

**MARIA CRISTINA KOMATZ DOMITROVIC**

**As posições-sujeito em *Pais brilhantes, professores fascinantes*:  
o processo de atribuições de sentido ao discurso sobre educação circulante no  
Brasil**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós –Graduação  
em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas  
para a obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada.

Orientador: Profa. Dr<sup>a</sup> Carmen Zink Bolonhini

CAMPINAS  
2010

**D714p**

Domitrovic, Maria Cristina Komatz.

As posições sujeito em *Pais brilhantes, professores fascinantes* : o processo de atribuições de sentido ao discurso sobre educação circulante no Brasil / Maria Cristina Komatz Domitrovic. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Carmen Zink Bolonhini.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Educação. 2. Análise do discurso. 3. Produção de sentidos. 4. Relações de poder. 5. Professores. I. Bolonhini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The subject-positions in Brilliant Parents, Fascinating Teachers: the meaning attribution process to the circulating discourse on education in Brazil.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Education, Discourse Analysis, Production of Meaning, Power Relations, Teachers.

Área de concentração: Língua materna.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini (orientadora), Profa. Dra. Telma Domingues da Silva; Profa. Dra. Maria Inês Freitas Petrucci Santos Rosa.

Data da defesa: 23/02/2010.

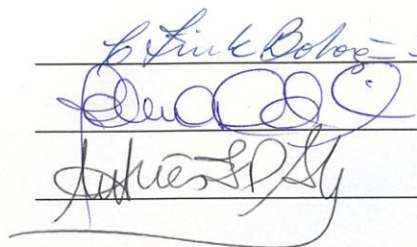
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Carmen Zink Bolonhini

Telma Domingues da Siva

Maria Inês Freitas Petrucci Santos Rosa



Suzy Maria Lagazzi



Dorthe Uphoff



IEL/UNICAMP  
2010

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a meus pais pelo cuidado, pelo carinho e pela presença. Agora compreendo melhor o que significaram e continuam significando em minha vida. Ao meu irmão e à sua família pelo carinho e pela amizade.

Agradeço então à vida, por todas as oportunidades. Pelo meu companheiro inseparável de caminhos, aventuras, partilhas e embates. Por minhas filhas, pelo encanto, pela alegria, pelo carinho, pelas partilhas, pelo apoio, pela amizade. Pela Lia, pelo seu apoio e dedicação de tantos anos. Por meus amigos de tantos lugares, por podermos compartilhar alegrias e tristezas. Pelos meus alunos e pelos professores com os quais trabalhei, pelos sentidos que constituímos juntos (ou não). Pelo meu estudo na escola pública, no Instituto de Educação Anhangüera, na USP e agora na Unicamp. Pelo meu trabalho como professora de alemão e inglês e como orientadora pedagógica, por poder ter experienciado o que experienciei. Por ter passado por metodologias tradicionais, por métodos audio-visuais, pela abordagem sócio-construtivista e por ter chegado à Análise de Discurso. Pelas perguntas que agora posso fazer, pelas respostas que encontrei e por aquelas que continuo procurando. Pela professora Carmen Bolonhini, por apontar o caminho. Pelos professores Maria Rita Moraes, Sírío Possenti, Marilda Cavalcanti, Eni Orlandi e Carmen pelas aulas instigantes, pela dedicação e pelo respeito. Pela orientação da prof<sup>a</sup>. Carmen, pela forma como direcionou meu trabalho, por suas sugestões pertinentes e valiosas. Pelas professoras Maria Inês Petrucci Rosa e Telma Domingues, pela participação em minha banca de qualificação, pelo incentivo, pelas possibilidades outras que apontaram. Pelos funcionários da Pós e da Biblioteca, pela atenção e pelo cuidado. Pela bolsa da Capes, pela ajuda que representou. Agradeço por esta etapa e pelas outras que virão.

**NATAL DE 1975**

Adia-se outra vez

A instauração do amor,

O advento da paz?

Mesmo assim, mesmo em sonho,

Outra vez se deseja

A instauração da paz,

O advento do amor.

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

O livro *Pais brilhantes, professores fascinantes* (doravante *Pb, pf*) teve 800.000 cópias vendidas até 2007, sendo por isso, um texto importante sobre educação em circulação no país nos últimos anos. Após a divulgação dos resultados obtidos pelos alunos brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), tanto o ensino público como o privado têm sido objeto de extensas e exaustivas análises através de textos veiculados pela mídia brasileira em artigos de jornais e revistas, e em sites e blogs da Internet. Opiniões, vereditos e soluções têm sido apresentadas por autores nacionais e estrangeiros com respeito ao problema da qualidade da educação no Brasil. Começamos a nos perguntar, que sentidos sobre educação vinham circulando no país, como a “legitimação do processo histórico da leitura” (ORLANDI, 2006b, p. 214) destes textos sobre educação vinha se dando, enfim, como estes textos vinham sendo compreendidos. Com este trabalho, que se insere na perspectiva teórica da Análise de Discurso materialista, temos o objetivo de evidenciar o processo de atribuição de sentidos ao discurso sobre educação no Brasil. Partimos de dois pressupostos básicos: de que a participação do Brasil no PISA é um acontecimento discursivo, pelo fato de ter desencadeado e ainda vir desencadeando, o que Orlandi (2007, p. 59) denominou um “processo de produção de sentidos”, e também de que a unidade de sentido da enunciação, enquanto “um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso” é um efeito do modo de presença das posições de sujeito no acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 1995, p. 67-70). Assim, o principal aspecto de nossa investigação está nas possíveis posições sujeito-autor nos recortes de discurso selecionados para compor nosso corpus. Analisaremos, também, como o modo de presença das posições-sujeito está relacionado com as Instituições escola, família e Igreja, e ainda que sentidos são atribuídos à posição-sujeito alunos, à posição-sujeito professores, e à posição-sujeito pais. Iniciaremos nossa análise por recortes do livro *Pb, pf* de Augusto Cury, escritor brasileiro que mais livros vendeu no país em 2005. O aspecto de que *Pb, pf* apareça na sessão Exoterismo e Auto-ajuda na listagem dos mais vendidos, e seja classificado pela Editora Sextante como um livro de Educação, será considerado em nossa análise. Para ela, traremos como contraponto, por suas diferentes condições de produção, textos sobre educação estadunidenses, finlandeses e brasileiros veiculados em sites oficiais do governo ou da presidência dos respectivos países por permitirem um deslocamento em direção a outras formações discursivas, e conseqüentemente a outras posições-sujeito. Uma vez que nosso posicionamento teórico nos possibilita problematizar os sentidos estabilizados que circulam em nossa sociedade, com suas Instituições, entre elas a família e a escola, poderemos viabilizar rupturas e deslocamentos (CORACINI, 1999) para sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais” (ORLANDI, 2004, p. 31), devido ao modo como as relações de poder, a definição de sentidos e a ideologia estão interrelacionados. Poderemos possibilitar, principalmente a professores, enquanto sujeitos-leitores, a produção de outros sentidos para os discursos circulantes sobre educação.

**Palavras-chave:** Educação, Análise de Discurso, Produção de Sentidos, Relações de poder, Professores.

## ABSTRACT

The book *Brilliant Parents, Fascinating Teachers* was written by Augusto Cury and published in 2003. A best-seller in Brazil, it has sold five million copies around the world. It is therefore an important text on education. The main objective of this study inserted in the materialistic Discourse Analysis theoretical perspective is to analyse the discursive subject-positions, while ideologically oriented in their relations with the family, school and Church Institutions.

By discussing the discourse production conditions in their relations to the production of meaning, we will focus on other discourses about education recently published in Brazil and refer to American, Finnish and Brazilian texts on education issued by official sites of those countries on the Internet. The fact the book *Brilliant Parents, Fascinating Teachers* appears on best-seller lists as a self-help book while its editors classify it as a book on education will be taken into account. Our aim is to possibly enable reader-subjects, especially teachers, to produce other meanings for the circulating discourses on education in Brazil.

Key words: Education, Discourse Analysis, Production of Meaning, Power Relations, Teachers.

## SUMÁRIO

|                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>                                                                         | <b>1</b>   |
| 1.1 Objetivos.....                                                                                | 5          |
| 1.2 Justificativa.....                                                                            | 7          |
| <br>                                                                                              |            |
| <b>2. A ANÁLISE DE DISCURSO E A TEORIA.....</b>                                                   | <b>13</b>  |
| 2.1 A linguagem.....                                                                              | 16         |
| 2.2 O sujeito.....                                                                                | 23         |
| 2.3 As Instituições.....                                                                          | 31         |
| 2.4 O poder e as relações de poder.....                                                           | 39         |
| 2.5 Leitura e leitores.....                                                                       | 51         |
| <br>                                                                                              |            |
| <b>3. A ANÁLISE DE DISCURSO E A METODOLOGIA.....</b>                                              | <b>59</b>  |
| <br>                                                                                              |            |
| <b>4. <i>PAIS BRILHANTES, PROFESSORES FASCINANTES</i>: as posições-sujeito e os sentidos.....</b> | <b>69</b>  |
| <br>                                                                                              |            |
| <b>5. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E OS SENTIDOS.....</b>                                             | <b>121</b> |
| 5.1 Textos finlandeses.....                                                                       | 122        |
| 5.2 Textos estadunidenses.....                                                                    | 132        |
| 5.3 Textos brasileiros.....                                                                       | 145        |
| <br>                                                                                              |            |
| <b>6. DISCUSSÃO FINAL.....</b>                                                                    | <b>169</b> |
| <br>                                                                                              |            |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                           | <b>185</b> |
| <b>ANEXO.....</b>                                                                                 | <b>191</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Através dos textos veiculados pela mídia brasileira, tanto o ensino público como o privado têm sido objeto de extensas e exaustivas análises em artigos de jornais e revistas, sites e blogs da Internet. Opiniões, vereditos e soluções têm sido apresentadas por autores nacionais e estrangeiros com respeito ao problema da qualidade da educação no Brasil, após a divulgação em 2001, 2004 e 2007 dos resultados obtidos pelo Brasil no PISA, configurando o que Pêcheux (2008, p. 20) denominou um “confronto discursivo”: um trabalho intenso em que discursos são formulados a partir de retomadas, deslocamentos, e inversões. Ao formular o conceito de confronto discursivo, Pêcheux referia-se ao confronto discursivo ocorrido em relação ao acontecimento *vitória de Mitterrand na França*. De forma semelhante, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso materialista, doravante AD, entendemos que o acontecimento *participação do Brasil no PISA*, compreende “um imenso trabalho de formulações (retomadas, deslocadas, invertidas ...)” gerando um confronto discursivo significativo, que vem prosseguindo até os dias de hoje.

Da revista *Isto É* de 16 de setembro de 2009, com o artigo de capa “A nova educação” com o subtítulo: “Vai mudar tudo no ensino no Brasil”, recortamos o seguinte trecho:

Além de um ano a mais de estudo, as diretrizes pedem espaço ao conceito de letramento, que significa ensinar as crianças a ler e escrever compreendendo a essência dos exercícios. O raciocínio lógico também passa a ser valorizado desde cedo. É nesta linha que segue o PISA (sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos), promovido a cada três anos Pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mede o conhecimento entre jovens de 14 e 15 anos de diversas nações. E o Brasil vai mal. No último resultado, de 2007, os alunos brasileiros obtiveram médias que os colocaram, entre 57 países, na 53ª. posição em matemática, na 48ª. em leitura e na 52ª. em ciências.

Muitos dos pronunciamentos sobre educação fazem referência ao PISA. De nossa perspectiva teórica, a frase: *É nesta linha que segue o PISA (sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos), promovido a cada três anos Pela Organização*

para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), faz com que os sentidos da credibilidade que atribuímos a organizações internacionais dessa natureza se movimentem, e assim, o efeito de credibilidade produzido é transferido para as nossas *diretrizes*: se elas forem seguidas, tudo vai mudar na educação e o Brasil não irá mais mal no PISA.

