha com ambos de modo semelhante, pois leva em conta que o recorte feito pelo analista já constitui uma situação experimental:

La realización material de un corpus discursivo que sea adecuado para la elaboración teórica del concepto de FD, no podrá resolverse sino mediante el *tratamiento de un campo de archivo como dispositivo experimental*. Esto equivale a afirmar el carácter necesariamente construido de una experimentación de las “experiencias” que se ponen en escena “sujetos concretos” y “situaciones concretas” con características múltiples. (ibid., p. 128)

Dito isso, voltemos ao nosso objeto de estudo. Os discursos oficiais, e os discursos dos professores e dos alunos sobre cidadania e ensino de LP e Literatura não são tratados apenas como textos – fechados e acabados e sim como componentes de uma discussão maior sobre os objetivos da educação e sobre a validade dos saberes escolares – estabelecidos tradicionalmente – no alcance desses objetivos. Seu aparente fechamento é um efeito ideológico – o *efeito-texto* (Indursky, 2001). Enquanto unidade de análise – base textual, lidamos com os PCN e com as respostas aos questionários aplicados aos professores e alunos: ambas as fontes servem apenas como base, é a sua remissão às condições de produção que nos traz o objeto da análise – os discursos oficial e escolar, do Aparelho Ideológico, dos professores e dos alunos.

O recorte discursivo desse trabalho foi feito em duas partes. No corpus de arquivo – o texto dos PCN; a pesquisa foi feita a partir de uma busca pela palavra-chave *cidadania*, em contextos nos quais ela surgisse relacionada com o ensino de LP e Literatura. As seqüências consideradas mais representativas do discurso oficial, dentre as recortadas, foram selecionadas para a análise.

A partir da constatação de que o principal objetivo educacional nesses parâmetros era formar a *cidadania* dos alunos, partimos para a elaboração de um questionário (em anexo) que enfocasse essas questões. As respostas a elas é que formam a parte experimental do nosso corpus.

Deste modo, buscávamos descobrir se havia, para esses sujeitos, relação entre o ensino de LP/Literatura e formação da cidadania; e de que natureza era essa relação. Ou seja: esperávamos descobrir quais eram os posicionamentos desses sujeitos perante as questões apresentadas.

Quanto à estrutura desse trabalho, foram feitos dois recortes de análise: o primeiro deles envolve os discursos sobre as noções de cidadania e formação do cidadão; o segundo é o que trata dos discursos acerca da importância do ensino de LP e Literatura. Cada um dos

recortes foi dividido em três blocos com a mesma estrutura tripartida: o primeiro é composto pelo discurso oficial, o segundo pelo discurso dos professores e o último pelo dos alunos.

A organização dos recortes pela temática – em dois; e de cada um deles pelos sujeitos enunciativos – em três; foi feita para facilitar a comparação entre os diferentes discursos nesses temas que, às vezes, aparecem relacionados e outras vezes muito distantes. A ordem escolhida, do oficial ao do aluno, também tem sua razão de ser. A ordem dos discursos é decrescente, seguindo uma hierarquia imaginária de autoridade – do discurso de mais poder, a *voz do Aparelho Ideológico do Estado* (ou que *deveria* cumprir esse papel), ao de menos poder, o dos alunos.

Cada bloco é formado por *seqüências discursivas* (sds), recortes dos enunciados de extensão variável, que constituem a *materialidade lingüística* de onde partiremos em direção aos processos discursivos e às condições de produção. Todas as seqüências recortadas estão numeradas de acordo com a ordem de aparecimento neste trabalho, e alguns trechos significativos foram destacados com negrito.

No trabalho com essas seqüências, consideramos a escola como o ensino institucionalizado em nossa sociedade e, portanto, representante do Aparelho Ideológico do Estado, ao qual chamaremos *Aparelho Ideológico Escolar* (Althusser, 1985). O interior desses Aparelhos Ideológicos também é sede da luta de classes, porque eles podem comportar mais de uma formação ideológica, que nem sempre mantêm uma relação tranqüila entre si. É disso que falam Pêcheux & Fuchs, no excerto abaixo:

Num dado momento histórico, as relações de classes (a luta de classes) se caracterizam pelo confronto, no interior mesmo destes aparelhos, de posições políticas e ideológicas que não constituem a maneira de ser dos indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. (Pêcheux & Fuchs, 1993, p. 166)

Em nossa análise, percebemos, embora heterogênea como a própria ideologia, uma única formação ideológica determinando os discursos analisados, que chamaremos de Formação Ideológica Educação. Dentro dessa formação, no entanto, há mais de uma forma de discursivização, o que determina a existência de pelo menos duas FDs: a FD Oficial e a FD Escolar. Justificamos nossa opção em tratá-las como referentes a uma mesma formação ideológica, em vista de que essas FDs distintas compartilham o mesmo conjunto de atitudes e representações.

A Formação Ideológica Educação seria constituída pelos elementos ideológicos não-discursivos, mas que se fazem necessários na constituição de sentido que ocorre em cada FD.

O modo de posicionar-se, discursivamente, acerca desses elementos é o que determina a separação entre as duas FDs.

Aqui procuramos delinear as noções com as quais iremos trabalhar nos próximos capítulos. É importante frisar que essas não são as únicas FD encontráveis ao analisar esses discursos; e sim que são construções minhas que de modo algum impedem outras análises, com resultados semelhantes ou muito distintos.

3 Ensino de Língua Portuguesa e formação do cidadão

Art. 1º.: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação **necessária** ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de **auto-realização**, preparação para o **trabalho** e para o exercício consciente da **cidadania**⁴. (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971; *apud* Brandão, 2007, p. 55)

Como se vê no excerto acima, não é novidade que a *cidadania* seja um dos elementos citados no discurso oficial sobre educação, na qualidade de *objetivo*. A formação de nível secundário aparece nesse artigo como *necessária* para que se atinja esse fim. Se atentarmos para a data da lei, veremos que ela já estava presente nas diretrizes curriculares do ensino em pleno vigor da ditadura militar brasileira. Será que podemos esperar que o sentido de *cidadania*, naquele tempo em que o regime de governo não era democrático, incluísse, por exemplo, a idéia de *participação política*? Talvez por isso, podemos observar que “o *exercício consciente da cidadania*” surge depois da “*auto-realização*” – um apelo que tende ao individual, em detrimento do coletivo – e da “*preparação para o mercado de trabalho*” – uma colocação que remete ao lugar social que os alunos devem assumir depois de saírem da escola. Que preparação para o trabalho os alunos deveriam receber? Não seriam várias modalidades de preparação, cada uma delas adequada ao lugar social que aguarda o egresso da escola? Esses objetivos da educação permaneceriam os mesmos até hoje no discurso oficial sobre a educação?

Art. 1

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

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento** do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o **trabalho**. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Sim, ainda hoje, nos PCN e em outros documentos oficiais de cunho prescritivo da área educacional, a cidadania é quase onipresente. Que efeitos de sentido essa *cidadania* tem no discurso do qual são exemplos os dois artigos acima?

No discurso oficial, a polissemia é contida pelos efeitos de homogeneidade e evidência provocados pela ideologia, o que permite justificar sua “imposição” perante os outros sentidos

⁴ Nas citações e nas Sds, grifei, com negrito, as palavras por mim consideradas de maior relevância.

que possam ser aventados. Ou seja, há nesse discurso um movimento de fixação dos sentidos, de contenção dos deslizos – uma tentativa (vã) de eliminar as ambigüidades próprias da linguagem. Porém, apesar da pretensa dominância dos sentidos “oficiais” sobre os outros, os sentidos sempre podem deslizar, pois “*onde há censura (apagamento), há resistência, migração de sentidos*” (Orlandi, 1998, p. 205).

A presença desses objetivos nos textos que regem legalmente o ensino no país bastaria para que os sujeitos da escola os tomassem do mesmo modo, se responsabilizando por atingi-los? E os sentidos que os professores e alunos associam à cidadania, seriam compatíveis com os do discurso oficial? A hierarquia PCN→escola→alunos sugere que sim, os discursos confirmariam essa previsão?

Então de que modo estão se constituindo esses sentidos de *cidadania* e de *formação do cidadão*? Que posições seriam assumidas perante esse *saber*? Que relações se estabelecem entre os sujeitos e entre os saberes? Para refletir sobre questões como essas e para que muitas outras sejam formuladas e, quem sabe, algumas sejam respondidas, prosseguimos à análise do primeiro recorte discursivo de nosso corpus. E começamos essa análise com o primeiro bloco, que se constitui de sds dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

3.1 Bloco 1 – Discurso Oficial

Apesar de os dizeres das políticas de formação de professores estarem voltados para a produção de sentidos únicos – a crença de que se está dizendo o mesmo – seu dizer não é coincidente. (Bertoldo, 2007, p. 147)

O discurso oficial, que relaciona *ensino de LP e cidadania*, é representado aqui pelas seqüências discursivas recortadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A fim de abarcar as orientações às quais estão submetidos tanto os alunos, diretores e professores do ensino fundamental quanto do ensino médio, optamos por recortar seqüências discursivas dos PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa e da Parte II dos PCN de Ensino Médio, que trata de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias⁵. O texto dessas

⁵ Serão adotadas, respectivamente, as seguintes siglas: PCN-EF – Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e PCN-EM – Parâmetros Curriculares Nacionais – Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

diretrizes é de teor normativo, embora o discurso oficial acerca delas prefira assumir um caráter mais *orientador* que *obrigatório* (PCN-EM, p. 4).

A prática discursiva representada por essas sds – autoritária, na tipologia de Orlandi (1983) – se organizaria a partir de uma visão de univocidade possível da língua, uma vez que se propõe a regulamentar o ensino de língua com base apenas em orientações escritas, desconsiderando a deriva de sentidos. O texto escrito, enquanto política governamental, não dá espaço para a discordância, pois não dá voz para o interlocutor. Além disso, também a noção de sujeito compatível com essas políticas públicas de formação de professores é a do sujeito que domina o seu dizer, que depende apenas de seu arbítrio e que não é determinado por nenhuma ideologia. Esse sujeito seria capaz de modificar seu discurso e sua prática pedagógica apoiado exclusivamente em sua *vontade*.

O discurso oficial se propõe a ser a voz do Aparelho Ideológico Escolar, no sentido de atuar como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, dentro da instituição escolar, determinando a dinâmica da escola. No entanto nem sempre é isso o que ocorre, em decorrência, entre vários motivos, da heterogeneidade integrante de todo discurso e acentuadamente presente nos parâmetros curriculares. Essa condição se explica por sua composição para a qual contribuíram vários especialistas de correntes diversas, ainda que de uma mesma área do conhecimento, ou de áreas afins – Letras e Educação, principalmente. É em virtude dessa contradição, sempre presente no discurso, que a voz do aparelho ideológico de Estado sofre interferências de outras vozes, manifestas em posicionamentos que diferem um pouco da posição *esperada* de autoridade. Na Sd 1, abaixo, é possível perceber a *posição-sujeito Autoridade*:

Sd 1

O **domínio da linguagem**, como atividade discursiva e cognitiva, e o **domínio da língua**, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, **são condições de possibilidade de plena participação social**. (PCN-EF, p.19)

Essa seqüência, articulada sob a forma de uma definição cujo eixo é o verbo *ser*, edifica uma verdade – um *efeito de verdade*. Poderíamos parafrasear essa seqüência da seguinte forma: *A plena participação social só é possível a partir do domínio da língua e da linguagem*. Essa afirmação delinea uma justificativa para a busca pelo *domínio da língua e da linguagem*, colocados como **meios** de alcançar o *objetivo*, qual seja – a participação social. Não há espaço, nesse enunciado, para oposição: o sujeito que o enuncia se coloca como a Autoridade responsável por decidir quais são os objetivos da educação; como aquele que

define de que modo os seus *subordinados* – os *trabalhadores da educação* – devem agir para alcançá-los.

E quanto à cidadania, onde podemos encontrá-la nessa seqüência discursiva, se não há ocorrência dessa palavra? Conquanto não se possa ler, com todas as letras, a presença da *cidadania* nessa sd, ela aí está representada por uma de suas paráfrases – *participação social*. Só podemos estabelecer relações desta natureza porque lidamos, aqui, com os sentidos de cidadania como se constituem no interior da FD Oficial; isto quer dizer que, se a *participação social* funciona como sinônimo de *cidadania* nesse discurso, não acarreta, necessariamente, que essa relação se mantenha em outras formações discursivas. O sentido se constitui, justamente, por essa condição: o igual pode ter diferentes sentidos, ao passo que o diferente pode ter sentidos iguais, dependendo da FD que domina a constituição de seus sentidos. É do que fala Pêcheux na citação abaixo:

Se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”(…) (Pêcheux, 1995, p. 161)

Esboçada uma das metáforas que determinam o sentido de cidadania na FD Oficial, voltemos a analisar os posicionamentos dessa FD. A posição-sujeito Autoridade, que enuncia o discurso das Sds 2 e 3, se assujeita plenamente à forma-sujeito da FD Oficial.

Sd 2

Pela **linguagem** os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. **Assim**, um projeto educativo comprometido com a **democratização social e cultural atribui à escola** a função e a responsabilidade de **contribuir para garantir a todos os alunos** o acesso aos **saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania**. (PCN-EF, p.19)

Sd 3

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a **reflexão sobre as linguagens** e seus sistemas (...) é uma **garantia de participação ativa na vida social, a cidadania** desejada. (PCN-EM, p. 6)

Novamente, e mais explicitamente, aparece a definição de cidadania como *participação (ativa na vida) social*. Temos, portanto, agregados ao primeiro efeito de sentido, três palavras: *ativa* – a participação não é qualquer participação, não serve a participação passiva, ela deve ser **ativa**; *na vida* – o social não é apenas uma idéia, o social é o adjetivo que qualifica a *vida* (“lá fora”), uma vida que não se vive individualmente e sim que é vivenciada **coletivamente**.

Em comum, essas sds têm a estrutura afirmativa da Sd 1, embora haja algumas distinções entre elas. A Sd 2 tem o formato de uma *conclusão lógica*: dada a apresentação de argumentos, só se pode chegar à conclusão posta – de que a *única* forma de um *projeto educativo comprometer-se* com a *democratização social e cultural* é atribuindo à escola a função de *contribuir para garantir o acesso de todos os alunos aos saberes necessários à cidadania*. Essa interpretação encontra apoio no nexos *assim*. *Democratização social e cultural e cidadania* aparecem como termos transparentes, com sentido único e evidente para todos. Além disso, sua eleição como objetivos é feita de modo a parecer natural, o que não deixa espaço para questionamentos.

Que questionamentos poderiam ser feitos aqui? Possuir e refletir sobre o conhecimento lingüístico escolar, por si só, realmente *garante a participação social*? Não existem outras relações de força, na sociedade, que podem tolher o exercício da cidadania, mesmo que o sujeito “domine” língua e linguagem? E quem não possui esses saberes (escolares) – como ocorre com a maior parte (incluindo muitos escolarizados) da população – está mesmo impossibilitado de exercer a cidadania?

A Sd 3, como a 1, também se apóia em uma definição a partir do verbo *ser*. *A reflexão sobre as linguagens é garantia de participação ativa/cidadania*. De que forma se dá essa relação de causa-e-efeito em que uma coisa *garante* a outra? Justificar, aqui, não é uma necessidade, pois a *veracidade* das afirmações se baseia na autoridade da qual se investe a posição-sujeito. O que está em jogo é um modo de ver a dinâmica da sociedade, no qual o desenvolvimento escolar de habilidades lingüísticas aparece como condição para o exercício da cidadania. Se esse olhar fosse o único, não seria permitido, em nosso país, o voto dos analfabetos, cuja aprovação permitiu que muitos brasileiros sem acesso à escolarização pudessem, também participar de decisões políticas e sociais. A discussão sobre a validade dessa permissão ainda está em andamento, e manutenção desse direito mostra que ainda há quem o defenda – embora também existam muitos para atacá-lo.

As duas próximas seqüências discursivas funcionam um pouco diferentemente das anteriores. Embora a posição-sujeito expressa nelas ainda seja a de Autoridade, podemos notar que tanto a Sd 4 quanto a Sd 5 não possuem estrutura afirmativa ou definitiva. Essas duas seqüências apresentam “exigências” sob um contorno que pode ser interpretado como de “sugestões”, de “orientações”.

Sd 4

Espera-se que o aluno amplie o **domínio ativo do discurso** nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, **de modo a** possibilitar sua **inserção efetiva no mundo da escrita**, ampliando suas **possibilidades de participação social no exercício da cidadania**. (PCN-EF, p.32)

Sd 5

Os Parâmetros Curriculares Nacionais **indicam como objetivos** do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:
 - compreender a **cidadania** como **participação social e política**, assim como **exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais**, adotando, no dia-a-dia, **atitudes de solidariedade, cooperação** e repúdio às **injustiças, respeitando** o outro e exigindo para si o mesmo **respeito**. (PCN-EF, p. 7)

“*Espera-se que...de modo a...*”, “*os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos...*” são as marcas lingüísticas que apontam para o estabelecimento de normas. Simultaneamente, o discurso oficial nessas seqüências se mostra indeterminado – o sujeito do verbo *esperar* é substituído pelo reflexivo *se*, o sujeito do verbo *indicar* é ocupado pelo veículo da própria orientação, os PCN, não por um agente. Essas diretrizes, sem sujeitos que se responsabilizem – aparentemente – por elas, adquirem um maior estatuto de obviedade em vista das afirmativas que das quais estão cercadas.

Aqui voltamos aos efeitos de sentido relacionados à idéia de *cidadania*. A *participação social* é retomada, acrescida da *participação política*. Sabemos que esta última inclui, entre outros *direitos e deveres*, o direito ao voto/dever de votar – que, como dissemos mais acima, não necessariamente depende do “*domínio ativo do discurso*” ou da “*inserção efetiva no mundo da escrita*” para se concretizar. A definição trivial de cidadania, mais cristalizada no senso comum, aparece também nessas sds, acompanhada de adjetivos: “*direitos e deveres, políticos, civis e sociais*”. Os adjetivos *políticos* e *sociais* já haviam aparecido qualificando a *participação*, enquanto *civis* ocorre pela primeira vez nas seqüências analisadas. Que seriam *direitos e deveres civis*? Civil remete à civilização, à cidadania, logo, esses *direitos e deveres civis* seriam outra boa definição para cidadania nesse discurso.

Os sentidos que analisamos até agora remetiam ao social coletivo, que representa a sociedade como um organismo do qual os cidadãos fazem parte. Alguns efeitos de sentidos, porém, expõem uma visão de cidadania um pouco distinta. A diferença entre essa *cidadania* e a *cidadania* do social coletivo é que aqui a sociedade não aparece como algo que funciona movido pelo grupo, mas sim pela soma das contribuições individuais sem que seja necessária organização. As marcas lingüísticas que apontam esses efeitos de sentidos podem ser vistas em “*atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças...respeito*”. A noção envolvida nessas expressões é a de que a parte de cada um faz a diferença no todo, elas não

falam apenas do social, mas de valores morais. Dizendo de outro modo, essas expressões chamam a atenção para a possibilidade do indivíduo não desejar ser cidadão, não se importar com a coletividade – atitudes que ele não tomaria se fosse solidário, se cooperasse com os outros, se não aceitasse as injustiças, se respeitasse e exigisse respeito.

Como contraponto às seqüências discursivas apresentadas até agora, enunciadas pela posição-sujeito Autoridade, as seguintes não parecem assumir o mesmo posicionamento discursivo. Vejamos:

Sd 6

A proposta **não pretende reduzir** os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim **definir os limites sem os quais** o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para **prosseguir os estudos e participar da vida social**. (PCN-EM, p. 6)

A Sd 6 inicia negando que pretenda reduzir os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Essa negação é um índice do diálogo imaginário com o leitor, também imaginário – o professor, para quem se endereçam os PCN. A que objeção responderia essa negação?

Para fins de análise, usemos um enunciado hipotético – mas nem por isso menos legítimo, já que a reconstrução do interdiscurso sempre tem um caráter hipotético (Courtine, 2007, p.128) – que represente a oposição do professor ao estabelecimento desses parâmetros: *Quer dizer que tudo o que eu sempre ensinei não vale? Quer dizer que a educação toda, agora, só deve ser direcionada para formar cidadãos?* São muitas as queixas que ouvimos dos professores nesse sentido, e a resposta dos parâmetros confirma isso. A imagem do leitor e da questão que ele poderia colocar não é feita no vácuo; tais construções imaginárias são construídas com base no interdiscurso – na memória discursiva no que diz respeito aos objetivos educacionais.

Mas, se não se pretende definir exatamente o que deve e o que não deve ser ensinado no ensino fundamental e médio, para que elaborar os PCN? *Para definir limites mínimos, sem os quais o aluno não poderia continuar estudando ou exercer sua cidadania*. O uso de sem os quais é que aponta a possibilidade de um efeito de sentido de *mínimo*. Se nem tudo o que *pode* ser ensinado está nos PCN, surge um horizonte de mobilidade para o professor: respeitando esses limites mínimos, há liberdade para ensinar conteúdos e habilidades não necessariamente previstos nos parâmetros, desde que não se deixe de cumprir os tais *limites mínimos*. Quando o sujeito do discurso oficial assume essa postura, que dá certa liberdade ao professor, seu discurso torna-se menos autoritário e, em certa medida, polemiza-se.

Sd 7

As propostas de **mudanças qualitativas** para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio **indicam** a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, **negociar significados**, cooperar, **de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho** e a continuidade dos **estudos**. (PCN-EM, p. 5)

A seqüência 7 também apela para a continuidade dos estudos e para a cidadania, com a diferença de mencionar – junto a essas finalidades – o trabalho (Sd 7: “...*que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.*”). A referência ao trabalho talvez esteja relacionada ao nível de ensino que essa sd regulamenta: o nível médio. No começo da sd, há uma referência às *mudanças qualitativas*. Poderíamos, simplesmente, vincular o sentido dessas mudanças àquela noção de melhora já cristalizada em nossa memória discursiva no que se relaciona com educação, já comentada atrás, mas esse não é o único sentido autorizado pelas condições de produção dessa seqüência. Se fizermos uma remissão aos diversos discursos da/sobre a educação nas últimas quatro décadas, veremos que é recorrente a idéia de que a educação em nosso país é de baixa qualidade. Esse discurso nasceu praticamente junto com a educação massificada e persiste até hoje, alimentado pelos discursos sobre a educação – da mídia, dos professores, dos alunos. Ao governo, enquanto responsável/responsabilizado pelo fracasso, cabe liderar o encaminhamento de *mudanças qualitativas* – e não é desejável que seus discursos adquiram o tom de *queixa*.