Entendemos também, que pela linguagem, estabelece-se uma relação de poder entre os que se pronunciam sobre educação e aqueles que lêem estes discursos na posição de pais e professores. Entre os escritores que se pronunciam sobre educação, um dos que mais se destaca é Augusto Cury. Seu livro *Pb, Pf* veio a constituir-se em parte relevante do confronto discursivo ao qual nos referimos, uma vez que Cury foi o escritor brasileiro que mais livros vendeu no país em 2005. Em 2007 *Pb, Pf* era seu segundo maior sucesso de vendas, sendo que no início de abril de 2009, o autor estava há duas semanas em primeiro lugar (Exoterismo e Auto-ajuda) e permanecia há 20 na lista dos mais vendidos da revista *Veja* (edição 2107 – 8 de abril de 2009) com seu último lançamento, *O Código da Inteligência*. Acessados em 07 de abril de 2009, os sites [http://carrenho.typepad.com/blogdoseditores/thomas\\_nelson\\_brasil/](http://carrenho.typepad.com/blogdoseditores/thomas_nelson_brasil/) e [www.tribunamt.com.br/geral/dr-cury-palestra-repensa-relacao-pais-filhos-e-professores/](http://www.tribunamt.com.br/geral/dr-cury-palestra-repensa-relacao-pais-filhos-e-professores/) informam que o autor já vendeu 10 milhões de livros, sendo 7 milhões no Brasil e três milhões em 40 outros países.

O que leva a tamanha legitimação? Segundo Coracini (1999 p.33), o processo de legitimação se dá a partir do “reconhecimento de valores que constituem a ética<sup>1</sup> de um grupo social”. Ainda, segundo a pesquisadora, legitimamos aquilo que consideramos valoroso ou benéfico, em contraposição a algo, que seria considerado por nós, ou pelo grupo ao qual pertencemos, como “algo negativo ou maléfico.” Partiremos então da hipótese de que a obra em questão, seja considerada como “benéfica e valorosa” por grande parte da sociedade brasileira que compra e lê livros. O livro *Pb, pf*, passa a ser um texto sobre educação legitimado por brasileiros leitores, circulando com os demais veiculados pela imprensa. A editora Sextante no entanto, não classifica o livro como uma

---

<sup>1</sup> Segundo Coracini (op.Cit., p.33), a ética deve ser assumida aqui “como um conjunto de valores vinculada ao momento histórico-social em que na verdade, se inserem os sujeitos de uma dada formação discursiva, sem esquecer da memória discursiva que coloca uma dada geração em relação com gerações passadas, de quem recebe(ra)m legados que entram na constituição da subjetividade”.

obra de auto-ajuda, como acontece com o livro *Você é insubstituível*, do mesmo autor, mas como um livro de educação.

Paula (2003) analisou o funcionamento discursivo do gênero auto-ajuda e espiritualidade em sua dissertação de mestrado “VOCÊ S.A.: Linguagem empresarial, Discursividade e Interpelação”. Corroboramos com suas colocações, baseadas em Maingueneau (2001), sobre a questão do gênero na AD. Não nos aprofundaremos nesta questão, pois esta foge ao objetivo central de nosso trabalho, e assim como Paula, consideraremos a auto-ajuda um gênero textual. Portanto, traremos para nosso trabalho informações pesquisadas na dissertação de Paula (2003), já citada, e na tese (BRUNELLI, 2004) que tratam da literatura de auto-ajuda a partir de nossa perspectiva teórica.

Paula centra sua análise no processo de interpelação (grifo da autora) do sujeito-leitor-trabalhador. Para ela, o sujeito de direito de nossa sociedade é interpelado pelo discurso que vincula a questão do emprego ao talento, ao esforço pessoal sendo que o indivíduo é responsabilizado pelo seu sucesso e pelo seu fracasso. Baseando-se em Revuz (1997), afirma que na sociedade capitalista do século XX e do início do século XXI, em que o trabalho tem um estatuto especial, o discurso do gênero auto-ajuda, ao mobilizar sentidos como ter dinheiro, ter emprego e ainda um lugar na sociedade, ou “um sentimento de pertença à polis” (grifo da autora), aponta também para necessidades que são construídas socialmente ao estabelecer estilos de consumo. A perda do trabalho, portanto, acarreta outras grandes perdas. Como a ameaça da perda de emprego é uma constante em nossa sociedade, justifica-se a permanência do gênero auto-ajuda. O indivíduo interpelado em sujeito de direito, ou sujeito-jurídico, a forma-sujeito histórica da atualidade, conforme Orlandi (ACHARD et al., 2007), sentindo-se ameaçado, busca ajuda nessas leituras. Entendemos, assim, porque as obras do gênero auto-ajuda são consideradas como benéficas e valorosas pelos leitores: são realmente entendidas pelos sujeitos de direito responsabilizados pelo seu sucesso e pelo seu fracasso, como uma forma de ajudarem-se a si mesmos.

Consideramos que a ideologia<sup>3</sup> dos últimos anos com sua determinação midiática, globalizante e empresarial vem constituindo o processo de leitura e apagando o processo de constituição de sentidos, instaurando sentidos através do discurso que produzem a sensação de realidade. Para Paula (2003), a linguagem empresarial, num processo de apropriação, tem usado o gênero auto-ajuda em seu funcionamento discursivo de interpelação. Nos perguntamos então, como esta questão se relaciona com a (re)instauração do discurso sobre educação.

No livro *Pb, pf* analisamos os sentidos que são mobilizados por seu discurso. Por tratar-se de um livro que traz em sua ficha catalográfica: “1. Educação de crianças. 2. Crianças, formação. 3. Responsabilidade dos pais. 4. Emoções nas crianças. 5. Inteligência. 6. Psicologia infantil. 7. Psicologia do adolescente”, poderia-se supor que os sentidos mobilizados sejam outros daqueles levantados por Paula (Ibidem). Analisaremos se os sentidos por ela mencionados, entre eles, ter dinheiro, ter emprego e ainda um lugar na sociedade, são evidenciados e de que maneira isto ocorre.

Chegamos então à questão que nos é crucial: uma vez que este livro aborda primordialmente a questão da educação, pronunciando-se sobre ela, como lemos, como compreendemos, como interpretamos este texto com seu discurso de poder? O discurso de poder, conforme Orlandi (2006b p. 35), define o conteúdo, a forma, o sentido e a finalidade dos discursos que se pronunciam sobre educação. Para o “sujeito comum” (Idem, 2004, p. 84), os sentidos parecem estar ali, já dados nas palavras como sempre estiveram, e a linguagem por sua vez, parece ser transparente. Da perspectiva desse sujeito, portanto, não há interpretação, ou melhor, ainda conforme Orlandi (Ibidem) nega-se a interpretação, no exato momento em que ela ocorre. Tomamos por natural algo “... que é produzido na relação do histórico e do simbólico”. Este mecanismo de “apagamento da interpretação”, ideológico, segundo Orlandi (2005), considera a linguagem e a história sem espessura e sem opacidade. A AD nos permite, portanto, uma relação mais autêntica com a

---

<sup>3</sup> Pensada não sociologicamente, mas a partir da linguagem, a ideologia é tratada “como mecanismo estruturante do processo de significação”, e não como ocultamento da realidade ou visão de mundo. A ideologia funciona “na produção de evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2005, p.96).

linguagem (Ibidem), que por sua vez viabiliza que os sentidos colocados em circulação pelos textos em questão sejam analisados.

Muitos dos textos sobre educação que circularam no Brasil nos últimos anos fazem referência à educação na Finlândia e nos Estados Unidos, ou ainda, foram escritos por autores estadunidenses. Uma vez que o conceito de *condições de produção*, enquanto exterioridade, compreendendo os locutores, a situação, e o contexto histórico social, é fundamental para os processos de análise de nossa vertente teórica (cf. ORLANDI 2006b, 2008<sup>a</sup>), traremos como contraponto textos sobre educação finlandeses, estadunidenses e também brasileiros veiculados em sites do Ministério da Educação ou da Presidência da República dos respectivos países. Este movimento nos permitirá um deslocamento em direção a outras formações discursivas e assim, a outras posições-sujeito.

## 1.1 OBJETIVOS

Através desta pesquisa temos o objetivo de evidenciar o processo de atribuição de sentidos ao discurso sobre educação no Brasil. O ponto de partida para a análise é o acontecimento<sup>2</sup> *participação do Brasil no Pisa*. A classificação dessa participação como um acontecimento discursivo, se deve ao fato de ela ter desencadeado, e ainda vir desencadeando, o que Orlandi (2007, p.59) denominou um “processo de produção de sentidos”. Nossa pergunta, portanto, é: Que sentidos sobre educação vem circulando no país nestes últimos anos? Ou ainda, como vem se dando a “legitimação do processo histórico da leitura” (Idem 2006b, p.214) de textos sobre educação? E enfim, como estes textos vem sendo compreendidos?

Partindo do pressuposto de que a unidade de sentido da enunciação, enquanto “um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso” é um efeito do modo de presença das posições de sujeito no acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 2005, p. 67-70), o principal aspecto de nossa investigação são as possíveis posições sujeito-autor nos recortes de discurso selecionados para compor nosso corpus. Analisaremos recortes de

---

<sup>2</sup> [...] “o acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008, p.17). Os enunciados compreendem um jogo oblíquo das denominações do acontecimento, no qual a novidade se inscreve, mantendo, no entanto, sua opacidade (Ibidem, p. 20).

discursos sobre educação brasileiros, dentre os quais, recortes do livro *Pais brilhantes, professores fascinantes* de Augusto Cury, escritor brasileiro que mais livros vendeu no país em 2005. *Pb, pf*, publicado em 2003, teve 800.000 cópias vendidas até meados de 2007, sendo até então, o segundo maior sucesso de vendas do autor, segundo o site [www.terra.com.br/istoegente/edições](http://www.terra.com.br/istoegente/edições). Embora os livros de Augusto Cury apareçam na sessão Exoterismo e Auto-ajuda na listagem dos mais vendidos, o livro *Pb, pf* da Editora Sextante, é por ela classificado como um livro de Educação. Este aspecto será considerado em nossa análise, para a qual trataremos como contraponto, por suas diferentes condições de produção, textos sobre educação estadunidenses, finlandeses e brasileiros veiculados em sites oficiais dos respectivos países, pois estes nos permitirão um deslocamento em direção a outras formações discursivas, e conseqüentemente a outras posições-sujeito.

Analisaremos, nestes discursos, o modo de presença das posições-sujeito (Ibidem), bem como o efeito de unidade de sentido que se dá a partir deste modo de presença. Outro aspecto teórico que embasa nossa análise é a questão que diz respeito à produção de sentido em sua relação com a ideologia. Para esta discussão partiremos da afirmação de Orlandi (2004, p.31), segundo a qual, sentidos institucionalizados são admitidos como “naturais” e circulam em nossa sociedade. Isso ocorre porque há uma relação ideológica entre as relações de poder e a definição de sentidos. Os discursos pronunciados sobre educação (Idem, 2006b) afetam os dizeres e os processos de identificação dos sujeitos e estão determinados pelas relações de poder de um grupo social.

A partir das considerações acima, propomos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual o modo de presença (op. Cit.) das posições-sujeito nos recortes de discursos sobre educação selecionados?
2. Como este modo de presença das posições-sujeito, determinadas pelo inter-discurso (idem), está relacionado com as instituições família, escola e Igreja?

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Nosso interesse por um projeto que envolvesse a análise de discursos sobre educação da perspectiva da AD, surgiu por acreditarmos na possibilidade e na necessidade de se evidenciar o processo de atribuição de sentidos no discurso sobre educação no Brasil, uma vez que a análise de como os discursos sobre educação funcionam pode levar professores a questionamentos sobre o que parece óbvio e imutável em nossa sociedade (CORACINI, 1999). A educação formal, por outro lado, respaldada no saber científico, tende a asseverar a inquestionabilidade das verdades, podendo levar a interpretações pré-determinadas para os fatos e para o mundo (cf. CORACINI, 1999).

O óbvio e o imutável permeiam também as práticas discursivas na educação, através de modelos do que seria aprender ou ensinar corretamente, do que seria ser um bom professor ou um bom aluno, do que seria um aprendizado eficiente que convenha a todo o sistema (cf. ANDRADE, 2008). Entendemos que um aprendizado que convenha ao sistema, implica num processo de ensino-aprendizagem que favoreça a estabilidade das relações de poder. Para Althusser (2003), a própria escola garantiria a estabilidade das relações de poder em uma sociedade, funcionando como Aparelho Ideológico de Estado. Consideramos necessário problematizar os sentidos do determinismo neste posicionamento.