Em virtude disso, as mudanças propostas nessa sd são voltadas às práticas de professor-aluno, no máximo exigindo participação da direção escolar, e incluem ensinar o aluno, de modo sistemático, a “*pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos*”. Talvez os professores e mesmo os alunos não discordem de nenhum dos sentidos atribuídos, aqui, à mudança qualitativa da educação. Eles concordariam, porém, que esses poderiam ser acrescentados de muitos outros – que quem sabe não *coubessem* no espaço discursivo dos PCN – como o famoso *aumento do investimento em educação*, pelo Estado que os próprios PCN representam.

Apesar desse não-dito, o discurso oficial não pode ser encarado como um todo homogêneo, voltado sempre para os mesmos sentidos. Ainda na Sd 7, temos as atitudes de “*negociar significados, cooperar*”, que são exemplos de um discurso *polêmico* na

categorização de Orlandi (1983); na medida em que permitem outras práticas/sentidos diferentes e até conflitantes com aqueles tradicionalmente cultivados no ambiente escolar. O sujeito enunciador do discurso que consente esses deslizamentos já não fala da posição-sujeito Autoridade, sua identificação já não é tão plena.

3.2 Bloco 2 – Discursos dos professores

O segundo bloco do Recorte 1, que inicia aqui, enfoca o discurso dos professores sobre a formação da *cidadania*⁶. O recorte das sds obedeceu ao critério de sua representatividade aquelas a partir das quais se pudesse chegar aos efeitos de sentido relacionados à cidadania e à formação do cidadão. Observemos as Sds 8 e 9, a seguir:

Sd 8

Procuo **orientar** os alunos quanto aos seus direitos e deveres, **lembrando-os**, sempre, de que, **para terem os direitos de alunos (cidadãos), devem, primeiramente, cumprirem com seus deveres.** (PP)

Sd 9

Procuo passar aos alunos **princípios de cidadania, amor, amizade, solidariedade e tudo que possa torná-los cidadãos (sic) verdadeiros.** (DEM)

Nessas sds, a concepção de *cidadania* dos professores não parece relacionada com as atividades das disciplinas, ou seja, não aparenta integrar o “currículo” escolar. Em vez disso, a cidadania é tratada como algo a ser eventualmente *verbalizado*, apenas um “recado” desconectado de ações reais, abstrato, que corre paralelo ao desenvolvimento *normal* do conteúdo escolar.

Orientar...lembrando-os (Sd 8) e *passar princípios* (Sd 9) são exemplos citados de *atividades* que teriam a ver com a formação da cidadania dos alunos, embora nessas supostas ações não se necessite de nenhuma *participação* dos alunos. Ou seja, poderíamos defini-las, paradoxalmente, como *atividades passivas*, no que concerne aos alunos, pois são situações onde somente um sujeito tem direito à voz – o professor, ou diretor – enquanto aos outros se reserva o papel de *receber* as orientações/princípios, preferencialmente em silêncio.

⁶ Serão adotadas as seguintes siglas: PP – Professora de Português. PL – Professora de Literatura. DEF – Diretora de escola de ensino fundamental. DEM – Diretora de escola de ensino médio.

A abstração tomando o lugar da apresentação de situações reais de participação tem razão de ser: faz parte do funcionamento do DP – *discurso pedagógico* (Orlandi, 1983). Isso se deve à sua caracterização enquanto *discurso autoritário*. Portanto, há uma contradição entre a noção de *cidadania* como *participação social* e esse tipo fechado de configuração discursiva. Quanto ao posicionamento dos sujeitos enunciadores das Sds 8 e 9, iremos considerá-los representantes de uma mesma posição-sujeito, por seu assujeitamento pleno à forma-sujeito da FD Escolar. Esse posicionamento, que se constitui por uma aceitação da idéia de *transmissão do saber* e pela postura acrítica diante da hierarquia que estabelece o lugar do professor e do aluno, denominaremos, aqui, *posição-sujeito Professor Tradicional*.

As duas próximas seqüências se diferenciam um pouco dessa conformação, por motivos que veremos a seguir:

<p>Sd 10 Sim, promovendo debates, seminários. (DEF)</p>

<p>Sd 11 Cidadania para mim é as pessoas ter espaço para pensar e discutir os problemas que estão acontecendo dentro da própria escola, cidade e mundo, espaço para discussão (sic) de idéias. (DEF)</p>

A partir das Sds 10 e 11, notamos, então, a presença de divergência nessa FD Escolar, com a introdução de *debates, seminários, pensar e discutir*. Não podemos esquecer que “*a FD deve ser tomada como uma unidade dividida em relação a si mesma*” (Indursky, 2007, p.86), cuja forma-sujeito encontra-se fragmentada em diferentes posições-sujeito.

A divisão da FD e a ambigüidade de sua forma-sujeito se devem à condição do ritual de interpelação sempre ser sujeito à falha, ao deslize, ao equívoco, de acordo com (Pêcheux, 1995, p. 301), e é nessas falhas que novos saberes, vindos de outras formações discursivas, podem entrar em uma FD, já que as fronteiras dos domínios discursivos não são impermeáveis, permitem a entrada de outros discursos.

Os sentidos mais “tradicionais” do discurso escolar – a exemplo de *orientar, passar princípios e lembrar* – remetem à idéia de *transmissão do saber*, já muito antiga, nem por isso menos presente nesse discurso. Esses sentidos continuariam enraizados na memória institucional escolar, uma memória mais rígida que a memória discursiva e que tende a “represar” os deslizamentos de sentido, causando um redirecionamento dos sentidos novos que possam entrar na FD.

Um exemplo de migração de saberes, vindos de outros domínios discursivos, é a referência a *debates e seminários* como atividades que seriam realizadas nas aulas de LP e

auxiliariam na formação da cidadania, de acordo com o dizer da diretora de escola de ensino fundamental registrado nas Sds 10 e 11. Comuns em outros discursos – como o político e o acadêmico, em tese, *discursos polêmicos* – esses termos são ressignificados no interior da FD Escolar.

Os efeitos de sentido que resultam da ressignificação de *debates e seminários* podem apontar tanto para um aprendizado *ativo*, que seja mais do que exigir do aluno apenas o silêncio e a escuta; quanto para a manutenção do funcionamento escolar. Essas práticas discursivas, em sua FD de origem⁷, aparecem como necessárias a propósitos socialmente motivados: seja expor as próprias idéias e ouvir as dos outros; seja apresentar o resultado de pesquisas ou estudos e sua contraparte, saber o resultado das pesquisas e estudos alheios etc..

Se esses *debates e seminários* reproduzirem essas condições, permitindo que os alunos *opinem*, que possam elaborar seu discurso sem que tenham que se restringir à repetição do discurso escolar; estamos diante da influência do discurso polêmico no DP. Quando a postura do professor diante dessas práticas discursivas é a de abertura discursiva, em algum grau, para a polissemia controlada do discurso polêmico, podemos considerar que o posicionamento adotado é o da posição-sujeito que chamaremos aqui *Professor Inovador*.

Se isso não ocorrer, se os *debates e seminários* servirem apenas como propaganda da escola “democrática” e seu móvel efetivo for o *dever*, estamos diante da assimilação desses termos pelo discurso escolar e de sua ressignificação. Nesse caso, os alunos não *podem* expor suas idéias, eles *devem* fazê-lo e são, inclusive, avaliados por isso e punidos se não o fizerem – o que confirma que são as figuras de autoridade que *conduzem* os alunos nessas atividades. Essa postura é a que estamos aqui considerando característica da posição-sujeito Professor Tradicional.

Pensar e discutir, presentes no discurso dessa diretora, e cujos efeitos de sentidos parecem ter origem na mesma formação discursiva que determina os efeitos de sentidos de *debates e seminários*, também estariam em confronto com os sentidos estabilizados pela FD Escolar. Por isso, a definição da posição-sujeito que a enuncia se dá de modo análogo à da sd anterior: depende da orientação dada a essas práticas, que pode ser apontar para o funcionamento interno do discurso escolar ou para o externo do discurso polêmico. A *transmissão do conhecimento*, um dos saberes que compõem esse domínio discursivo, não seria compatível com os sentidos de liberdade e participação que *pensar e discutir* poderiam

⁷ *Origem*, aqui, não tem sentido de início absoluto, mas de efeito de origem (Indursky, 2001, p. 29) e remete à relação intertextual.

evocar em outros *discursos*, do tipo *polêmico*. A própria hierarquia escolar, que caracteriza o professor como o *que sabe* e o aluno como o *que não sabe*, explica a contradição entre o discurso escolar que analisamos aqui e os efeitos de sentido de *pensar e discutir*. Se o que o aluno sabe não é importante, ou se ele não sabe nada – que diferença faria fazê-lo pensar? Deixá-lo falar? Quando se permite que o aluno pense e fale, é porque se admite que o que ele sabe também é importante. A direção do conhecimento, na ideologia dominante da FD Escolar, é vertical: flui do professor para o aluno – o que explica a ocorrência de idéias de *transmitir/passar* conhecimento. A presença desses sentidos no discurso escolar significa a *intromissão* de saberes outros, que não os previstos pela memória institucional escolar e denuncia a contradição no espaço da FD.

Os dois verbos – *pensar e discutir* – e os dois substantivos – *debates e seminários* – em destaque têm em comum a idéia de *participação social*, uma das paráfrases mais utilizadas para designar *cidadania* no discurso oficial, e que não está presente nas respostas das outras professoras.

As seqüências abaixo ainda são enunciadas pela posição-sujeito Professor Tradicional. O tema dessas sds é a cidadania – sendo que a Sd 8 é a explicação da professora de Português, já comentada mais acima e aqui retomada para comparação, sobre suas *atividades* para auxiliar a formação da cidadania de seus alunos; enquanto as Sds 12 e 13 são definições de cidadania elaboradas pelas professoras de Português e Literatura.

Sd 8

Procuro orientar os alunos quanto aos seus direitos e deveres, lembrando-os, sempre, de que, **para terem os direitos de alunos (cidadãos), devem, primeiramente, cumprirem com seus deveres.** (PP)

Sd 12

Penso que cidadania deva ser a **condição de exercer seus direitos**, tanto civis quanto políticos, e, **para isso, agir corretamente com seus deveres.** (PP)

Sd 13

São os **direitos e deveres** dentro de um sistema. (PL)

O que se sobressai nesses outros discursos é a presença de *direitos e deveres*, uma das paráfrases da noção de cidadania. O discurso representado por essas seqüências, principalmente pelas duas primeiras, aponta para uma noção de cidadania na qual o acesso aos direitos está numa relação de dependência com o cumprimento dos deveres. Vale questionar: se não cumprisse seus deveres, o aluno não teria seus *direitos* respeitados? Nas três seqüências, os *direitos e deveres* são tratados como já-dito, que não precisa de explicação – e

nenhuma delas questiona *quem/o que* impõe os deveres e *quem/o que* concede ou garante os direitos ou que critérios seriam determinantes desses direitos e deveres. Não parece, portanto, que faça parte da *cidadania*, como concebida por esses sujeitos e construída nesse discurso, a estabelecimento ou o questionamento de direitos e deveres por parte de *qualquer* cidadão.