O funcionamento do aparelho de Estado enquanto processo de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia funciona, para Orlandi (2008b), pela contradição. Todas as evidências da interpelação são apagadas, incluindo as evidências que determinam a constituição dos sentidos. Por isso dizemos que os sentidos e os sujeitos são ideologicamente determinados, sendo esta determinação histórica. Entretanto, o processo de apagamento das evidências pode vir a ser compreendido como tal, e assim novos sentidos se tornam possíveis. Por isso não entendemos a determinação enquanto fatalidade mecânica, que não permite alternativas.

A situação na educação, como a expusemos acima, não implica, como pode parecer, numa interdição à reflexão. Muito pelo contrário, têm-se refletido muito sobre educação, entretanto, da perspectiva da AD, estas reflexões, têm seu processo de significação estruturado pela ideologia, que trabalha na produção de evidências, como

afirmamos anteriormente. A mídia, enquanto aparelho de Estado, por sua vez, importante no processo de interpelação do indivíduo em sujeito, coloca urgência na reflexão de determinados pontos para os especialistas. Estas reflexões voltam para a mídia, e os sentidos tendem a se fixar neste movimento circular. Formas de reflexão, como as que expusemos, já estabelecidas e convenientes ao sistema, precisam, então, ser problematizadas. Nosso posicionamento teórico propõe reflexões problematizadoras, que contemplam “o fragmentário, o disperso, o incompleto, o não transparente” (ORLANDI, 2006b, p. 11-12), permitindo a explicitação do processo de atribuições de sentidos ao discurso pedagógico. Perguntamo-nos se o discurso de auto-ajuda abre espaço para algum tipo de reflexão, seja ela problematizadora ou não. Segundo Paula (Ibidem) o discurso empresarial, que tem se apropriado do gênero auto-ajuda, é um discurso autoritário (ORLANDI, 1987, apud PAULA, 2003, p. 109-110) por transmitir e pré-interpretar o sentido:

[...] apropria-se do gênero auto-ajuda (assim será entendido por nós como um gênero), enquanto funcionamento discursivo. Os discursos de auto-ajuda funcionam como um controle do fazer do outro e podem ser entendidos como um poder, na medida em que, conforme salienta Foucault (1990, apud Fornari e Souza, 2001:137): “Governar é estruturar o eventual campo de ação dos outros. A literatura de auto-ajuda apresenta um modelo, uma forma, um ‘equipamento ortopédico’ para endireitarmos nossa personalidade”.

Já Brunelli (2003, p. 52-53) sustenta em sua Tese de Doutorado, ser uma característica do discurso de auto-ajuda, a dispensa de reflexões mais profundas sobre as teses que defende:

Por intermédio da sua tese a respeito da responsabilidade que os homens têm sobre os seus destinos, ele se coloca numa posição privilegiada na qual não há a necessidade de oferecer qualquer reflexão a respeito dos inúmeros problemas do mundo pós-moderno e de seus efeitos nos indivíduos nele inseridos. Desse modo, o discurso de auto-ajuda, ao invés de discutir causas, *oferece receitas de soluções* (grifo da autora) e, com elas, promete a metamorfose de um indivíduo fraco e inseguro em alguém todo poderoso, capaz de resolver todos os seus problemas independentemente do contexto em que está inserido.

A partir das considerações acima, verificaremos se as afirmações acima se confirmam no discurso de *Pb*, *pf*.

O tipo de leitura que oferece soluções ou receitas prontas, conforme entendemos, adequa-se ao perfil de leitor “ideal”, questão que discutiremos adiante, em **4.5. Leitura e Leitores**. Para Orlandi (2003), as condições sócio-econômicas de leitura evidenciam o leitor “empresarial” (grifo da autora), valorizado pela quantidade de leituras feitas, mesmo que lineares e superficiais. Estas leituras resumem-se, basicamente, a conteúdos.

Entendemos ser importante salientar que a AD, conforme Possenti (2009, p. 14), baseado na teoria de Pêcheux, não pretende julgar uma determinada leitura como sendo mais adequada do que outra, entretanto propõe-se a explicitar os caminhos que um leitor percorre para ler da forma como lê, ou seja, explicitar os caminhos que um leitor percorre ao atribuir determinados sentidos a um discurso. E ainda, uma vez que de acordo com a AD, o conhecimento da língua em si, não garante a leitura de um texto, diferentes leituras são possíveis.

A partir de nossas considerações, concluímos que apesar de estarem os professores na ideologia, estes poderão compreender o mecanismo de apagamento da interpretação (cf. ORLANDI, 2006<sup>a</sup>, p. 34-36), que afeta suas leituras e suas reflexões. Considerando as condições de produção da linguagem enquanto ideologicamente marcada, professores poderão discutir a possibilidade de os gestos de interpretação serem outros, principalmente para os discursos que são pronunciados **sobre** educação. Estes gestos poderão, por outro lado, evidenciar movimentos de dominação e silenciamento<sup>4</sup>.

Tais discursos, os que se pronunciam sobre educação, conforme expusemos em **INTRODUÇÃO** e chamados por Orlandi (op. Cit.) de “discursos do poder”, relacionam-se com os discursos emitidos a partir da posição discursiva de professor, o dizer algo **na** educação. É preciso considerar que a posição sujeito-professor também pode estar em uma relação de mais poder, se considerarmos as relações em sala de aula. Através da linguagem

---

<sup>4</sup> O silenciamento, “uma das formas de garantir que discursos indesejáveis entrem em circulação, [...] permite a estabilização de discursos que garantam a estabilização de uma ideologia, uma vez que impede a circulação de outros discursos, passíveis de trazer outros Efeitos de Verdade” (ORLANDI apud BOLONHINI, 2007).

sujeitos-professores contribuem de forma significativa na constituição de sujeitos que ocupam a posição-sujeito alunos. Segundo Foucault (1983), em seu artigo “El sujeto y el poder”, comunicar-se, por si só, é sempre uma forma de atuar sobre outra pessoa ou pessoas. Assim, outro aspecto que pode ser objeto de reflexões problematizadoras, é a questão destas posições de poder.

Augusto Cury, ao pronunciar-se sobre educação, tem diversificado os meios de atuar sobre outros sujeitos, conforme podemos verificar pelas informações que ele disponibiliza a seu respeito e a respeito de seu trabalho. Criou o projeto “Escola de Inteligência” ([www.escolainteligencia.com](http://www.escolainteligencia.com)) e a editora “Academia de Inteligência” incorporada ao Grupo Planeta, sexto maior grupo de comunicação do mundo de acordo com o site acima. Seu mais recente sucesso de vendas, *O Código da Inteligência*, foi editado pela recém-chegada ao mercado editorial brasileiro, Thomas Nelson do Brasil. Em Portugal foi fundado o Centro Augusto Cury ([www.centroaugustocury.com](http://www.centroaugustocury.com)).

Da mesma forma, textos oficiais de um governo, também são meios de atuar sobre sujeitos-leitores, de estabelecer relações de poder. Uma vez que corroboramos com Foucault quando ele diz que através da linguagem pessoas atuam sobre outras pessoas, entendemos ser a questão do “dizer” conforme teorizada por Orlandi (2006b, p. 34-36), muito pertinente para nossa análise, pois enfoca questões primordiais, ao colocar o *dizer* e o *ouvir*, lado a lado, enquanto partes do mesmo processo.

*Dizer* segundo Orlandi (Ibidem), não é apenas informar, como pretendem que a mídia informe os professores e os demais leitores sobre o problema qualidade da educação no Brasil, ou ainda, como se pretende que professores informem seus alunos com neutralidade. Como exemplo, trazemos o título de artigo “A neutralidade como dever” publicado na revista *Veja* de 20 de agosto de 2008, assinado por Gustavo Ioschpe. Para a AD, *Ouvir* não é apenas receber informações como sujeitos na posição de professor ou na posição de aluno. Enquanto sujeitos na posição de professores, a questão crucial é poder reconhecer, que, sendo seres de linguagem, estamos dentro da ideologia. A partir destas considerações podemos levantar outros questionamentos com relação não só aos discursos sobre educação que nos cristalizam, mas também com relação àqueles que pronunciamos,

cristalizando, reproduzidamente (cf. ORLANDI 2006b, p. 35), a partir de nossa posição-sujeito professor, àqueles que são ouvintes de nossos dizeres.

## 2. A ANÁLISE DE DISCURSO E A TEORIA

A vertente francesa da AD, como diz Possenti (2009), pode ser concebida como um conjunto de teorias que têm como objeto o discurso, mais especificamente as restrições por ele sofridas, quer com relação à sua circulação, quer com relação à sua interpretação, questão esta diretamente ligada à produção de sentidos. Teorias que têm como objeto as restrições sobre a interpretação de discursos são as de interesse para nosso estudo que compreende discursos circulantes sobre educação. Como dissemos, temos como objetivo primordial discutir as implicações de tomar a palavra para dizer algo *sobre* educação (ORLANDI, 2006b, p. 35, grifo da autora) no Brasil, a partir da posição discursiva de autor. Para melhor entendermos a proposta da AD, comecemos com sua origem.

Historicamente a AD surgiu em “resposta à questão de como ler”, levantada primeiramente por Althusser e depois por Règine Robin ao investigar as relações entre lingüística e história. Pêcheux foi, no entanto, seu grande teórico sendo que em “Estrutura ou Acontecimento” (PÊCHEUX, 2008) nos mostra o caminho por ele percorrido ao citar “Ler o capital” (Althusser apud Pêcheux, 2008, p. 45). Nesta citação, Althusser esboça sua nova teoria a partir da confluência de três campos já teorizados por Marx, por Freud e por Saussure (cf. POSSENTI, 2009, p. 9):

Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este “quer dizer” do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo do qual a lingüística moderna, nos mecanismos da linguagem, pensa os efeitos e condições formais” (p. 14-15).

Da perspectiva de Pêcheux “a trilogia Marx-Freud-Saussure” produziu um “efeito subversivo” ao colocar “em causa as evidências da ordem humana como estritamente bio-social” (op. Cit., p. 45). Pêcheux dedicou-se, portanto, a uma discussão aprofundada de outras teorias de leitura em suas deficiências e projetou uma nova teoria não subjetiva da leitura. Como diz Pêcheux em “A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 172), a AAD se atribui “uma análise não subjetiva dos efeitos de sentido”.

Por outro lado, respaldando-se primordialmente na obra de Pêcheux e também na de Foucault na França, Eni Orlandi vem trazendo uma proposta própria de reflexão para a AD através de seu trabalho no Brasil, que se propõe fundamentalmente, como ela diz, a questionar nosso relacionamento, enquanto sujeitos falantes, com a linguagem em nosso cotidiano “enquanto profissionais, enquanto professores, enquanto autores e leitores” (ORLANDI, 2005, p. 10). Para Orlandi (2006b, p. 10), o discurso é o “objeto novo” a ser trabalhado; sua reflexão procura construir “o campo específico da análise de discurso caracterizando sua teoria, seus métodos, seus procedimentos analíticos e seu objeto próprio”. Entendemos que as teorizações de Orlandi, assim como as de Pêcheux e Foucault vão de encontro aos questionamentos que levantamos com nossa pesquisa, conforme a citação a seguir (Idem, 2005, p. 9):

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com o sentido e o político. Não temos como não interpretar.

Focamos, portanto, a compreensão do discurso como lugar de observação da relação entre língua e ideologia, entendida como “funcionamento estruturado pelo modo de existência da relação língua-sujeito-história (sociedade)” (Ibidem, p.10), ou o funcionamento lingüístico-histórico, em oposição à definição “conteudista” (grifo da autora) de ideologia como ocultação. A ideologia precisa ser compreendida através de outros instrumentos que requerem “re-significações teóricas, descobertas e deslocamentos”. Complementamos com a citação de Orlandi (op. Cit., p. 12): “A AD se pretende uma teoria crítica que trata da *determinação histórica dos processos de significação* (grifo da autora)”. A exterioridade, ou seja, as condições de produção são constitutivas do texto e esta nele se inscreve. Isto permite que o texto seja tratado como um monumento em sua materialidade e não como um documento (FOUCAULT, 2009, p. 157) meramente ilustrativo de algo já

definido antecipadamente pela situação, como ocorre na Análise de Conteúdo (cf. ORLANDI, 2006b).