Sd 9

Procuo passar aos alunos **princípios de cidadania, amor, amizade, solidariedade e tudo que possa torná-los cidadãos (sic) verdadeiros.** (DEM)

Os sentidos de cidadania, até este momento da análise, apareceram ligados ao social, embora nem sempre pelo mesmo viés. *Direitos e deveres* se dão dentro de um “*sistema*” – social; são obrigações dos outros para conosco e de nós para com os outros. A Sd 9, entretanto, traz outros sentidos, que, não necessariamente, se vinculam com a vida em comunidade.

Na definição de *cidadania* da diretora da escola de ensino médio, os elementos de construção coletiva – como os representados pelos *debates e seminários* citados pela diretora da escola de ensino fundamental – são substituídos por outros, de contribuição individual, como “*amor, amizade, solidariedade e tudo que possa torná-los cidadãos (sic) verdadeiros*”. Ser um *verdadeiro* cidadão, nessa concepção, não está necessariamente relacionado com decisões sociais, apenas com a (*boa*) vontade de cada um.

Os próprios sujeitos não têm poder de decisão acerca da eleição dos *princípios*, recomendados pela gestora; eles *devem* assumir esse compromisso unilateral e se tornar cidadãos, quer queiram, quer não. Ser cidadão não aparece como *direito*, é praticamente um *dever*. Não há, aqui, espaço para a voz do aluno e a tarefa do professor ainda é “*passar princípios*”, o que indica que o enunciador dessa sd, como dito anteriormente, é a posição-sujeito Professor Tradicional.

3.3 Bloco 3 – Discursos dos alunos

Esse bloco é constituído de quatro sds, numeradas de 14 a 17, e enfoca o discurso dos alunos sobre a noção de cidadania – representados por um aluno do ensino médio e uma aluna

do ensino fundamental⁸. Se as definições desse conceito no discurso dos professores se marcam pela contradição entre a configuração autoritária do DP e as interferências de discursos polêmicos, o que caracteriza o discurso dos alunos acerca da mesma noção é a *indecisão, imprecisão, incerteza*. Eles evitam afirmações e buscam o caminho do meio, como indica o uso de *talvez* e de *acho* (Sds 14 e 16), numa tentativa de *falar sem dizer*, de não se comprometer emitindo opiniões.

As Sds 14 e 15, abaixo, foram extraídas de respostas às questões “*Você acha que as aulas de LP colaboram para a formação de cidadania dos alunos? Que atividades desenvolvidas na disciplina contribuem para isso?*” E “*O que você entende por cidadania?*”.

Sd 14 (Sim, rasurado) não sei muito bem acho que sim. Eu acho que ler e estudar. (AF)

Sd 15 Não muito (AF)

As respostas sugerem que a cidadania não seja um conceito elaborado no discurso dos alunos. Ou seja, a idéia de *cidadania* não é um dos saberes da FD Escolar diante dos quais os alunos, de seu lugar social, se posicionam, não se impõe como uma *questão* para eles. Isso talvez se deva ao caráter excludente do DP, que atribui ao aluno o espaço da repetição – o *certo* – ou o da culpa – o *errado*. Conseqüentemente, o discurso do aluno, do qual essas sds são exemplos, se marca pela reprodução (pelo menos, esperada/desejada) dos sentidos do discurso do professor. Quando esses sentidos não estão disponíveis ao aluno, resta assumir a *culpa* que envolve confessar que não sabe.

Tanto a repetição do saber, quanto a confissão do não saber, são as atitudes dos alunos previstas pelo funcionamento ideológico do Aparelho Escolar; são parte do resultado de seu trabalho de edificação de evidências que justifica a submissão de uns pelos outros, que a torna *logicamente explicável*, que oculta seu caráter de “adestramento”. “*A escola, as Igrejas ‘moldam’ por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc. (...) não apenas seus funcionários mas também as suas ovelhas.*” (Althusser, 1985, p. 70). Quando o aluno se posiciona dessa forma – aceitando a realidade desse sistema, reproduzindo ou se culpando por *não ser capaz de repetir* – ele está se colocando na *posição-sujeito Aluno Repetidor*.

Como a posição-sujeito Professor Tradicional, o Aluno Repetidor também representa uma identificação plena com a forma-sujeito da FD Escolar; o que diferencia ambos não são

⁸ Serão usadas as seguintes siglas: AF – Aluna do Ensino Fundamental. AM – Aluno do Ensino Médio

aspectos discursivos, mas sim seus lugares sociais. Quanto aos seus discursos, materializam as mesmas representações de mundo; mas invertem o lugar do enunciador – que num deles é quem pode dizer, no outro é quem só pode ouvir/copiar.

Esse discurso, que nega ao aluno a voz, está em tensão com outro presente no ambiente discursivo escolar: aquele que convida o aluno a participar de sua própria educação, que substitui o *formar* pelo *formar-se*. A relação entre esses dois discursos – um mais autoritário e outro mais polêmico, se usarmos a categorização de Orlandi – se dá em dois níveis. O discurso autoritário, enquanto prática discursiva **na** escola, continua a se mostrar praticamente hegemônico, apesar da interferência desse outro discurso.

Os indícios dessa prática discursiva autoritária podem ser vistos repercutindo no discurso dos alunos, que parecem temer a *correção* característica do discurso da escola, geradora da culpa de que fala Orlandi (1983, p. 11). A anulação dos sentidos do sujeito-aluno, por meio da correção, pode afetar sua constituição identitária, pois ao corrigir o aluno o professor “*intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. E isso não é pouca coisa*” (Orlandi, 1998, p. 205).

Diante disso, podemos atribuir a hesitação do discurso dos alunos ao caráter contraditório das iniciativas escolares com fins de *formação de cidadania*. *Falar em* participação social e em direitos e deveres, sem permitir que se participe nem negociar sentidos e ações, gera uma contradição insolúvel para o aluno. Talvez se deva à tal contradição o “*sim*” rasurado da Sd 14.

Há uma outra similaridade entre os discursos dos alunos e o dos professores: a relação entre *estudar* e *ler* e a cidadania. Embora o que caracterize a definição de *cidadania* no discurso dos alunos seja a *indefinição* – especialmente nas seqüências enunciadas pela aluna do ensino fundamental – esse discurso tece relações entre *estudar/ler* e uma formação cidadã. De onde surgiria tal ligação, dado a vagueza do conceito de cidadania nesse discurso? Arriscaríamos dizer que esses sentidos seriam determinados pela ânsia de repetição, intimamente ligada à posição-sujeito Aluno Repetidor. Esse parece ser mais um reflexo do discurso dos professores no de seus alunos, uma evidência criada pela *inculcação* que é o ensino institucional. Senão como eles poderiam *saber* o que é *bom* para a formação da cidadania se dizem não ter certeza do que seja essa noção?

A próxima sd responde à pergunta: “*Você acha que as aulas de Literatura colaboram para a formação de cidadania dos alunos? Que atividades desenvolvidas na disciplina*

contribuem para isso?”.

Sd 16
Talvez. Muitas pessoas podem encontrar em alguns textos uma **motivação para fazerem aquilo que sonham.** (AM)

Como *atividade*, o aluno citou “*alguns textos*” e como colaboração para a formação de cidadania dos alunos, ele mencionou “*motivação para fazer aquilo que sonham*”. Essa seqüência, como todo texto, oferece inúmeras possibilidades de deslize dos sentidos, o que a torna passível de diferentes interpretações. Cidadania, aqui, aparece inesperadamente atrelada à idéia de *sonhar*. Que efeitos de sentido envolvem a noção de cidadania como é apresentada nessa seqüência?

Uma interpretação admissível, mas não a única, é a que supõe o direito de sonhar – e de se fazer o que se sonha – como componente da cidadania. Para exercer esse direito, porém, o cidadão precisaria de algum esforço, porque seria necessário estar *motivado* para realizar seus sonhos. Essa motivação, em falta (por quê?) no sujeito, poderia ser suprida pela leitura dos textos que se faz na aula de Literatura. Correlacionar *cidadania* – da ordem do social – com *sonho* – da ordem do individual – demonstra, mais uma vez, que nem sempre os sentidos de cidadania estão no coletivo. Aqui, eles apontam novamente para cidadania como a soma dos cidadãos, que dividem o mesmo espaço, mas não obrigatoriamente têm *deveres* uns para com os outros.

Sd 17
 Entendo que é um **direito** que toda pessoa tem, de viver em paz, de votar, de **estudar** e etc. (AM)

Quanto às divergências, uma delas é marcante na comparação do discurso discente com o docente é a localização dos ***direitos e deveres***. Par indissociável no discurso dos professores, no dos alunos só há uma ocorrência isolada de ***direitos***, conforme se lê na Sd 17. Seria um “esquecimento”? Nesse caso, que sentidos podem ser atribuídos à *não-lembrança* dos *deveres*, dos quais os alunos são, justamente, *lembrados* constantemente pelos professores?

O aluno do ensino médio, enunciador desse discurso, descreve a cidadania como “*um direito que toda pessoa tem, de viver em paz, de votar, de estudar e etc.*”.

O discurso dos alunos é essencialmente desconectado do discurso político-social, ao contrário do de alguns professores, e muito identificado com o discurso midiático-individualista, o que nos remete para os “***princípios de cidadania, amor, amizade, solidariedade***” extraídos do discurso da diretora da escola de ensino médio (Sd 9). O apelo ao

individualismo e a valorização da contribuição pessoal em detrimento da organização em grupo remetem à própria estrutura de nossa sociedade ocidental atual, que, em geral, desencoraja iniciativas coletivas – como as greves – e estimula o “esforço individual” como motor da evolução da sociedade.

Talvez por isso não haja referência sequer à existência de *deveres*, quanto menos qualquer ligação de dependência entre eles e o acesso aos *direitos*. Isso pode acontecer em vista da idéia de *deveres* dar a entender que, de alguma forma, se deva agir ou deixar de agir de determinado modo movido não por interesse próprio, mas da sociedade na qual se está inserido. Os *deveres* podem funcionar como limitação imposta aos *direitos*, e esse obstáculo ao pleno exercício das *liberdades individuais* nem sempre é visto com bons olhos em uma sociedade capitalista que valoriza o indivíduo acima de tudo.

As seqüências 16 e 17, enunciadas pelo aluno do ensino médio, parecem ter sido proferidas de uma posição-sujeito um tanto diferente da adotada pela aluna de ensino fundamental. Há, nessas sds, algumas marcas lingüísticas que apontam para uma relativização da identificação com a forma-sujeito da FD: *talvez, entendo*.

A menção ao *direito* sem sua complementação habitual, o *dever*; e a inédita referência ao direito de sonhar demonstram que esse aluno, ao enunciar seu discurso, não aceita sem resistência a posição de repetição do discurso escolar. Ele reivindica seus direitos e não assume os *deveres* dos quais os professores insistem em lembrar os alunos; ele se coloca na posição individualista que contradiz o discurso coletivo da cidadania presente no discurso oficial e, em alguma medida, também no discurso escolar. Ao tomar essa posição, esse aluno relativiza os saberes da forma-sujeito da FD Escolar, ele os põe em dúvida. É a partir dessa relativização, desse *questionamento*, que em nossa análise a posição-sujeito adotada nessas duas seqüências será chamada *posição-sujeito Aluno Questionador*.

4 A importância de ensinar/aprender Língua Portuguesa e Literatura

Esses discursos – esse saber – que ninguém pode deixar de ter, se frequentou a escola, cria o que estamos chamando a “**identidade lingüística escolar**” (I.L.E) que não compreende estritamente a língua, mas os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a “**escolaridade**”.(Orlandi, 1998, p. 208)

A identidade lingüística escolar, de que fala Orlandi, é constituída por saberes/dizeres sem os quais não se pode ser considerado *escolarizado*. Esses saberes, provenientes de outros discursos – principalmente do discurso científico – são reorganizados e ressignificados dentro da *FD Escolar*.

Nessa FD, alguns saberes são *considerados* afins e agrupados em unidades, posteriormente, equiparadas a outras, mesmo que sejam de natureza muito diversa. É o caso do que acontece com o rótulo *Ciências* (algumas vezes acrescido do qualificativo “Naturais e Biológicas”), que abrange as disciplinas Biologia, Química, Física e suas respectivas divisões, geralmente; ou de Estudos Sociais, que podem incluir desde Geografia e História até Ensino Religioso, Sociologia, Filosofia, Psicologia e afins. Outros saberes, que podem aparecer como semelhantes no discurso científico, são divididos e transformados em disciplinas diferentes – como ocorre com LP e Literatura. Cada uma das disciplinas é “achatada” (Orlandi, 1983) e igualada às outras, dividida em *períodos* em termos de tempo e em *matérias* em termos de conteúdo.

Ao escolher e condensar os saberes científicos em pacotes didáticos, o DP constrói uma realidade: a da *importância* relativa de cada conteúdo no interior de cada disciplina, de cada disciplina no currículo escolar e do currículo escolar na vida “lá fora”. Apropriar-se desses *saberes/dizeres* é identificar-se com a FD Escolar; é fazer parte dessa Identidade Lingüística Escolar. É para *isso* que as pessoas precisam ir à escola, para que se identifiquem com esse discurso, para que sejam aceitas, também, como *sujeitos escolarizados*, de acordo com (Orlandi, 1998, p. 207): “*A questão do sujeito, na escola, é seu trabalho de identificação na relação com o conhecimento seja do mundo, seja da realidade natural ou da realidade social, onde ele mesmo se inclui*”.

No tocante ao ensino de LP e Literatura, um aspecto marcante da identidade escolar é a compartimentação dos saberes. O *escolarizado*, que já passou pela experiência escolar e que se identificou com os valores componentes da Identidade Lingüística Escolar, sabe diferenciar

tão *claramente* quanto possível os conhecimentos de Português (leia-se Gramática) dos de Literatura ou de Redação. A cada um desses saberes é atribuído um *valor social* diferenciado. Enquanto Português fica com o papel de *importante* para a *vida* – para o mercado de trabalho e para participação em concursos que exijam a realização de provas, por exemplo; cabe à Redação uma função que, embora seja coadjuvante, também é valorizada, pois tem apelo semelhante ao da disciplina *principal*, embora em menor grau. Com a Literatura, a situação se modifica: sem *utilidade* prática – na visão utilitarista da educação; sem garantia legal (já que os PCN recomendam que a Literatura seja *parte* da disciplina de LP), a importância atribuída a essa disciplina é muito menor que a dada à gramática e à produção de texto. Vejamos de que modo essa valoração do ensino de LP e de Literatura aparece nos discursos oficial, dos professores e dos alunos.

4.1 Bloco 1 – Discursos Oficial

De modo bem diverso do que ocorre naqueles outros discursos, no discurso oficial há uma estreita relação entre a importância do ensino de língua e a formação da cidadania dos alunos. Não são mencionadas as *regras da língua*, nem a *interpretação de texto* ou conhecimento de *livros, contos* ou *histórias* – uma vez que esses saberes são organizados na FD Escolar; em vez disso, se fala nas *diferentes situações de interlocução oral e escrita* e na *fruição estética dos usos artísticos da linguagem*. Podemos notar, a partir deste descompasso, que o discurso da escola não é uma reprodução literal do discurso oficial sobre educação, que este último não recebe a atenção que se esperaria devida a uma *autoridade*.

Diante disso, considerando a finalidade normativa dos PCN, enquanto política governamental, percebemos que a tentativa de relacionar o ensino de língua com o exercício da cidadania não tem surtido o efeito esperado pelos órgãos governamentais. Mesmo quando os professores dizem realizar *atividades* voltadas para a formação cidadã de seus alunos; não surge, em seus discursos, vinculação entre a *importância de suas disciplinas* e a *formação cidadã* dos alunos. *Cidadania*, nesse discurso, é uma coisa; *ensino de língua*, outra. Ambas não estão interligadas, não são consideradas dependentes. No discurso oficial, ao contrário, o que se verifica é que “*O Objetivo*” da educação, para onde todas as práticas e todos os

conteúdos devem convergir, é a formação do cidadão. É dessa meta, e de como atingi-la, que falam as sds abaixo:

Sd 18

Toda **educação comprometida com o exercício da cidadania precisa** criar condições para que o aluno possa **desenvolver sua competência discursiva**. (...) Ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. (PCN-EF, p. 23)

Sd 19

Em função dos **compromissos** de assegurar ao aluno o **exercício pleno da cidadania, é preciso** que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos (...) que, por suas características e **usos**, podem favorecer a **reflexão crítica**, o **exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas**, bem como a **fruição estética** dos usos artísticos da linguagem, ou seja, **os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada**. (PCN-EF, p. 24)

A ligação entre *educação* e *cidadania* é caracterizada nessas seqüências como um *compromisso*: é **compromisso da educação** “*assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania*”. A interdependência entre as competências/habilidades (“*mais vitais*”) que são dadas pelos PCN como esperadas dos alunos e o exercício da cidadania é tão enfatizada que não há como dissociar os discursos que definem a noção de cidadania dos que falam sobre a importância de aprender/ensinar LP. Isso quer dizer que os fatores de atribuição de importância à(s) disciplina(s) em questão – tratadas nos parâmetros como uma única disciplina – se definem em função de sua própria relevância na formação de cidadãos. A *competência discursiva*, a *reflexão crítica* ou até mesmo a *fruição estética* – que nos remete à disciplina de Literatura – só são importantes porque se apresentam, nesse discurso, como “*vitais para a plena participação numa sociedade letrada*”.

“*Toda*”, “*precisa*” (Sd 18) e “*é preciso*” (Sd 19) são índices lingüísticos que nos sugerem a posição-sujeito de onde se enuncia esse discurso, da qual já falamos na análise do primeiro recorte discursivo: a posição-sujeito Autoridade. Ao falar dessa posição, o sujeito assume a postura de *decisão*, elabora *ordens*, proíbe alguns sentidos e fixa outros. Mais do que simplesmente colocar *uma* das visões possíveis sobre a importância de ensinar/aprender LP e Literatura, o discurso da posição-sujeito Autoridade diz **como se deve** compreender essa importância.

O ensino de Literatura, na perspectiva dos parâmetros, se vê seriamente mutilado, relegado a uma condição auxiliar ou até mesmo acessória junto à disciplina de LP. Seu *objeto*, a Literatura, passa à categoria de um dos “*usos da linguagem*”, e os parâmetros recomendam

seu estudo na *área de leitura* – parte integrante da disciplina de LP. É o que podemos ler nas Sds 20 e 21, que tratam do chamado *uso literário* da linguagem:

Sd 20

O **estudo dos gêneros discursivos** e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de **usos da linguagem**, incluindo-se aí o **texto literário**. (PCN-EM, p. 8)

Sd 21

O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a **literatura integra-se à área de leitura**. (PCN-EM, p. 18)

Podemos dizer que as Sds 20 e 21, como suas antecessoras, também têm na posição-sujeito Autoridade o enunciador de seu discurso, ainda que as marcas lingüísticas não se materializem em formas lexicais como nas Sds 18 e 19. O efeito de autoridade dessas seqüências reside em seu caráter afirmativo, quase *didático*. “*Proporciona*”, “*incluindo-se*”, “*passa*” e “*integra-se*” – esses verbos não aparecem no imperativo nem estão acompanhados de *dever/precisar/ser necessário* etc. No entanto seu funcionamento é equivalente, pois o que joga com seu sentido é o *efeito de evidência*.

A Sd 20 é uma frase declarativa que, ao incluir o texto literário entre os usos possíveis da linguagem que *devem* ser estudados com os outros *gêneros discursivos*, cria a ilusão de que esse é o *lugar verdadeiro (único)* do texto literário. Ou seja: não há espaço nesse discurso para outros modos de compreensão do texto literário, pois quem fala nele é quem possui autoridade para tal.

Além dessa mudança na localização da Literatura dentro do campo da linguagem, podemos também perceber que a *sugestão* do sujeito enunciador – porta-voz dos PCN – é que a gramática esteja *a serviço do texto*, o que implica a perda de sua supremacia nos estudos de língua/linguagem dentro do ambiente escolar. O ensino de LP, nesse discurso, deve se desvincular do seu sentido habitual no discurso escolar, no qual ele se significa *ensino de Gramática*.

Bertoldo (2007, p. 149) atribui o suposto “fracasso” dessas políticas – em termos de resultado – à falsa implicação entre os docentes e os documentos oficiais; que idealizariam situações e perfis de professores, além de trabalharem com uma noção de língua transparente. Documentos como os PCN partiriam da premissa de que basta *informar* os professores do que *precisa* ser feito, pois a eles bastaria *saber* como agir para fazê-lo. Essa visão dos sujeitos e das políticas, segundo esse autor, desconsidera o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos os professores: normalmente desvalorizados socialmente, muitas vezes mal-

formados teoricamente, eles mesmos incapazes de *exercer plenamente a cidadania*, como definida pelos PCN. Podemos afirmar que nos deparamos, nesse ponto, com a falha no ritual?

4.2 Bloco 2 – Discursos dos professores

Para a análise desse bloco, é importante a noção de imaginário desenvolvida por Pêcheux e que envolve a imagem que o sujeito tem – a partir do lugar que ele ocupa – do seu interlocutor e do referente. Ou seja, num processo discursivo, funciona a imagem que os sujeitos “*fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro*”, bem como do “*objeto imaginário*” (Pêcheux, 1993, p. 82-83).

4.2.1 A imagem que os professores têm da importância de ensinar/aprender LP e Literatura

As Sds 22 e 23 se assemelham pelo o fato de que funcionam de maneira análoga – as duas iniciam reafirmando a importância da disciplina e, em seguida, procurando justificá-la. “*Qual a importância do que você ensina na disciplina? Por quê?*” é a pergunta à qual essas sds respondem.

Sd 22

No que diz respeito ao conteúdo, **acredito** que a **importância** do que “**tento**” ensinar **seja grande**, devido ao **fato** da **necessidade do conhecimento das regras da língua portuguesa**. (PP)

Sd 23

A Língua Portuguesa é de **fundamental importância** pois é através dela que **se desenvolve toda a parte de interpretação, leitura e escrita**. (DEF)

Destaca-se, na construção discursiva da Sd 22, enunciada pela professora de Português, a contradição – que constitui todo discurso, mas que aqui chama a atenção por ser especialmente contrastante. Alguns sinais parecem indicar questionamento ou relativização, como ocorre em “*acredito*” e em “*tento*”; outras marcas apontam para sentidos absolutos, próprios do discurso autoritário. Entre esses índices de fechamento dos sentidos podemos

citar “*fato*” e “*necessidade*”, termos que remetem ao incontestável, àquilo que não pode ser interpretado de outra forma, que não permite a deriva.