Retornando a Possenti (2009), o autor ressalta que a principal questão para Pêcheux ao dedicar-se a uma nova teoria para a leitura, era a impossibilidade de se garantir a leitura adequada de um texto para um sujeito, uma vez que a compreensão do mesmo não podia ser assegurada pelo conhecimento de língua do sujeito. A primeira teorização de Pêcheux foi que não lemos um texto em si, mas o lemos enquanto discurso, sendo que esta leitura tenderá a ser tanto mais unívoca quanto mais este texto estiver ligado a uma instituição, principalmente as mais antigas. Uma vez que os textos que comporão nosso corpus estão primordialmente ligados à instituição escola, e, secundariamente, à instituição família, pesquisamos sobre as origens de ambas. Segundo Frederico Cambi (1999), alguns dos elementos caracterizantes da educação na forma como esta seria mais tarde constituída na tradição ocidental, tiveram sua origem ainda no mediterrâneo antigo, principalmente na Grécia. Por outro lado, a família originou-se, segundo Freud (1938?, p. 133), em *Das Unbehagen in der Kultur (O Mal-estar da Civilização)*, nos tempos pré-históricos em que “o homem descobriu, que para melhorar sua sorte na Terra, não lhe seria indiferente se o seu próximo trabalhasse contra ele ou a favor dele” (tradução nossa). Ainda numa era anterior, em que se assemelhava aos primatas, o homem começou a formar famílias, sendo que “os membros da família foram provavelmente seus primeiros ajudantes” (tradução nossa). Se nos basearmos nas considerações de Freud, parece-nos que a família pode ser considerada a mais antiga das instituições. Considerando a teorização de Pêcheux acerca da relação entre a antiguidade de uma instituição e da leitura de textos a ela ligados, podemos levantar a hipótese de que as leituras dos discursos sobre educação circulantes no Brasil tendem a ser consideravelmente unívocas.

Central à nossa discussão, é a questão de que, ancoradas às instituições família, escola e também Igreja, diferentes posições-sujeito, deixam suas marcas nos discursos, produzindo efeitos de sentido que, por sua vez, estão ligados ao processo de identificação das posições-sujeito professor bem como ao processo de identificação dos sujeitos na posição de alunos. Uma vez que conduziremos nossas discussões a partir da perspectiva da

AD de vertente materialista, conceitos teóricos como **linguagem; sujeito; Instituições; poder e leitura e leitores** não podem prescindir de uma detalhada discussão.

## 2.1 A linguagem

Para Orlandi (2008<sup>a</sup>, p.17), o primeiro recorte teórico a ser considerado com relação à linguagem, é o estabelecimento de um “objeto-linguagem diferente daquele instaurado pela lingüística tradicional”, uma vez que para a AD, não apenas o produto, mas os processos de constituição dos fenômenos lingüísticos são de grande relevância. Assim, o princípio teórico fundamental da AD com relação à linguagem, é a questão da relação constitutiva entre linguagem e exterioridade (op. Cit., p. 16-17). A linguagem não pode ser entendida apenas como aquilo que dá sustentação ao pensamento, e nem somente como um instrumento de comunicação. Como diz Paul Henry (1990) em seu artigo “Os Fundamentos Teóricos da ‘Análise Automática do Discurso de Michel Pechêux’(1969)”: [...] “a linguagem deixa de ser fato substituto da ‘natureza humana’ ou do ‘espírito humano’ ou da ‘estrutura do espírito humano’ enquanto princípio de explicação ou enquanto origem”. Para explicitar os posicionamentos acima, nos basearemos em Orlandi (2008<sup>a</sup>, p. 17-19).

Primeiro ponto: *a linguagem deve ser compreendida enquanto uma produção, ou um trabalho simbólico*. Linguagem e sociedade constituem-se mutuamente: a linguagem não é algo dado e a sociedade não é um produto. Da mesma forma, sujeitos e sentido não são produtos prontos e acabados. Há um trabalho permanente que compreende o simbólico e a história. Portanto, a partir de nosso posicionamento teórico não há viabilidade em estudar-se a linguagem excluindo-se a sociedade na qual ela se origina uma vez que os processos constituintes da linguagem são processos histórico-sociais. O modo social de produção da linguagem se evidencia no discurso. O discurso, enquanto produção de efeitos de sentido entre locutores (Idem, 2005, p.21), é o lugar em que isto se dá. O discurso é, portanto, um objeto histórico-social, sendo que sua especificidade está em sua materialidade, que é lingüística.

Segundo ponto: *a linguagem deve ser compreendida enquanto ação transformadora*: cabe de imediato uma distinção quanto à *ação* da pragmática, que

considera a linguagem como instrumento. Diferentemente, existe da perspectiva da AD um “compromisso pragmático da linguagem”, compromisso esse “marcado pelo conceito de social e histórico”, uma vez que não há como isolar o homem da cultura por ele produzida e nem tão pouco da natureza. É essencial que se compreenda a mediação atribuída à linguagem enquanto ação constitutiva e transformadora necessária na relação do homem com a realidade natural e social. A mediação, ou o discurso, enquanto efeito de sentido entre locutores permite a “permanência e a continuidade” ou, por outro lado, “o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive” (Ibidem). Portanto, a linguagem pode ser tomada como interação, desde que, considerada como relação necessária entre o homem e a realidade natural e social.

Terceiro ponto: *A função referencial da linguagem deve ser questionada em relação ao grau de importância que lhe é atribuído.* O entendimento da comunicação primordialmente como troca de informações sofre mudanças a partir da definição da linguagem como trabalho. Considerando-se que “tomar a palavra”, para a AD, “é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.” (Idem, 2008<sup>a</sup>, p. 17), outras funções além da referencial ganham importância. Não é só o referente que constitui o sentido de uma sequência verbal, mas este é constituído pelo que chamamos de *condições de produção*, ou seja, funções que compreendem os próprios locutores, a própria situação, além do contexto histórico-social, que é também ideológico. Cabe lembrar que compreendemos a ideologia enquanto “mecanismo estruturante do processo de significação”, e não como “ocultamento da realidade”. Funcionando “na produção de evidências, a ideologia coloca o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (cf. ORLANDI, 2005, p. 96). Como consequência decorre que o lugar que falantes e ouvintes ocupam na sociedade faz parte do processo de significação, que como também já discutimos, não ocorre de forma pacífica, mas enquanto uma “relação de forças no discurso” (Ibidem, p. 18). Toda formação social tem mecanismos com regras de projeção próprias, que definem como as situações concretas e as representações ou posições destas mesmas situações no interior do discurso se relacionam. Assim se definem as formações imaginárias, enquanto lugar, espaço das representações sociais pelo qual as significações se constituem.

Exemplificaremos com um recorte do artigo “Prontos para o século XIX”, texto publicado na seção “**Educação** – Ideologia” (grifo da publicação) da revista *Veja* em 20 de agosto de 2008. Transcrevemos um trecho do artigo, que se refere à aula de um professor ministrada no Colégio Anchieta em Porto Alegre:

Lá, a aula era animada por um jogral. No comando, o professor Paulo Fioravanti. Ele pergunta: “Quem provoca o desemprego dos trabalhadores, gurizada?” Respondem os alunos: “A máquina”. Indaga mais uma vez o professor: “quem são os donos das máquinas?” E os estudantes: “Os empresários!”. É a deixa para Fioravanti encerrar com a lição de casa: “Então quem tem pai empresário aqui deve questionar se ele está fazendo isso”. Fim da aula.

Neste exemplo, oito frases são suficientes para que a revista *Veja* traga a informação factual do episódio aula de história, para que o cidadão comum, através da construção de formações imaginárias, constitua suas significações e faça sua interpretação. Ele assim o fará, uma vez que ele tem o que Orlandi (2004, p. 141) chama de “dispositivo ideológico de interpretação”.

Este é um exemplo de como o processo de constituição de sentidos se dá. O sentido precisa ser compreendido, porém, conforme Orlandi, também quanto a relação de sentido ou a intertextualidade. Discursos não existem isoladamente, mas como já aludimos, são parte de um processo discursivo que ocorre a partir processos anteriores, já sedimentados. Assim, todo e qualquer discurso tem sua origem num outro anterior, e sendo parte de um processo, aponta para outro. Ao discutirmos o conhecimento a respeito do acontecimento “aula do professor Fioravanti”, as teorizações de Pêcheux (2008) em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, nos parecem essenciais. Este acontecimento, e outros relacionados à educação escolar, transformaram-se, nos últimos anos, em espetáculos midiáticos, ou como diz Pêcheux um “acontecimento jornalístico e da mass-media que remete a um conteúdo sócio-político ao mesmo tempo perfeitamente transparente (o veredito das cifras, a evidência das tabelas) e profundamente opaco” (op. Cit., p. 19-20). Em outras palavras, cifras, tabelas, percentagens, usadas em abundância em artigos que versam sobre educação, tornam conteúdos de toda natureza transparentes aos leitores de nossos dias. Uma ilusão que encobre a opacidade. Tabelas e percentagens sendo

linguagem, constituem e transformam, e são, enquanto linguagem, uma mediação necessária do homem com a realidade social. Esta realidade, no entanto, permanece opaca.

Embora Pêcheux discuta o acontecimento “eleição de Mitterrand”, de cunho sócio-político, sua argumentação vai de encontro à nossa discussão, estabelecendo um elo com o que abordaremos a seguir. O conteúdo do acontecimento participação do Brasil no Pisa é de natureza pedagógica e também sócio-política. Como diz Alves (2007), relações de sentido só são possíveis quando há um sujeito constituído na linguagem, o que implica, obrigatoriamente, em relações de poder. Discursos sobre educação, não podem ser dissociados do social e do político, uma vez que o sentido de uma sequência verbal é constituído, como discutimos anteriormente, pelas condições de produção, que compreendem os próprios locutores, a própria situação, além do contexto histórico-social, ideológico. Por outro lado, julgamos importante salientar, que é no sistema das redes sociais, entre elas, supomos, a rede social da educação, que as relações de poder se encontram enraizadas (cf. FOUCAULT, 1983, p. 16). Assim, outro aspecto sobre o qual se pode refletir problematizando, é sobre a questão destas posições de poder.

Abordemos a seguir, a questão do confronto discursivo (PÊCHEUX, 2008), mais precisamente, a questão da antecipação do acontecimento. Exemplificaremos como um confronto discursivo tende a prefigurar um acontecimento, e como diz Pêcheux, “tem sua continuidade durante o acontecimento, e também depois, numa circulação confronto de formulações” (Ibidem, p. 20-21). Para tanto retomaremos o artigo da revista *Veja*, já citado: “Prontos para o século XIX”, veiculado em agosto de 2008, e exporemos como este acontecimento foi prefigurado discursivamente. Encontramos três textos do ano anterior, 2007, muito interessantes, julgamos, pela forma como antecipam a reportagem da revista *Veja*. A primeira, intitulada “O ministro e a doutrinação”, reproduz a entrevista concedida pelo ministro da Educação Fernando Haddad à revista *Veja* (Páginas Amarelas, de 17 de out. de 2007). Eis a primeira pergunta de *Veja*: “O senhor concorda com os educadores segundo os quais as escolas no Brasil estão passando uma visão retrógrada do mundo a seus alunos?”. Os outros dois são artigos do jornalista e sociólogo Ali Kamel, atual diretor da Central Globo de Jornalismo, publicados no jornal *O Globo*. O primeiro datado de 18 de set. de 2007 tem por título: “O que ensinam às nossas crianças”, e a frase que abre a

reportagem é a seguinte: “Não vou importunar o leitor com teorias sobre Gramsci, hegemonia, nada disso. Ao fim da leitura, tenho certeza de que todos vão entender o que se está fazendo com as nossas crianças e com que objetivo”. Segue-se uma análise do livro didático “Nova História crítica, 8ª. Série” (a reportagem “Prontos para o século XIX”, analisa dois trechos do referido livro), atendo-se à questão ideológica, como o autor a entende, enquanto inculcação: “uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução para todos os problemas é o socialismo”. O segundo artigo de Kamel, no mesmo jornal, publicado em 02 de out. de 2007, intitulado “Livro didático e propaganda política”, tem o seguinte início:

Ainda os livros didáticos, um problema mais grave do que eu imaginava. Para 2008, o MEC me informa que já comprou mais de um milhão de exemplares do livro de história “Projeto Araribá, História, Ensino Fundamental, 8 ... É agora o campeão de vendas”.