Na seqüência seguinte, os sentidos se apresentam mais estabilizados, menos controversos, e sua direção é a mesma dos termos “*fato*” e “*necessidade*”. Linguisticamente, esse sentido encontra apoio na qualificação da importância do ensino de LP, feita com o uso do adjetivo “*fundamental*”: “*A Língua Portuguesa é de fundamental importância (...)*”. Outra marca que parece interessante porque também mostra a retenção de sentidos está nas duas ocorrências do verbo ser, na terceira pessoa do singular, no presente – “*é*”. A estrutura enunciativa básica do enunciado no discurso pedagógico, segundo Orlandi (1983) se constitui, justamente, por frases organizadas a partir desse verbo (*ser*), ou seja, por definições que criam *evidências*.

Mas o que é apresentado como fato? A importância *intrínseca* – não atribuída – do ensino de LP. A forma-sujeito da FD Escolar não faculta ao sujeito que com ela se identifica plenamente a possibilidade de questionamento de seus saberes; e um desses saberes é a importância das disciplinas. A relativização ou o questionamento dessa valoração já representariam uma contra-identificação e, como isso não se confirma no discurso representado por essas sds, podemos atribuir a enunciação desse discurso à posição-sujeito Professor Tradicional.

Sd 24

Despertar o aluno para a leitura a fim de torná-lo um **leitor crítico**, entre outras coisas. (PL)

A Sd 24, que vemos acima, convoca outros sentidos para o terreno da importância do ensino das disciplinas de linguagem – mais especificamente, de Literatura. A causa apresentada nessa seqüência não é, como nas anteriores, uma razão do sistema, que alimenta a circularidade discursiva. A motivação presente nesse discurso é da ordem do externo, do *social*, pois remete não só a uma situação escolar, mas sim a uma habilidade que pode se vincular a muitas outras atividades da vida do aluno – entre essas, à *participação social*.

A leitura – aqui, como no discurso oficial, tarefa do ensino de Literatura – não é justificada só porque é *importante*, mas sim porque contribui para a criticidade. Ou seja, a leitura não é um *fim* do ensino, mas um *meio* pelo qual se pode auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua criticidade – essa sim, seria a finalidade do ensino de Literatura. Não basta apenas *ler*, diz o discurso dessa professora, é preciso *ler criticamente*. Em virtude dessas diferenças de funcionamento entre o discurso das seqüências 22-23 e da seqüência 24, consideramos estar diante de uma outra posição-sujeito, que não aquela que se superpõe

plenamente à forma-sujeito da FD. A essa posição-sujeito denominaremos, de agora em diante, *posição-sujeito Professor Inovador*, por oposição àquela posição-sujeito que reproduz o já estabelecido no Aparelho Escolar.

É possível tecer algumas relações entre o objetivo do ensino de Literatura para essa professora e o instituído pelos PCN – já que uma das habilidades cujo desenvolvimento é recomendado pelo discurso oficial para o *pleno exercício da cidadania* é, justamente, a criticidade. Ainda assim, isso não se mostra suficiente para constituir uma *filiação* ao discurso oficial, em lugar disso, podemos falar em *influências* oficiais no discurso escolar.

Sd 25

Dá ao educando **uma visão da história passada e presente** através de contos. (DEM)

Quando observamos a seqüência 25, enunciada pela diretora da escola de ensino médio, nos deparamos com uma forma distinta de encarar a importância do ensino de Literatura, que não se havia ainda observado nos discursos da FD Escolar. Podemos, remetendo ao discurso oficial – representado, nesse trabalho, pelos PCN – relacionar essa postura e a que a posição-sujeito Autoridade desaconselha: a de compreender o texto literário a partir da história da Literatura (Sd 22). Parece razoável levantar a questão: se não houvesse uma *tendência* no ensino de Literatura a adotar esse enfoque, seria necessário comentá-lo (proibi-lo) num texto normativo/orientador como é o caso dos Parâmetros?

O que se verifica é que essa tendência não só existe, como é a orientação mais freqüente dos estudos literários escolares, apoiada na *tradição* – na memória institucional escolar. Dentro da FD Escolar, a importância do ensino de Literatura se rege pelo apelo não só à história *da literatura*, mas, inclusive, à *História em geral*. Basta observarmos com um pouco mais de atenção a Sd 25: os *contos* – que aqui parecem representar não só esse gênero literário, mas todas as obras que se possa estudar na escola (ou isso significa que na escola só se estudam/lêem contos?) – são meio “*através*” do qual se estuda “*a história passada e presente*”.

Não há dúvidas de que as obras literárias, como as cinematográficas, são usadas *também* como uma forma lúdica de acessar a história, de pensá-la. Isso pode decorrer tanto de objetivo autoral, como acontece em romances ou em filmes históricos – baseados em acontecimentos documentados – quanto nas obras que não visam à referência temporal. A impossibilidade da Literatura desvinculada da história se encontra no material da qual ela é feita: a linguagem, que nunca é uma realidade a-histórica, que sempre é marcada pelo momento e pelo contexto nos quais ocorre a enunciação. O que estamos caracterizando aqui

como tendência do discurso escolar não é a leitura literária que leva à discussão e ao entendimento da história; e sim o ensino “fechado” de literatura, que restringe os sentidos aos movimentos literários.

Nessa seqüência, no entanto, não estamos lidando com a história como *uma das possibilidades* de ver o texto literário; estamos diante de uma história que é o *a finalidade* da própria Literatura. Esse redirecionamento de sentidos, que afasta Literatura e LP e aproxima Literatura e História, constitui uma oposição à postura lingüística adotada nos PCN. Não podemos esquecer, porém, que essa seqüência discursiva não tem como sede de seus sentidos a FD Oficial; sua significação se dá no interior da FD Escolar. Por conseguinte, para determinar que posição-sujeito enuncia esse discurso, devemos remetê-lo à forma-sujeito de seu próprio domínio discursivo.

Podemos questionar: essa forma-sujeito fragmentada que organiza os saberes da FD Escolar prevê que se entenda a Literatura a partir da história da Literatura; ou que se coloque a Literatura – disciplina *complementar* – a serviço de outras disciplinas? Isso também compõe os saberes dessa formação discursiva, o que a crítica feita pelo discurso oficial só ajuda a confirmar. A partir dessas análises, acreditamos que a posição-sujeito responsável por esse enunciado é a Professor Tradicional, já que a oposição encontrada não se dá entre essa posição-sujeito e a forma-sujeito da FD Escolar; e sim entre essa posição e a posição-sujeito Autoridade.

4.2.2 A imagem que os professores têm da importância que os alunos atribuem a ensinar/aprender LP e Literatura

O recurso didático, para mascarar a **quebra das leis de interesse e de utilidade**, é a chamada motivação no sentido pedagógico. Essa motivação aparece no DP como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato. Ex.: no léxico, o uso das palavras “dever”, “ser preciso”, etc. (Orlandi, 1983, p. 12)

A imagem dos alunos construída pelo discurso docente, no que se refere à importância dada a ensinar/aprender LP e Literatura é, em geral, marcada pela *resistência*. Eles não dariam importância, não teriam interesse, prefeririam outro tipo de informação. Se comparamos essas seqüências com as que tratam da importância das disciplinas de LP e Literatura para os professores, vemos que muitas contradições aparecem.

A importância da LP aparece como intrínseca, já que é justificada por razões internas ao sistema escolar no discurso da posição-sujeito Professor Tradicional. Não há espaço, nesse discurso, para a *atribuição* de importância, visto que LP/Literatura *são evidentemente importantes em si mesmas*. Na Sd 26, transcrita a seguir, tal idéia é contrariada, inclusive com referências à atribuição de importância (Sd 26).

Sd 26

Não. A grande maioria dos alunos **não atribui** importância alguma; aliás, são **extremamente resistentes em se adequar à norma padrão**. (PP)

Essa seqüência, como outros dizeres da mesma professora, traz alguns indícios lingüísticos que indicariam um afastamento/questionamento dos valores da FD. Conforme já mencionado nesse trabalho, consideramos que um desses saberes da FD Escolar consiste na legitimação da importância inerente aos conteúdos selecionados sem referências externas ao próprio discurso escolar. “Atribui” desempenharia esse papel de contradição na Sd 26, pois depõe a favor de uma idéia de importância *conferida* por alguém e não absoluta como vinha sendo afirmado. No entanto, o restante do enunciado percorre uma via contrária, assumindo a posição-sujeito Professor Tradicional.

A idéia de atribuição de importância, nessa sd, não chega a invalidar a noção de importância absoluta já expressa no discurso dessa professora. Poderíamos dizer de outra forma: ainda que a importância das disciplinas não seja *absoluta*, ela não pode ser determinada por *qualquer um*, mas por quem tem *autoridade* para fazê-lo – o professor. Ao aluno é permitida a atribuição de importância, mas se ele não reproduz o discurso do professor, está cometendo um *erro*.

A *importância* do ensino/aprendizagem de LP e Literatura se deve à sua tarefa de proporcionar a *aquisição da norma padrão*. Os alunos *precisam* adquirir essa norma, mas, na prática, essa aquisição não ocorre: há resistência. A insistência em tentar adequá-los (ou adequar sua linguagem?), contra a vontade deles, seria explicada pela *importância/necessidade* dos saberes escolares, nesse caso, da norma padrão. Essa necessidade não é mais determinada pelo objeto em si, mas sim pela visão *correta* do objeto: a visão do professor. Desse modo, vemos que até mesmo uma visão que permita a idéia de importância não-absoluta das disciplinas pode funcionar tão autoritariamente quanto a de importância intrínseca. Basta, para atingir esse efeito, que se fixe o ponto de vista *certo*, taxando quaisquer outros, antecipadamente, como errados.

Sd 27

Não, porque eles **preferem informações mais rápidas, mais visuais**. Eles encaram a literatura como uma **obrigação**. (PL)

A Sd 27 revela a representação que a professora de Literatura faz sobre a importância dada pelos alunos ao ensino de sua disciplina. Nessa imagem, eles não parecem ter a mesma compreensão do objeto – ensino de Literatura – e do objetivo – formação do leitor crítico – que a professora expressa (Sd 24). A forma pela qual ela enfrenta essa divergência é que caracteriza sua posição-sujeito: não há subordinação entre uma e outra maneira de valorar o ensino de Literatura. Na *sua* visão, é a Literatura – por meio da leitura – que auxilia na formação de leitores críticos; do ponto de vista *dos alunos*, a Literatura é uma *obrigação*.

Diante dessa atitude, podemos considerar que a posição-sujeito que se expressa nessa seqüência é a posição-sujeito Professor Inovador, que se contra-identifica com a forma-sujeito da FD Escolar. Colabora para tal entendimento dessa posição-sujeito a enunciação, nessa seqüência, de alguns sentidos “proibidos” na FD Escolar: o de que a configuração do conhecimento escolar possa ser responsável pelo desinteresse dos alunos (por ser mais *lento* e menos *visual* em um mundo dominado pela velocidade e pela imagem) e o de que a possivelmente única motivação dos estudantes seja a obrigatoriedade (externa) do estudo. Novamente, aparece no discurso dessa professora o apelo à exterioridade, que mostra as várias *infiltrações* discursivas no interior da FD Escolar; pois a obrigação de estudar – um dever – é imposta pelas *leis* que regem a sociedade, e não pela lógica *dever/culpa* do discurso pedagógico.

Sd 28

Os alunos hoje em dia não tem mais **interesse** e não levam mais a **série a importância das disciplinas**. (DEF)

O *interesse* de que fala a Sd 28 não é um interesse legítimo despertado pela curiosidade ou pelo desejo de saber, mas sim um interesse *forjado* pela *motivação do DP*, que “*cria uma visão de utilidade*”, que esconde a relatividade das razões do sistema (Orlandi, 1983, p. 12). O efeito de sentido expresso nessa seqüência sugere que há uma falha em curso na criação desse interesse pelo discurso escolar; ou seja, o aluno não demonstra mais esse empenho, não é mais tão maleável ao sistema de evidências que compõe a realidade escolar.

Apesar do reconhecimento do desinteresse dos *alunos de hoje em dia*, a posição-sujeito enunciadora da Sd 28 não aparenta voltar atrás na idéia da importância inerente à LP: as disciplinas não perdem sua importância, apenas ocorre que os alunos não levam mais *a sério* esse valor.

A troca, involuntária, de *sério* por *série*, também poderia ser analisada como um ato falho, no qual fala o inconsciente, o que o sujeito não sabe que diz (ou não quer enunciar), mas diz. *Alunos, disciplina, série* – são termos não só vindos do discurso escolar, mas que remetem às noções integrantes dos saberes da FD: a hierarquia – **aluno → professor → diretor → secretaria de educação** e assim por diante; a divisão dos conteúdos em *disciplinas*; a classificação desses conteúdos e a divisão dos alunos em *séries*. Toda essa sistematização está intimamente ligada ao discurso escolar, às evidências que o mantêm em funcionamento. O que pode indicar o ato falho presente nessa seqüência? No mínimo, é possível considerá-lo uma reafirmação desses valores, uma tomada de posição que representa uma identificação plena com eles, a aceitação dessas *verdades*; em suma, isso é investir-se da posição-sujeito Professor Tradicional.

Sd 29

Com certeza dão uma grande importância e adoram a disciplina pelo que é estudado e o conhecimento que adquirem. (DEM)

Na leitura da seqüência 29, enunciada pela diretora da escola de ensino médio, nos defrontamos com outra representação da relação alunos-ensino de Literatura. Os alunos desinteressados, apáticos ou resistentes de que falam os outros discursos dessa seção cedem seu lugar a estudantes que “*adoram*” Literatura e que dão “*grande importância*” para o ensino dessa disciplina. O *motivo* dessa relação tão positiva nos ajuda a determinar a posição-sujeito que enuncia essa seqüência: “*pelo que é estudado*”, “*pelo conhecimento que adquirem*”.

Os alunos gostam de estudar porque gostam do que é estudado – discurso circular, como o DP de Orlandi, cuja justificativa é uma *razão do sistema apresentada como razão de fato* (Orlandi, 1983, p. 12). A idéia de *aquisição de conhecimento* é uma outra forma lingüística que acessa os saberes da noção **educação=transmissão do saber**. Se somarmos a dinâmica circular e a reafirmação da imagem de educação como uma via unidirecional, não é difícil concluirmos que nos deparamos, mais uma vez, com a posição-sujeito Professor Tradicional.

4.3 Bloco 3 – Discursos dos alunos

As Sd 30 e 31, abaixo, foram enunciadas pela aluna do ensino fundamental. A seqüência 30 foi elaborada pela aluna numa tentativa de definir a importância do ensino de LP em sua própria visão, ao passo que a seqüência 31 é a representação da imagem que os professores teriam dessa importância, na visão da aluna.

Sd 30

É muito importante saber aquilo que a gente fala e falar certo **é uma coisa fundamental** para nós que falamos português, **é nosso dever** aprender **pelo menos** isso. (AF)

Sd 31

Eu acho que **eles pensam que é importante o trabalho deles**, pois **ensinar é muito importante**. (AF)

Os sentidos das duas seqüências se assemelham tanto que é lícito dizer que a aluna, ao enunciá-las, procura reproduzir o mais fielmente possível o discurso do professor. Aprender/ensinar LP aparecem nesse discurso como algo “*muito importante*”, “*fundamental*”, cujo aprendizado configura até mesmo um “*dever*” do aluno. A definição do que seja a disciplina de LP pode ser depreendida nessa seqüência como “*saber aquilo que a gente fala e falar certo*” – e, em função dessa definição, podemos perceber que seus sentidos se filiam ao discurso escolar tradicional, pois não se referem a motivos externos à escola.

A recorrência ao *dever* nos remete à dinâmica de culpa/erro que constitui o DP (Orlandi, 1983), e demonstra o quanto o discurso da aluna se subordina ao do professor, reproduzindo seu caráter circular. A circularidade também se faz presente na Sd 31, quando a aluna justifica por que os professores pensariam que seu trabalho é muito importante: porque ensinar é muito importante. Ou seja, o trabalho do professor é muito importante → porque o trabalho do professor é ensinar → e ensinar é muito importante → por isso o trabalho do professor é muito importante. Mais uma vez, não há referências externas ao discurso escolar, as explicações são internas ao seu funcionamento no próprio Aparelho Ideológico Escolar.

A submissão à forma-sujeito da FD Escolar, nesse discurso, é quase inquestionável. Em função disso, acreditamos que a enunciação dessa seqüência foi feita a partir de uma posição-sujeito Aluno Repetidor – que corresponde à posição-sujeito Professor Tradicional, funcionando como seu equivalente e complementar.

À primeira vista, a Sd 32 parece ter um funcionamento bem diferente do que rege as duas seqüências imediatamente anteriores, pois não se trata de uma seqüência construída por um movimento discursivo circular nem repete a importância como causa e como

conseqüência ao mesmo tempo. Sua formulação é simples: começa com o posicionamento do aluno – dizendo que o ensino de Literatura “*é importante*” e constrói sua justificativa, lançando mão de argumentos.

Sd 32

É importante pela interpretação de texto, leitura e podemos aprofundarmos (sic) nossos conhecimentos sobre livros, textos e histórias. (AM)

Examinemos esses argumentos. “*Interpretação de texto, leitura*” e o aprofundamento dos “*conhecimentos sobre livros, textos e histórias*” são apresentados para justificar a importância do ensino de Literatura. Mas de que forma eles se prestariam a esse propósito? Sua utilização não significa uma explicação que remeta à exterioridade, a outros discursos fora do domínio da FD Escolar, a práticas sociais não-escolares. Em vez disso, o que vemos é o deslocamento da evidência: *ensinar/aprender Literatura é importante → porque Literatura é importante* – que seria um discurso circular como o das sds anteriores; é substituído por *ensinar/aprender Literatura é importante → porque o ensino de Literatura desenvolve a interpretação de texto e a leitura e aprofunda os conhecimentos sobre livros, textos e histórias.* Agora vem a questão: porque essa lista de coisas é importante? Interpretar textos, ler, conhecer livros/textos/histórias - *por que* isso é importante?

Deparamo-nos, outra vez, com o efeito de evidência, que afetava os sentidos do ensino de Literatura e em seguida passou a se anexar aos saberes da disciplina. É ele que explica essa atribuição de importância, que se dá no interior da FD Escolar. Faz parte da realidade composta pelo discurso escolar a valorização desses conhecimentos que tomam a forma de argumentos no discurso do aluno de ensino médio. Portanto, ao enunciar esse discurso, ele se superpõe à forma-sujeito da FD Escolar e se propõe à reproduzir seus saberes, adotando a posição-sujeito Aluno Repetidor.

A partir desse ponto, analisaremos duas seqüências enunciadas pelo aluno do ensino médio. A Sd 33 confronta as algumas formas valoração do ensino de Literatura, chamando a atenção para a diferença entre elas, enquanto a Sd 34 segue uma outra direção, enfocando menos a própria disciplina e sua importância relativa e mais a diferença de visão entre alunos e professores. Começemos pela relativização da importância que podemos ler na Sd 33:

Sd 33

Sim, talvez mais importante para eles do que para nós, eles devem pensar que a literatura é uma matéria tão importante quanto as outras e fazem de tudo para ensinarem o que sabem. (AM)

São duas as comparações nessa seqüência discursiva. A primeira delas acontece entre a visão dos alunos e a dos professores a respeito da importância atribuída ao ensino de Literatura; enquanto a outra põe em causa a importância dessa mesma disciplina em relação às outras.

“*Mais importante para eles do que para nós*” – diz o aluno do ensino médio, enunciando, do lugar do aluno, um discurso que em certa medida é uma paráfrase do discurso dos professores sobre o *desinteresse dos alunos*. No entanto, não estamos lidando com uma paráfrase perfeita, pois há deslizos, que resultam em polissemia. O aluno, que já havia se colocado aceitando a evidência da importância da Literatura e reproduzindo os saberes da FD, aqui assume outra atitude. A forma pela qual isso ocorre é através da relativização da importância: *sim, o ensino de Literatura é importante, mas talvez **mais para eles que para nós***.

Negando caráter absoluto da importância dada ao ensino dessa disciplina, o aluno de ensino médio está se dando o *direito* de questionar os valores estabelecidos. Além disso, agindo dessa forma, ele rejeita a *culpa* reservada para o mau aluno, aquele que não aceita, aquele que pergunta quando se deve apenas repetir. Em vista disso, ele se posiciona discursivamente como Aluno Questionador.

É sob este ponto de vista, do aluno que extrapola seu lugar reservado na FD e se dispõe a interrogações sobre seu sistema de evidências, se contra-identificando com a forma-sujeito da FD, que a próxima seqüência é enunciada.

Sd 34

Talvez falte um pouco mais de **consenso** entre alunos, professores, direção, talvez **conversando** eles consigam entrar na **mente dos alunos**, **entendendo** assim o que querem e o motivo de algumas atitudes. (AM)

Consenso, conversa, entendimento – esses termos não são, definitivamente, os mais característicos de um discurso autoritário como é o pedagógico. Seus efeitos de sentidos apontam na direção de um discurso mais aberto, em que há a voz do outro, em que existe *interlocução*: um discurso polêmico. Apenas essas sugestões de um discurso menos autoritário já seriam suficientes para considerarmos que a posição-sujeito falante nessa seqüência é a do Aluno Questionador. O confronto com o discurso escolar tradicional, porém, não pára por aí, ele se agrava.

Mais do que a sugestão de que o discurso escolar se polemize, o aluno também ousa propor que a atitude para se chegar a um consenso na escola deve partir dos professores e da

direção. Tal iniciativa envolveria a procura, por parte dos docentes, de compreender a “*mente dos alunos*”, seus desejos e seu modo de agir. É possível dizer que o funcionamento discursivo desse enunciado faz mais do que desobrigar o aluno da culpa pelo erro – e pelo *fracasso da educação* – que lhe cabe na FD Escolar; esse discurso inverte a dinâmica e põe a responsabilidade (também) no professor!

Embora essa postura represente uma enfrentamento em relação ao discurso escolar tradicional, ela não implica, necessariamente, em uma isenção *total* da participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Sua radicalidade consiste na ruptura das proibições de dizer no interior da FD, e não na criação de outro discurso autoritário no qual só o aluno teria voz. O principal anseio nessa seqüência é pela *polemização* do discurso escolar, pela discussão efetiva, pela instituição de um discurso escolar no qual alunos/professores/direção tenham voz e sejam ouvidos.

É interessante observar que a proposta desse aluno mobiliza sentidos muito próximos aos convocados por Orlandi (1983) quando sugeriu um novo discurso pedagógico. Talvez, se no discurso escolar houvesse espaço para a interlocução, o nosso tão falado *fracasso da educação* já seria passado – pois se percebe que há anseios dos sujeitos de vários lugares sociais (do pesquisador ao aluno) apontando na direção da colaboração e do trabalho coletivo.