A análise do livro acima citado é iniciada com as seguintes afirmações de Kamel: o mesmo “tem mais compostura do que o anterior”, mas “tem um defeito gravíssimo: faz propaganda político eleitoral do PT”.

Por outro lado, o confronto discursivo tem prosseguimento imediatamente após o artigo “Prontos para o século XIX”. A ele se segue o artigo assinado por Gustavo Ioschpe intitulado “A neutralidade como dever”. Ioschpe, colunista regular da revista *Veja* em 2009, apresentado no site *Veja*. Com como especialista sobre educação, defende uma “escola sem doutrinação”. Este autor que se manifesta sobre educação e tem seus artigos publicados pela revista de maior circulação no país, tem dupla graduação em Ciência Política e em Administração Estratégica e mestrado em Economia Internacional e Desenvolvimento Econômico por universidades estadunidenses. É ainda conselheiro do projeto “Educar para Crescer” da Editora Abril. O site [www.educarparacrescer.com.br](http://www.educarparacrescer.com.br) informa que este é “um movimento de longo prazo e sem fins lucrativos que conta com o apoio do Ministério da Educação e com a força de comunicação do Grupo Abril para estimular boas práticas e destacar a importância da Educação para o crescimento do Brasil e de seus cidadãos”. Entre outros, o conselho consultivo conta com Cristóvam Buarque, Máilson da Nóbrega e Fernando Haddad. Além do projeto “Educar para Crescer”, a Editora Abril, que engloba as

editoras Ática e Scipione, lançou no segundo semestre de 2007 o seu próprio sistema de ensino, o Ser, com o slogan “Formação inteligente para futuros profissionais e cidadãos”. Trouxemos estas questões, pois como discutiremos abaixo, acreditamos que linguagem e sociedade constituem-se mutuamente.

Voltando às teorizações de Orlandi (2005, p. 39), há ainda nos discursos a questão das antecipações, mecanismo em que o locutor prevê ao situar-se no lugar do ouvinte, a partir de seu próprio lugar de locutor. Trata-se de um mecanismo regulador de respostas e diretor das argumentações. Nos textos sobre educação é o que ocorre quando o autor se situa no lugar do leitor, e a partir daí, direciona sua argumentação. Discutiremos esta questão em profundidade em **2.5. Leitura e leitores**.

Após debatermos e exemplificarmos como a relação entre linguagem e exterioridade é constitutiva, sendo o próprio processo de significação histórico, trazemos a título de contraste e esclarecimento, a concepção de Fabrício (2006) em *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*, organizado por Moita Lopes em que a linguagem é entendida como uma prática social, e seu estudo implica *também no estudo da cultura e da sociedade* (grifo nosso) que são constituídas por esta linguagem, e que também a constituem. Por outro lado, ainda segundo Fabrício (2006), as práticas discursivas dos pesquisadores não podem ser consideradas neutras, já que contemplam escolhas ideológicas e políticas permeadas por relações de poder, escolhas estas que terão “impactos diferenciados no mundo social” vindo a nele interferir de diversas maneiras. Da perspectiva da AD, não se trata de “estudar também a cultura e a sociedade”, e nem de “fazer escolhas ideológicas e políticas”, já que a linguagem não é algo dado, um instrumento a ser usado para estudar a sociedade enquanto um produto. Como já dissemos, linguagem e sociedade constituem-se mutuamente, também de nossa perspectiva teórica, porém, considerando-se que o modo social de produção da linguagem se evidencia no discurso. Entendemos que “escolhas ideológicas e políticas” e “interferência no mundo social” referem-se à *ação* do ponto de vista da pragmática, conforme apontamos no início de nossa discussão sobre linguagem, isto é, a linguagem sendo tomada como um instrumento de transformação. Reiteramos que para a AD, estudar a linguagem implica obrigatoriamente em estudar a

sociedade na qual ela se origina e estudar a sociedade, por outro lado, implica em estudar a linguagem, já que os processos constituintes da linguagem são processos histórico-sociais. Nossos esclarecimentos sobre Gustavo Ioschpe e a Editora Abril ilustram como o estudo dos processos histórico-sociais e da linguagem são inseparáveis.

Para Orlandi (2006b, p. 39), são também infrutíferas as distinções entre “língua, fala, uso, norma, etc.”, uma vez que inviabilizam a “compreensão harmônica e global do fato lingüístico”. A lingüística pratica a dicotomização na expectativa de encontrar a unidade da língua, ou como diz Orlandi (Ibidem), a sua invariança. Esta pode ocorrer em duas condições: como consequência do tratamento técnico e normativo ao qual a linguagem é submetida para permitir a construção da gramática ou a partir da concepção unificante do signo em oposição à sua existência plástica e “seu caráter mutável”.

Retomando o que discutimos, nos estudos discursivos compreende-se a língua principalmente como acontecimento unido a uma estrutura. Forma e conteúdo não se separam e a língua “é vista como o acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2005). Daí, a linguagem poder ser concebida como um processo e não como um produto, como algo já dado. Como diz Orlandi (Ibidem, p. 39), “Há uma farta distância entre o que o homem sonha e o que o homem faz”, sendo que a linguagem está claramente implicada nesta questão. Entendemos que a linguagem não só faz o homem, como também o faz sonhar, ao interpelá-lo em sujeito. Por outro lado, o homem **sonha** e **faz** com a linguagem ao constituir-se enquanto sujeito, ao constituir outros sujeitos e objetos através da linguagem (grifos nossos). Talvez a maioria dos homens ainda sonhe com uma linguagem controlada, que garanta uma comunicação sem tropeços, mas o que o homem faz com a linguagem, ou o que a linguagem faz com o homem, ou melhor como ambos se fazem, é bem diferente... Daí a linguagem poder ser tomada “como lugar de conflito social” (Ibidem, p. 40), e não como o lugar pacífico e tranquilo da comunicação. Pelo contrário, corroboramos com Orlandi (2005, p. 21) que a linguagem, em sua incompletude, em que sujeitos e sentidos não estão completos e nem constituídos, deve ser entendida como o lugar do conflito, servindo muitas vezes para não comunicar.

Voltando a Paul Henry (1990, p. 29), citado no início de nossa discussão sobre *linguagem*, o fato de a linguagem deixar de ser considerada como um “substituto da

‘natureza humana’, ou do ‘espírito humano’ ou da ‘estrutura do espírito humano’”, no que se refere a um princípio de explicação ou a sua origem, tem implicações decisivas com relação à questão do sujeito: “no que diz respeito ao sujeito, toda veleidade reducionista torna-se não pertinente”. Assim como o autor, entendemos que as ilusões que simplificam a complexidade da questão do sujeito precisam ser abandonadas.

## **2.2 O sujeito**

O homem ocidental, ainda se considera predominantemente racional, pensante e consciente. Pensa poder controlar a linguagem ao conceber a si e aos outros logocentricamente. Esta era a concepção amplamente dominante na cultura ocidental até o final dos anos noventa, segundo Coracini (1999).

Embora nos meios acadêmicos se discuta a questão do sujeito e do inconsciente desde as teorizações de Freud ainda em sua fase pré-psicanalítica no final do século XIX, como dedateremos em maior profundidade adiante, no início do século XXI, para Orlandi (2005, p. 48), a noção de sujeito psicológico, que coincide empiricamente consigo mesmo, continuava dominante na sociedade. Recentemente, Possenti posicionou-se a respeito, afirmando ser a questão do sujeito a maior disputa da AD com as outras disciplinas. (POSSENTI, 2009, p. 81). Para a AD, o ponto crucial, ou talvez o ponto de não retorno com relação à questão do sujeito, é que a AD, contrariamente à concepção do sujeito psicológico empiricamente coincidente consigo mesmo, entende o sujeito como não sendo a origem, entre outros aspectos, nem do sentido e nem da história (Ibidem, p. 82).

Conforme discutimos, ao introduzirmos nosso quadro teórico, a AD nasceu há cerca de quarenta anos atrás, justamente a partir do “efeito subversivo” provocado pelos pensamentos de Marx, Freud e Saussure, pois estes segundo Pêcheux (2008, p. 45), questionavam as evidências da ordem humana enquanto restrita ao aspecto bio-social. A AD, portanto, vem desenvolvendo teorias que contrastam com a concepção de sujeito daí decorrente, como Orlandi expõe (op. Cit., p. 48-49):

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentido, ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Cremos que ao mencionar o efeito subversivo provocado por Freud, Pêcheux, refere-se principalmente às teorizações do autor sobre nosso aparelho psíquico, e mais especificamente sobre o inconsciente: “das Unbewusste” (o que não foi sabido). Aí, as regras da lógica não têm nenhuma validade, já que este é, para Freud (1938?, p. 40) o “reino” da “Unlogik” (não lógica), (traduções nossas). Freud (Ibidem, p. 24-30) afirma que não há muito o que explicar em relação à consciência, já que este conceito está de acordo com o que dizem filósofos e com o que reza o senso comum. Já com relação a tudo o que é não consciente, há muito o que esclarecer e muito permanecia, para Freud, ainda não esclarecido. Foucault (2000) denominou Freud um autor “instaurador de discursividade” (grifo do autor). Estas discursividades exigem que se retorne sempre às suas origens num trabalho de transformação delas próprias, possibilitando, no caso de Freud, a modificação do campo teórico da psicanálise sem implicar na modificação de seu histórico, através do regresso ao próprio texto. A partir de uma pretensa ou falsa plenitude do texto, lacunas ou faltas marcadas em ausência nele podem ser descobertas. Os textos de Freud modificam-se sempre, instaurando novas discursividades. Passemos à nossa leitura de seu texto sobre o inconsciente na obra acima citada.

Freud faz uma clara distinção entre o “Vorbewusst” (pré-consciente), ao qual temos um certo acesso na medida em que podemos acionar lembranças e resgatar o que esquecemos; e o “Unbewusst”, ao qual não temos acesso consciente e direto. O “Vorbewusst” está intimamente ligado ao “Ich”, o **eu consciente**, enquanto que o “Unbewusst” esta intimamente ligado ao “Es”, o isso, ou ao **eu inconsciente** (grifos nossos). O “Ich” desenvolve-se a partir do “Es” (no princípio só existe o “Es”), sendo que durante seu desenvolvimento, certos conteúdos do “Es” são admitidos pelo “Ich”, portando para o estado de pré-consciência, com acesso possível. Outros conteúdos, entretanto, permanecem no núcleo do “Es”, portanto sem acesso direto. Também conteúdos já admitidos pelo jovem “Ich”, podem ser recolocados no “Es”. Por outro lado, novos

conteúdos que poderiam ser admitidos pelo “Ich”, são colocados no “Es”, aí deixando rastros ou restos. Freud deixa claro que a diferença entre o “Vorbewusst” (em sua íntima relação com o “Ich”), e o “Unbewusst” (em sua relação com o Es), enquanto estados, está em relações muito dinâmicas e, portanto, pode-se deduzir que a passagem de um estado para o outro pode ocorrer de duas formas: espontaneamente, sem que jamais saibamos que estes processos ocorreram, ou ainda com nossa participação.

Se o “Unbewusst” é o reino da não-lógica, e passagens de estado podem ocorrer espontaneamente como explicitamos acima, esclarece-se a fala de Coracini (1999), de que o sujeito do qual falamos é o sujeito do inconsciente, que “só tem acesso a parte do que diz”. E assim a própria subjetividade se constitui nesta contradição e neste conflito, e, por isso, contradição e conflito não podem, jamais, ser eliminados (Ibidem). Outra questão importantíssima com relação ao sujeito, é que quando falamos de sujeitos em AD, não nos referimos aos sujeitos físicos, ou aos indivíduos, mas às imagens que construímos de outros e de nós mesmos, enquanto resultados de projeções (Idem). Como diz Paul Henry (1990, p. 29), sujeitos são definidos como posições, e “não como uma coisa em si mesma, como uma substância. Não se encontra em Lacan, em Foucault ou em Derrida uma definição ‘positiva’ qualquer de sujeito enquanto entidade; encontra-se somente sua posição”.

Sujeitos são, então, constituídos, definidos como posições, são imagens construídas de nós mesmos e de outros. Para um melhor entendimento desta concepção, consideramos relevante esclarecer os seguintes aspectos:

*O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia:* Conforme Pêcheux (1990, p. 167), os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia, isto é, pela “forma da ideologia dominante (grifo do autor)”, que realiza “a interpelação dos indivíduos em sujeitos”. Pêcheux exemplifica com o modo de produção feudal, que tem na formação ideológica religiosa, a forma da ideologia dominante. Nos dias de hoje temos o domínio da formação ideológica capitalista-empresarial. Conforme Orlandi (ACHARD et al., 2007), esta interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia tem como consequência o que ela chama de forma-sujeito histórica. Assim, a forma-sujeito histórica da atualidade é a do sujeito-jurídico, um sujeito dito autônomo em seus direitos e responsável por seus deveres.

Ainda segundo Orlandi (op. Cit., p. 61), o sujeito constitui-se justamente pela ambigüidade deste “jogo de vai-e-vem entre direitos e deveres”.

*O sujeito se constitui em sujeito ao ser afetado pelo simbólico:* o sujeito passa a ser sujeito a partir do momento em que é submetido à língua. Como diz Orlandi (2005), nós entramos nos discursos que já estão em processo quando nascemos, por isso eles não têm sua origem em nós. Esta entrada no simbólico havia sido teorizada por Freud e por Pêcheux. Relembremos nossa discussão sobre Freud e a citação de Althusser (2003): “foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este ‘quer dizer’ do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo...” Anteriormente, portanto, não se suspeitava que o falar e o escutar, aparentemente tão inocentes, pudessem encobrir algo.

Ainda temos, no entanto, a ilusão de estarmos na origem do que dizemos, esquecemos, não como algo que tenha sido esquecido por um “distúrbio individual da memória” (GADET; HAK, 1990, p. 238), mas como aquilo que “nunca foi sabido”, por efeito do das Unbewusste, de Freud (1938?, p. 24). Retomando o que discutíamos anteriormente, Freud faz uma clara distinção entre a percepção consciente de processos mentais a que temos acesso (o “Vorbewusst” ou pré-consciente), que envolvem a troca entre o estado de consciência e inconsciência, a que corriqueiramente chamamos de lembrança e esquecimento, e daquilo que ele chamou de “Unbewusst”. Trata-se de conteúdos psíquicos aos quais só temos acesso eventualmente, casualmente, ou através de um trabalho de análise que *talvez* permita a expressão consciente destes conteúdos (grifo nosso). Sem este trabalho permanecem “como aquilo que nunca foi sabido”.

Ao esquecermos que os sentidos não se originam em nós e também não significam de acordo com a nossa vontade, mas pela nossa inscrição na língua e na história, como diz Orlandi (2005), estamos no domínio do que Pêcheux chamou de esquecimento número 1, da natureza do “Unbewusst”, “do que nunca foi sabido”. Este toca o sujeito falante, que mantém com o esquecimento, “uma estranha familiaridade”. O sujeito ignora este fato completamente, como ignora a ideologia ou as causas que o determinam enquanto sujeito. Por este motivo, este esquecimento é também chamado de “esquecimento ideológico”. Através dele, pensamos que os sentidos em nós se originam, e nossas palavras

podem significar o que queremos. Já quando temos a ilusão da relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, estamos no domínio do esquecimento número dois de Pêcheux, ou esquecimento enunciativo, semi-consciente. Pensamos que só podemos dizer algo com determinadas palavras. Entretanto nosso dizer poderia ser outro, e produziria diferentes efeitos de sentido. Assim muitas vezes lançamos mão das famílias parafrásticas que se formam ao longo de nosso dizer, para sobre ele voltarmos, reformulando ou especificando (cf. ORLANDI, 1999, p. 35).

Exemplificaremos a questão com um outro trecho da matéria revista *Veja*, já citado: “Prontos para o século XIX”. A reportagem tece comentários sobre nada menos do que trinta e sete trechos (de livros e apostilas), introduzidos com o subtítulo “**Exemplos de falha na cartilha**” e o texto que se segue:

VEJA examinou apostilas e 130 livros de história, geografia e português mais adotados por 2000 escolas privadas do país. Cerca de 75% deles trazem informações distorcidas por miopias ideológicas, erros factuais ou ambos. Essas falhas atrapalham a compreensão lógica do mundo real e inculcam nos alunos uma visão hostil à economia de mercado e simpática ao comunismo, ideologia do século XIX, testada e reprovada na prática no século XX, e que no século XXI sobrevive apenas na Coreia do Norte, em Cuba e nas salas de aula brasileiras.

O esquecimento ideológico cria a ilusão de que este é um texto informativo que apresenta fatos com neutralidade, respaldados por números e exemplos. Estes sentidos, no entanto, não se originam no sujeito falante, como já expusemos, e também não significam de acordo com a sua vontade. A neutralidade não passa de uma ilusão, uma vez que somos interpelados em sujeitos pela ideologia dominante. Já o esquecimento enunciativo, semi-consciente que nos leva a pensar que só podemos dizer algo com determinadas palavras e nos faz lançar mão de famílias parafrásticas para reformular nosso dizer, está exemplificado no uso do substantivo ‘cartilha’. Este coloca em movimento os sentidos do atraso, da educação ineficiente. ‘**Exemplos de falhas nos materiais didáticos**’, movimentaria outros sentidos. Na primeira frase do texto há um retorno à família parafrástica com o uso dos substantivos ‘apostilas’ e ‘livros’, reformulando e especificando o dizer (cartilha), mas os efeitos de sentido, já colocados em movimento, se mantêm.

*O sujeito torna-se sujeito de por estar inescapavelmente sujeito ao simbólico, ou seja, à língua:* assim Orlandi considera o assujeitamento do sujeito: esta submissão involuntária do sujeito à língua para que ele possa vir a tornar-se, em nosso momento histórico, sujeito de deveres e responsabilidades. Ao ser interpelado pela ideologia, constitui-se a forma-sujeito histórica capitalista como já mencionamos.

*As projeções das situações empíricas nos dão as posições dos sujeitos que significam no discurso em relação ao contexto sócio-histórico e à memória discursiva ou ao já-dito:* retomando o que dissemos acima, quando falamos de sujeitos, referimo-nos às imagens que construímos de outros e de nós mesmos, enquanto resultados de projeções. Estas projeções, como já aludimos em **2.1 A linguagem**, inscrevem-se em lugares na sociedade que não são os da descrição sociológica. Entendemos que estes “lugares da descrição sociológica” referem-se aos “espaços discursivos ‘logicamente estabilizados’” de Pêcheux (2008, p. 31). Os enunciados produzidos nestes espaços “refletem propriedades estruturais independentes de sua enunciação”. Assim, a sociologia descreve os diferentes lugares sociais. Ou seja, as propriedades estruturais do enunciado estão inscritas, de forma transparente, numa descrição de universo que é adequada. Esta descrição se dá em concordância com a maneira como “este universo é tomado discursivamente nesses espaços”. Portanto, é um pressuposto que todo sujeito falante esteja a par do que se fala.

Há uma “gestão social dos indivíduos” num espaço administrativo que é também jurídico econômico e político que apresenta “as aparências da coerção lógica disjuntiva” (Ibidem, p. 30). Nela há certas questões que são impossíveis: uma pessoa não pode ter um diploma *e* (grifo do autor) não ter ao mesmo tempo; não pode estar trabalhando *e* estar desempregada, não pode ser solteira *e* casada, entre outras.

Os espaços discursivos garantem a estabilização dos detentores de saber, de especialistas e responsáveis diversos enquanto agentes e garantia de operações inerentes à gestão social acima, como, por exemplo, separar os indivíduos conforme critérios específicos, a fim de instruí-los, colocá-los no trabalho, protegê-los e vigiá-los e seu funcionamento discursivo interno apóia-se na proibição da interpretação, que é substituída pelo uso de proposições lógicas do tipo Verdadeiro ou Falso ou ainda interrogativas que questionam se o “estado de coisas” (grifo do autor) é A ou não A. Os espaços discursivos

são, por sua vez, supostamente unificados por várias evidências lógico-práticas generalizantes do tipo: “um mesmo objeto x não pode ter a ver ao mesmo tempo com a propriedade P e a propriedade não P”, ou ainda, “um mesmo acontecimento A não pode ao mesmo tempo acontecer e não acontecer”; e Pêcheux complementa:

Ora, esta homogeneidade lógica, que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas, é atravessado por uma série de equívocos, em particular termos como lei, rigor, ordem, princípio, etc que “cobrem” ao mesmo tempo, como um patchwork heteróclito, o domínio das ciências exatas, o das tecnologias e o das administrações.

O sujeito destes espaços discursivos logicamente estabilizados, é o “sujeito psicológico empiricamente coincidente consigo mesmo”, ou o sujeito sociológico. Entretanto, em outro domínio discursivo, em que o dizer é compreendido como algo aberto, porém dentro da história, “o sujeito é uma ‘posição’ entre outras, sendo que não é acessível ao sujeito a forma pela qual ele se constitui, e ele “não é origem de si” (cf. ORLANDI, 2004, p. 48, 49).

As posições dos sujeitos que significam no discurso em relação ao contexto sócio-histórico e à memória discursiva ou ao já-dito nos são dadas pelas projeções das situações empíricas. Portanto para ser sujeito do que diz, todo indivíduo pode e deve ocupar seu lugar enquanto posição (cf. ORLANDI, 2007). Isto para Orlandi, se dá conforme já mencionamos, de forma inacessível ao sujeito, pois ele não tem acesso direto à exterioridade que o constitui, ou ao interdiscurso.

*A heterogeneidade é constitutiva do próprio sujeito, do seu inconsciente, do discurso:* conforme Coracini (2003), a heterogeneidade é constitutiva do próprio sujeito, do seu inconsciente, do discurso. Os sujeitos são múltiplos, constituídos por diferentes vozes que se interpenetram, e às quais eles não têm acesso. Assim, surge a necessidade do dizer. Este dizer, conforme Orlandi (2005, p. 36), constitui-se de processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos implicam em repetição, manutenção, em memória: no que dizemos, algo se mantém, que pode ser retomado pelo dizer em formulações diversas, implicando, no entanto, na estabilização de sentidos. Já os processos polissêmicos apontam para outra direção: para o deslocamento. Processos polissêmicos

abrem-se ao equívoco possibilitando a ruptura de processos de significação já instaurados possibilitando por sua vez, ou melhor, criando a necessidade de novos dizeres. A polissemia é então, ainda conforme Orlandi, “a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (Ibidem, p. 38). Os sujeitos “trabalham e são trabalhados” neste embate entre paráfrase e polissemia, que é também o embate entre o simbólico e o político, implicando na possibilidade de os sentidos e os sujeitos serem os mesmos ou outros. Entendemos, portanto, que o assujeitamento do sujeito ocorre enquanto este tem que se submeter involuntariamente à língua. Por outro lado, corroboramos com Orlandi (op. Cit.), quando ela diz que assujeitamento à língua, não implica necessariamente em assujeitamento aos sentidos, uma vez que novos sentidos podem ser produzidos no encontro do simbólico com o político. Em outras palavras, a concepção de assujeitamento que assumimos é a de que não temos como não nos assujeitarmos à língua, mas este assujeitamento permite que um processo diferenciado de atribuição de sentidos se instaure.

*O sujeito constituído sofre diferentes processos de individualização e de socialização pelo Estado:* Os processos de individualização originam-se, segundo Orlandi (2007, p. 61) nas diferentes formas de poder, principalmente naquelas exercidas pelas Instituições e também pelo Poder constituído. Os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia na “forma da *ideologia dominante* (grifo do autor)” (cf. ALTHUSSER, 2003 p. 71). Nesta interpelação os efeitos metonímicos têm um papel preponderante (cf. BOLONHINI, 2007), uma vez que as Instituições se fazem presentes no discurso de forma velada: partes que remetem ao todo fazem com que as Instituições se apresentem e produzam seus efeitos, sem que sejam reconhecidas pelo leitor comum.