A esperança na concretização dessas mudanças fica a cargo da fluidez discursiva e ideológica, da permeabilidade das fronteiras que separam as FDs, do inevitável trânsito discursivo que, cedo ou tarde, desgasta as arestas discursivas e transforma suas faces. A determinação ideológica a qual todos estamos subordinados não significa, exatamente, que não haja um espaço de movimentação, que não possamos nos posicionar de outro modo. Não podemos esquecer que é da própria ideologia ser contraditória, e que os sentidos sempre se constituem no jogo entre o mesmo e o novo – é da paráfrase que permite, às vezes, o surgimento da polissemia.

5 ...Para efeito de conclusão...

(...) o efeito-texto resulta da ilusão de que tudo o que devia ser dito foi dito, nada faltando e nada sobrando. Ele é dotado de *começo, meio e fim*. O efeito-texto é um espaço discursivo simbólico porque seu fechamento é simbólico e sua completude também o é. E o autor necessita destas duas ilusões – completude e fechamento – tanto para dizer como para concluir seu dizer. (Indursky, 2001, p. 33)

Partindo da premissa de que o fechamento do texto é da ordem do simbólico, o que se confirma na citação acima, tentaremos aqui *costurar* os retalhos de discurso e de análise, a fim de criar um efeito de conclusão desse trabalho. Primeiro, esboçaremos como ficou o quadro de Formações Discursivas e de suas respectivas posições-sujeito; em seguida, vamos refletir sobre a conformação atual do discurso pedagógico e suas conseqüências na formação dos alunos.

A primeira FD que analisamos foi denominada *Oficial*, e é composta pelo discurso oficial – representado aqui pelas sds recortadas dos PCN. Essa FD diferencia-se da FD Escolar por sua função de **autoridade**. Por essa razão, a posição-sujeito que recebe o estatuto de *forma-sujeito* dessa FD é denominada **posição-sujeito Autoridade**. No entanto, não há apenas uma maneira de identificar-se com essa forma-sujeito: a heterogeneidade da formação discursiva aponta para a ambigüidade no interior da forma-sujeito, para sua fragmentação (Indursky, 2008).

Caracterizamos a posição-sujeito Autoridade como a posição-sujeito que representa o que se espera de um representante do Aparelho Ideológico do Estado: que se apresente enquanto autoridade a ser respeitada; que defina diretrizes de trabalho; que esclareça o *certo* e o *errado* em sua área de atuação.

Na FD Escolar, que organiza os discursos dos sujeitos que circulam diariamente pela instituição escolar, mas que são também afetados pelo discurso oficial, podemos destacar, com base nas análises, pelo menos, quatro posições-sujeito. **Posição-sujeito Professor Tradicional** e **posição-sujeito Aluno Repetidor** são exemplos de um assujeitamento pleno à forma-sujeito da FD Escolar, de acordo com o previsto para cada o aluno e para o professor nesse domínio discursivo. Quanto a essa forma-sujeito, alguns saberes pressupostos por ela são a inquestionabilidade da importância/necessidade do conhecimento escolar; autoridade do professor e obediência do aluno como bases da relação escolar e a reafirmação das verdades escolares, em geral, como justificativa para a própria reprodução dessas verdades pela escola.

Em nossa análise, há duas posições-sujeito que se contra-identificam com a forma-sujeito do discurso escolar. A primeira delas, assumida pelo sujeito que ocupa o lugar social de professor, é chamada **posição-sujeito Professor Inovador**. Esse posicionamento é adotado pelo professor quando se opõe ou quando questiona algumas das evidências postas pela forma-sujeito da FD Escolar – seja no que diz respeito a dar voz ao aluno, seja pela troca dos saberes estabelecidos tradicionalmente por outros novos no discurso escolar.

A segunda é a **posição-sujeito Aluno Questionador**. Consideramos que o aluno assume tal posição quando não aceita – ou resiste a aceitar – seu lugar de *receptor* da *transmissão do saber*, ou quando questiona/não aceita esse saber, algumas vezes, inclusive, propondo sua substituição por outros saberes.

Com base nessa construção teórica das FDs que fazem parte da Formação Ideológica Educação, formulamos dois quadros-resumo que ilustram melhor os contrastes e as repetições que se dão em cada uma das posições-sujeito, a partir de seu lugar social e discursivo. O primeiro quadro é o que trata do Recorte 1, sobre a noção de cidadania e a formação do cidadão, enquanto o segundo enfoca o Recorte 2, acerca da importância do ensino/aprendizagem de LP e Literatura. Ambos estão na próxima página.

Quadro-Resumo das posições sujeito			
Recorte 1 – Sobre a noção de cidadania e a formação do cidadão			
	FD Oficial	FD Escolar	
	Discurso Oficial	Discurso dos Professores	Discurso dos Alunos
Posição-sujeito	Autoridade: Proíbe e fixa os sentidos de cidadania. Impõe a formação de cidadãos como finalidade do ensino.	Professor Tradicional: Vê a cidadania como tema paralelo ao currículo escolar, enfatiza seu aspecto referente a direitos e deveres. Permite alguns deslizes, pois remete ora ao coletivo, ora ao individual.	Aluno Repetidor: Repete o discurso dos professores. Assume o dever de aprender e a culpa por não saber. Diz que <i>ler e estudar</i> são importantes para a formação cidadã, mas diz não saber o que é cidadania.
		Professor Inovador: Não chega a aparecer.	Aluno Questionador: Relativiza a questão da cidadania, confrontando a idéia de <i>certo e errado</i> do DP. Fala em cidadania enquanto <i>direito</i> , não se refere a <i>deveres</i> .

Recorte 2 – Sobre a importância de ensinar/aprender Língua Portuguesa e Literatura			
	FD Oficial	FD Escolar	
	Discurso Oficial	Discurso dos Professores	Discurso dos Alunos
Posição-sujeito	Autoridade: Define todo o ensino de LP e de Literatura voltado ao objetivo que é a formação da cidadania. <i>Indica</i> que a Literatura não deve ser disciplina autônoma e determina que os estudos literários façam parte do ensino de Português.	Professor Tradicional: Não questiona os saberes estabelecidos na escola e sua valoração habitual. Aceita a hierarquia escolar e a idéia de <i>transmissão do saber</i> . Usa as razões do sistema para explicar a importância do ensino das disciplinas – discurso circular.	Aluno Repetidor: Aceita como evidência a importância do ensino de LP e de Literatura e reproduz a circularidade do discurso, utilizando razões internas ao próprio DP para explicá-lo.
		Professor Inovador: Questiona os saberes eleitos ou sua importância estabelecida, refere-se à exterioridade discursiva para justificar a valoração dos saberes, rompe a circularidade do DP.	Aluno Questionador: Relativiza a importância das disciplinas, contrariando a sua inerência. Vê o consenso entre alunos, professores e direção como necessário e responsabilidade de todos.

Retomando o dizer que abre esse capítulo final, embora saibamos que, em AD, é impossível pensar o texto como unidade fechada e acabada, também reconhecemos que são necessidades do autor as ilusões de completude e fechamento, sem as quais não podemos dizer que lidamos com um (efeito) texto. É preciso, portanto, que ensaiemos aqui uma costura, um arremate que, ainda que não seja definitivo, encerra por ora nossa análise e nossa reflexão.

Relembrando as questões que guiaram esse trabalho, buscamos lidar com a idéia de objetivo e a de importância do ensino de LP e de Literatura – como disciplinas que tratam da linguagem – enfocando, principalmente, os efeitos de sentido de *cidadania*. Nessa análise, procuramos que conexões existiriam entre os discursos dos PCN – orientando legalmente o ensino dessas disciplinas, como a voz do Aparelho Ideológico do Estado – e os discursos dos professores e dos alunos, que representam o aparelho escolar. Haveria implicação entre eles? Ou confronto?

Outra questão da qual nos ocupamos envolve as posições que os sujeitos poderiam assumir nas Formações Discursivas Oficial e Escolar. Como funcionaria a interação discursiva entre essas posições? Arriscaremos algumas respostas, reconhecendo, entretanto, que se trata de *uma* análise entre outras tantas que se poderiam fazer a partir dos mesmos materiais lingüísticos.

A análise demonstrou que não há, necessariamente, implicação entre as diretrizes do discurso oficial e as que regem o discurso escolar. Existem sobreposições, idéias que se repetem, mas elas se devem muito mais ao que permanece no discurso oficial do que ao que muda no discurso escolar. O discurso escolar se mostrou bem retratado em Orlandi (1983), onde é chamado de *discurso pedagógico*: autoritário e circular. Mesmo assim, como todo discurso, ele também permite a deriva dos sentidos.

Os deslizes se devem, de acordo com nossa análise, aos questionamentos e dúvidas introduzidas tanto por professores quanto por alunos, que se dispõem a quebrar o ciclo de funcionamento desse discurso autoritário por meio da remissão ao externo. Ao fazer isso, esses sujeitos trazem a possibilidade de polemização do discurso escolar, sua abertura para que haja disputa de sentidos.

Refletindo sobre a dinâmica desses discursos, percebemos que a *necessidade* de mudança nas práticas discursivas pedagógicas já aparece como um dos saberes da FD Escolar. No entanto esse saber não é, ainda, aceito pela ideologia dominante da FD; ele representa uma

matéria discursiva que só os maus sujeitos podem (ou têm coragem de...?) acessar. Esses insatisfeitos talvez não sejam minoria. Eles podem, inclusive, se espalhar e se organizar de tal forma que venham a modificar totalmente a FD Escolar, interferindo na forma-sujeito ou mesmo instaurando outra forma-sujeito e, conseqüentemente, outra FD nessa mesma Formação Ideológica Educação.

Talvez isso ocorra num futuro próximo, ou num futuro distante, ou não ocorra. A nós cabe lidar com esses discursos, que podem representar apenas a heterogeneidade discursiva que não ameaça o discurso escolar dominante, ou a tensão que leva às mudanças discursivas e sociais. Porque a educação é prática discursiva e, em virtude disso, prática social – e se não podemos mudar o mundo somente através dela, não podemos mudar o mundo sem que a educação também mude.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 66-103

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. *Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor*. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando fronteiras, confrontando limites**. Porto Alegre: Claraluz, 2007. p. 145-152.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007

BRASIL. *Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. **In: Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio**.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

Acesso em 17/11/2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Acesso em 08/11/2008.

COURTINE, Jean-Jacques. *El Concepto de Formación Discursiva*. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 119-141.

INDURSKY, Freda. *Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura*. In: ERNST-PEREIRA, Aracy, FUCK, Susana Bornéo. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p. 28-41.

INDURSKY, Freda. *Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva*. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 75-87.

INDURSKY, Freda. *Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso*. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (orgs.). **Práticas Discursivas e Identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O discurso pedagógico: a circularidade*. In: **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 9-17

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Para quem é o discurso pedagógico*. In: **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 18-31

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As histórias das leituras*. In: **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1998; Campinas: Unicamp. p. 41-46

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Identidade lingüística escolar*. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Dispositivo de Análise*. In: **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2001. p. 59-91.

PÊCHEUX, Michel. FUCHS, Catherine. [1975] *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 1993. p. 163-169.

PÊCHEUX, Michel. *A forma-sujeito do discurso*. In: **Semântica e Discurso**. Campinas: Unicamp, 1995. p. 159-185.

PÊCHEUX, Michel. [1975] *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*. In: **Semântica e Discurso**. Campinas: Unicamp, 1995. p. 293-304.