Andrade (2008), por outro lado, discute a questão de governabilidade defendida por Foucault (FOUCAULT apud ANDRADE, 2008), sobre a qual nos aprofundaremos em **2.4 O poder e as relações de poder** – um processo que permite o controle da população. Estes processos incluem o desenvolvimento de um conjunto de saberes e a partir daí, forma-se um estado supostamente administrativo cujo objetivo é usar táticas e técnicas de governo para governar a si próprio e a população. Assim todos os homens são governados.

Como já discutimos, o gênero auto-ajuda enquanto apropriação do discurso empresarial, pode ser entendido como uma tática de controle do fazer do outro, já que se apresenta como um modelo a ser seguido para a construção de uma personalidade mais adequada às exigências veiculadas pelo discurso empresarial.

Andrade (Ibidem) questiona-se, como a governamentalidade pode estar relacionada com a construção de subjetividades. Para a autora, constrói-se um saber sobre a população a partir dos dispositivos usados para controlá-la, cria-se um poder sobre este saber, sobre o funcionamento da própria população, e, mais precisamente, sobre a conduta dos indivíduos, o que permite ter um controle sobre os desejos e as necessidades destes, controlando e modelando sua conduta. Os sujeitos, entretanto, estando em sintonia com os objetivos do governo, a eles se sujeitam livremente. Deste modo subjetividades podem ser moldadas. Voltando a Orlandi (op. Cit.), isto não significa que as formas de poder, com seus mecanismos de imposição e de exclusão, não encontrem resistência.

### **2.3 As Instituições**

Ao introduzirmos nosso Quadro Teórico, dissemos que a AD surgiu a partir da questão da problematização da leitura, levantada em primeiro lugar por Althusser. Este autor tem, portanto, um estatuto fundante para a disciplina, principalmente quanto à sua teorização da interpelação dos indivíduos em sujeitos pela ideologia dominante. Assim, suas teorizações acerca das Instituições, principalmente a escola e a família, e também a Igreja, merecem ser discutidas e também problematizadas.

De acordo com Althusser (2003, p. 68), as Instituições são “realidades”: “Designamos pelo nome de Aparelhos Ideológicos do Estado a um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Estas Instituições, que entendemos, portanto, como tendo uma existência real, apresentam-se para o autor em uma forma plural, aparentemente não una, e funcionam predominantemente pela ideologia, e secundariamente, pela repressão. Entre as Instituições da sociedade: família, Igreja, escola, mídia, sistema político e outras, a instituição escola é, ainda segundo Althusser (Ibidem, p. 78), a mais importante; o que nela se faz, para o autor,

acaba por definir a sociedade, assegurando “a reprodução das relações de produção”. A questão crucial, para Althusser, é esse processo em que se assegura a reprodução qualificada da força de trabalho, o que se dá pela submissão ideológica. Por outro lado, Althusser afirma a existência do Aparelho (Repressivo) de Estado, que contém, entre outros, o governo, o exército, os tribunais e os presídios. Trata-se de um todo organizado, funcionando maciça e predominantemente pela repressão (inclusive física) e, secundariamente pela ideologia. Neste aspecto distingue-se do AIE, que ao contrário, funciona predominantemente pela ideologia, e, secundariamente pela repressão.

Outro ponto importante da tese de Althusser (Ibidem, p. 89) é que “uma ideologia existe sempre num aparelho e em sua prática ou práticas. Essa existência é material”. O autor propõe então a pergunta sobre o papel dos AIE. Segundo ele, todos eles contribuem para a reprodução das relações de produção, ou seja, das relações capitalistas de exploração. Quanto ao aparelho ideológico escolar, aquele que, conforme Althusser toca a música mais importante na orquestra dos AIE, foi instalado “à sombra” do AIE político. Assim, o par escola-família substituiu o par Igreja-família, após a Revolução Francesa. O conhecimento, bem como a concepção de sujeito que anteriormente eram basicamente organizados pelas instituições Igreja e família, passam a ser primordialmente organizados pelas instituições escola e família. A partir daí a sociedade também se organiza. Segundo Althusser (Ibidem, p. 79), a escola faz um trabalho silencioso, de inculcação com relação às crianças. Desde a mais tenra idade, saberes são apresentados embrulhados na ideologia dominante, ou ainda a ideologia é ensinada em estado puro. Assim são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista. A escola, para Althusser, tem sua própria ideologia, uma forma essencial da ideologia burguesa dominante, que a representa como ambiente neutro, livre de ideologia. Através do seu próprio exemplo, do saber e de suas virtudes libertadoras, deve ter o compromisso de conduzir as crianças para o caminho da liberdade, da moral e de uma vida adulta responsável. Por parecer não permitir aos sujeitos nenhuma alternativa, este posicionamento de Althusser mostra-se determinista. Entretanto Coracini (2003, p. 23), pontua que o imaginário de professores e alunos, sendo atravessado pela visão de cientificidade, faz com que a postura dos professores represente uma “(suposta) postura de

isenção diante do saber, como se o professor não passasse de um porta-voz de um saber objetivo, universal e, por isso mesmo, não fosse contaminado por ideologias, ou, melhor ainda, por relações de poder, no dizer de Foucault”. Da perspectiva da AD, existe uma determinação que é ideológica, mas os sujeitos, como já discutimos em **2.2 O sujeito**, são constituídos por linguagem, por diferentes vozes e tem a necessidade de dizer. Este dizer, constitui-se não só de processos parafrásticos que implicam na repetição, que justificaria o determinismo, o engessamento da memória, mas também em processos polissêmicos, que apontam para o deslocamento, para a ruptura. Assim sentidos cristalizados podem ser desestabilizados, abrindo espaço para novos dizeres.

Uma visita ao site da ONG Escola Sem Partido, [www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org), acessado em 11 de nov. de 2008, encontramos o texto intitulado “O ministro e a doutrinação”, para ilustrar o ponto que discutimos acima: a aparente possibilidade de neutralidade, de não contaminação por ideologias, como frisou Coracini (op. Cit.). Trata-se de uma entrevista concedida pelo ministro da Educação Fernando Haddad à revista Veja (Páginas Amarelas, de 17 de out. de 2007), já citada, entrecortada por comentários, supomos que do próprio Miguel Nagib, fundador da ONG, já que o artigo eletrônico não é assinado. Na segunda página de seus comentários, o autor apresenta oito “direitos compreendidos na liberdade de aprender do estudante”, que o livrariam da “doutrinação política ideológica”, “claro abuso da liberdade de ensinar”. Destacamos, a título de exemplo, o quarto item que diz: “Ao abordar temas controvertidos, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as diversas versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”. Cabe comentarmos aqui a questão da “neutralidade” presente nos diversos artigos do site, explícita ou implicitamente, enquanto o oposto de “doutrinação comunista”. A posição-sujeito professor projetada pelo sujeito-autor através dos verbos presentes no recorte acima é daquele que ‘aborda’ e ‘apresenta’ o conteúdo aos alunos. De acordo com Orlandi, (2006, p.29) entendemos tratar-se de um exemplo de discurso pedagógico autoritário, apresentando o professor como “transmissor de informação”, respaldado pela devida “teoria” científica. Não há possibilidade de neutralidade, de ausência de relações de poder, como afirmamos. Quanto mais no exemplo acima, em que o conteúdo deve ser ‘apresentado’ aos alunos. Entendemos

que não há expectativa que as informações colocadas pelo discurso abram espaço para que a articulação, que existe entre o discurso e seu contexto mais amplo, seja situada. (op. Cit., p. 32).

Podemos considerar o que descrevemos acima, em essência, como mecanismos de repressão, em grande parte, dissimulados pela ideologia dominante. Assim, de certa forma, espera-se que a escola continue tocando sua música silenciosa como diz Althusser (Ibidem, p. 79) para garantir a estabilidade, as formas e a estrutura da sociedade, sendo que esta está constantemente desenvolvendo estratégias para garantir a estabilidade das relações de poder. Althusser dizia que numa escola sujeitos não podiam ser educados de modo que eles pudessem vir a afetar as relações de poder na sociedade. Sobre este fato Althusser (Ibidem, p. 71) apresenta a preocupação de Lênin com a instituição escola:

[...] a fascinante preocupação de Lênin em revolucionar o Aparelho de Estado escolar (entre outros) para permitir ao proletariado soviético, que se apropriara do poder do Estado, garantir, nada mais nada menos, do que o próprio futuro da ditadura do proletariado e a passagem para o socialismo.

Em nosso país, sabemos que a preocupação com as escolas na época da ditadura militar, pode não ter sido ‘fascinante’, como quer Althusser, mas certamente existiu no sentido de garantir os ideais da Revolução de 64. Atualmente, consideramos que a manutenção da estabilidade, da forma e da estrutura da sociedade neo-liberal brasileira pode ser relacionada com duas outras colocações de Althusser muito relevantes para uma reflexão problematizadora: uma delas refere-se à questão do local em que a qualificação da força de trabalho se dá, e a outra, refere-se à diferença entre instituições públicas e privadas. Althusser (2003, p. 57-58) assevera que nas formações sociais escravistas e servis, a reprodução da qualificação da força de trabalho ocorria primordialmente no “local de trabalho” (grifo do autor) e posteriormente passou a ocorrer principalmente pelo sistema escolar capitalista e também por outras instituições. Na escola aprende-se, de acordo com Althusser, algumas técnicas como ler, escrever e contar, e principalmente, o “know-how” (grifo do autor) necessário nos diferentes postos de produção. Outra coisa importante que se

aprende na escola são as regras de comportamento a serem seguidas de acordo com o posto ser ocupado, ou seja:

[...] regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se a “falar bem o idioma”, a “redigir bem”, o que na verdade significa (para os outros capitalistas e seus servidores) saber “dar ordens”, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários etc...

A escola deve assegurar, na visão de Althusser, a possibilidade de predominância da classe dominante “pela palavra” (grifo do autor), ou seja, aqueles que vierem a ocupar a posição de postos de comando, devem ser capazes de usar bem a palavra, para dar ordens com eficácia. Agora falamos em líderes e em posições de liderança, mas, do mesmo modo, aqueles que almejam ocupar estas posições deverão ser capazes de fazer uso efetivo da palavra. Em nossa era pós-pós-moderna (DENZIN; LINCOLN, 2005), como constatamos na grande maioria dos discursos empresariais, líderes não mais dão ordens, mas conseguem resultados e atingem metas com suas equipes de colaboradores, e não mais de empregados ou subordinados. Os autores mencionados definem o que chamam de pós-pós modernismo ao discutirem as pesquisas qualitativas na atualidade, ligadas a uma ampla e duvidosa sensibilidade pós-moderna, e ainda a concepções pertinentes a um ambiente global cada vez mais neo-liberal e ao mesmo tempo conservador. É um campo definido por múltiplas tensões, contradições e hesitações. É um período do “pós-pós”: pós-pós-estruturalismo, pós-pós-modernismo e do pós-pós-experimentalismo, que deve ser pensado não em termos de temporalidade, mas em termos de simultaneidade de diferentes nuances que convivem. Entendemos que estas tensões, contradições e hesitações estão refletidas no modo politicamente correto como devemos usar as palavras hoje. Vejamos então, quais são os sentidos atribuídos ao substantivo ‘líder’ ao longo do tempo.

Começamos pelo “Novo Dicionário da Língua Portuguesa” de Cândido Figueiredo, publicado pela Livraria Bertrand em Lisboa, (s.d.a). Supomos tratar-se de uma publicação dos anos trinta. Este dicionário não traz o verbete ‘líder’ e nem o verbete ‘liderar’. Eis a sequência de verbetes: lidar; lide; lideira; lidiador.

Já o “Dicionário Enciclopédico Brasileiro Ilustrado”, publicado pela editora Globo (1954), traz para o verbete ‘líder’:

Indivíduo que conduz ou dirige um grupo de pessoas. Pessoa que ocupa uma posição principal no campo das idéias – ou que se impõem pela força de vontade ou pela capacidade administrativa. Dirigente, chefe, guia ou condutor de um partido político ou de um movimento artístico literário , científico, etc. (Do inglês *leader*).

“O grande e novíssimo dicionário da Língua Portuguesa” De Laudelino Freire, editado por A Noite Editora (s.d.b), supomos que também da década de cinquenta, traz a seguinte definição:

Líder, s. m. Ingl. Leader. 1. Indivíduo que orienta e dirige qualquer grupo de pessoas; guia , chefe, condutor.// 2. No parlamento inglês, membro do governo ao qual incumbe a explicação, na câmara, de todas as questões não previamente reguladas no seio do gabinete e que exigem solução imediata. // 3. Membro do antigo parlamento brasileiro que expunha à câmara a opinião e os interesses do governo e orienta a votação das leis.

Passemos ao “Novo Dicionário de Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1975):

Líder [do ingl. *leader*] S.m. 1. Indivíduo que chefia, comanda e/ou orienta, em qualquer tipo de ação, empresa ou linha de idéias. 2. Guia, chefe ou condutor que representa um grupo, uma corrente de opinião etc. 3. Ret. O representante de uma bancada parlamentar numa assembléia. 4. Indivíduo, grupo ou agremiação que ocupa a primeira posição em qualquer tipo de competição. O Flamengo é o líder do campeonato.

No “Dicionário Etimológico Nova Fronteira de Língua Portuguesa” de Antonio Geraldo da Cunha (1997) temos:

Líder s2g. ‘tipo representativo de uma sociedade’ ‘representante de uma bancada partidária no parlamento’ ‘chefe, condutor’ ‘aquele que está na primeira colocação num campeonato’ XX. Do ingl. *leader* de *to lead* ‘conduzir’ liderança, liderar.

Encerramos com duas pesquisas em dicionários de língua inglesa. O “Oxford Dictionary of English”, editado pela Oxford University Press (2003), traz:

Leader – *noun* 1. the person who leads or commands a group, organization or country: the leader of a protest group/ a natural leader.  
 (also Leader of the House) Brit. a member of government officially responsible for initiating business in Parliament. – the person or team that is winning a sporting competition at a particular time: Nora was among the leaders. – an organization or company that is the most advanced or successful in a particular area: a leader in the use of radio conferencing.  
 2. the principal player in a music group  
 - Brit. the principal first violinist in an orchestra.  
 - N. Amer. A conductor of a small musical group  
 3. Brit. a leading article in a newspaper.  
 4. a short strip of non-functioning material at each end of a reel film or recording tape for connection to the spool.  
 - a length of filament attached to the end of a fishing line to carry the hook or fly.  
 5. a shoot of a plant at the apex of a stem or main branch  
 6. (leaders) *Printing* a series of dots or dashes across the page to guide the eye, especially in tabulated material.

Finalmente, no Oxford Dictionary of English Etymology editado pela Oxford Press (1996), encontramos as seguintes definições para o verbo *to lead*:

lead take with one, conduct; carry on (now mainly with *life* as object); precede, be foremost in  
 XIV (first in *lead the dance*)  
 lead sb (substantive) XIII (first in northern use; later techn.; ('a low , despicable word' J.(Dr. S. Johnson)). leader late OE (Old English)

Destacamos os verbos na ordem em que se apresentam nas citações: 1. conduzir ou dirigir, ocupar posição principal, impor; 2. orientar e dirigir; 3. chefiar, comandar e/ou orientar, representar; 4. liderar ou comandar um grupo, uma organização, um país (tradução nossa). A primeira definição, que supomos ser a mais antiga, está marcada discursivamente pela conjunção alternativa 'ou', e os sentidos apontam para o comando e para a obediência dos que são conduzidos ou dirigidos. A segunda definição apresenta um deslocamento importante marcado pela conjunção coordenativa 'e', mantendo os sentidos do comando, mas introduzindo ao seu lado, os sentidos da orientação, mantidos na terceira definição acrescentados dos sentidos de representar. Representar um grupo traz também os sentidos da democracia: um representante democraticamente eleito. A definição do substantivo *leader* em inglês acrescenta os sentidos do avanço e do sucesso em organização ou

empresa; os sentidos de principal, do mais importante (2 e 3) e os sentidos daquilo que conduz (4 e 5). Do último dicionário etimológico de língua inglesa, os sentidos de levar consigo, conduzir e, recentemente ‘levar a vida’; preceder, estar na dianteira, ser o primeiro. Historicamente, o verbo ‘to lead’, surgiu tardiamente no inglês antigo, tendo sido usado primeiramente para ‘conduzir a dança’, antes de incorporar-se ao vocabulário técnico. Segundo o Dr. S. Johnson, uma palavra baixa e desprezível (ou indigna) (tradução nossa).

Foucault (1983, p. 13), afirma que liderar implica no uso de mecanismos de coerção e está ligado ao exercício de poder. Este por sua vez consiste em guiar a possibilidade de conduta e organizar seus efeitos possíveis. A questão que colocamos, é que estes mecanismos estão velados. Verificamos pelos exemplos acima como, no decorrer deste século, o discurso tem contribuído para que os mecanismos de coerção permaneçam cada vez mais ocultos. O que está posto atualmente é que o bom líder, pelas suas qualidades profissionais e pessoais, consegue a livre adesão de seus colaboradores (e não empregados) e assim alcança o sucesso.

Entretanto, tornar-se um bom líder na era do pós-pós-moderno, como mostram os cadernos de empregos dos principais jornais, está intimamente ligado a saber fazer bom uso da palavra. Como exemplo, no caderno de empregos de *O Estado de São Paulo* de 24 de maio de 2009, notamos a abundância de cursos que vão desde “Como encarar uma entrevista de emprego”, até fóruns como “Liderança em Transformação” patrocinado pela ABRH (Associação Brasileira de Recursos Humanos). A partir destas considerações, entendemos que atualmente, no Brasil, a aprendizagem das “regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho”, da língua materna e também de uma ou mais línguas estrangeiras, ocorre primordialmente, em escolas públicas e privadas, escolas privadas especializadas e também, de forma significativa no próprio local de trabalho, nas empresas ou em eventos por elas patrocinados (cursos e seminários entre outros).

Assim, no Brasil a questão do público e do privado na educação talvez mereça uma discussão mais aprofundada. Na concepção de Althusser (2003, p. 69) a distinção entre público e privado seria inerente ao direito burguês, sendo válida onde imperam os seus “poderes” (grifo do autor). O Estado sendo aquele da classe dominante, não lhe cabe a

distinção entre público e privado e não faria diferença se este fosse constituído por instituições “públicas” ou “privadas” (grifos do autor). Portanto, o mesmo se aplicaria aos Aparelhos Ideológicos de Estado, que poderiam incluir instituições privadas e públicas em seu funcionamento, que se daria como já expusemos, predominantemente pela ideologia: “[...] a ideologia na qual funcionam está de fato sempre unificada, apesar de sua diversidade e contradições, sob a ideologia dominante que é a ideologia ‘da classe dominante’” (Ibidem, p. 71).

É importante considerar por outro lado, que se até o advento da globalização, os Estados realmente detinham o poder de formas variadas, a partir dos anos noventa, o capital financeiro ou os mercados nacionais e internacionais passaram a exercer poder sobre os Estados e também sobre os sujeitos.

## **2.4 O poder e as relações de poder**

Suportes institucionais apóiam o que Foucault denomina “a vontade de verdade”, ou “a vontade de dizer esse discurso verdadeiro”, como o autor esclarece em “A ordem do discurso” Foucault (1996, p. 20). O discurso, em sua aparente insignificância, sofre interdições, e através delas revela-se “sua ligação com o desejo e o poder” (Ibidem, p.10). Desde a antiguidade grega, o discurso verdadeiro está intimamente ligado ao desejo e ao exercício do poder e, portanto, a questão crucial em torno do discurso nos é ensinada pela história, como diz Foucault: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Ibidem, p. 10). Em outras palavras, enquanto o discurso for entendido como um mero instrumento que fala sobre as lutas ou o sistema de dominação, ele parece insignificante. Isto não implica no não respeito ao discurso por nossa civilização. Muito pelo contrário, para Foucault (Ibidem, p. 50), o discurso aparentemente “libertado de suas coerções e universalizado” chega a ser venerado. Na verdade isto vem se dando às custas de interdições e restrições que tentam dominar sua grande proliferação. Parece haver, ainda segundo Foucault (Ibidem), um medo oculto em relação aos acontecimentos discursivos,

com relação ao que possam revelar em termos de violência, de descontinuidade, de desordenado e, até mesmo, de perigoso.

Quando entendemos que o próprio discurso pode ser aquilo que desejamos e o poder que queremos, evidentemente torna-se muito importante. O medo instilado pelo “grande zumbido incessante e desordenado do discurso” (Ibidem p. 50, 51), não pode ser dissipado, mas pode ser analisado em seu jogo, em suas condições e em seus efeitos. Para tanto Foucault sugere três pontos: em primeira instância, a suspensão da “soberania do significante”, o que, por sua vez, permite que o caráter de acontecimento seja restituído ao discurso e finalmente, que nossa vontade de verdade seja questionada. Quando o discurso deixa de ser apenas um jogo de signos, torna-se acontecimento e nossa vontade de verdade é colocada em cheque.

Quanto ao seu funcionamento, a Vontade de Verdade, atua para Foucault (1996, p. 17), como outros sistemas de exclusão, dentre eles, as sociedades de sábios de antigamente e os laboratórios da atualidade, sendo sempre reforçada e também reorientada pela maneira que o saber tem de se disseminar nas sociedades que o valorizam e, como consequência, também o distribuem e até o atribuem. Em nossa sociedade a palavra parece precisar ser autorizada acima de tudo, por um “discurso de verdade” (Ibidem, p. 19). Assim, num exemplo relativamente recente, o efeito de verdade produzido pelo discurso de Samuel Broder, diretor do National Cancer Institute, que se pronunciou sobre a AIDS no encontro mundial sobre a doença no Canadá, em 1989 (SCALDLYN, 2000), foi imediato pois autorizado por um discurso de verdade, estava de acordo com as regras do discurso médico e biológico do momento histórico. Broder declarou no encontro mundial mencionado, que a AIDS era uma doença crônica e que seu tratamento deveria seguir o modelo do câncer. Esta afirmação pública marcou, de acordo com a autora, um deslocamento na definição social da doença, com repercussões econômicas e culturais com relação ao tratamento e à compreensão da doença ao nível nacional, local e individual. Acrescentaríamos, a repercussão a nível mundial foi imediata. De acordo com Scaldlyn (Ibidem), a AIDS passou de uma doença inexistente para uma doença aguda, e então para uma doença crônica. Tendo entrado no plano, primeiramente do discurso médico, passou para outros discursos, que por sua vez determinaram toda uma reorganização da sociedade.

Relacionamentos sociais e valores tornaram-se diferentes. Nas palavras da autora: “A redefinição da AIDS afetou todos os níveis da vida social - internacional, nacional, local e individual” (tradução nossa).

Por outro lado, no século XIX, quando Mendel apresentou seu discurso biológico, não estava “na verdade” do discurso biológico de sua época, enquanto um conjunto de enunciados apoiado em um mesmo sistema de formação. Mendel era, na concepção de Foucault (1996), um monstro que dizia a verdade, o que levava ao fato de que a ciência não pudesse falar dele naquele momento. Isto é, “Mendel dizia a verdade, mas não estava ‘no verdadeiro’ do discurso biológico de sua época: não era segundo tais regras que se constituíam objetos e conceitos biológicos” (Ibidem, p. 34). Seu discurso estava fora da formação discursiva que determinava a posição que o indivíduo Mendel podia e devia ocupar para ser seu sujeito, embora houvesse uma enunciação, com uma posição de sujeito que podia ser assinalada (FOUCAULT, 2009, p. 108). Foi necessário o desenvolvimento de um novo imaginário, os objetos da biologia mediados por um novo simbólico, para que Mendel, que havia constituído o traço hereditário como objeto biológico inédito, pudesse entrar na biologia, e assim, grande parte de suas proposições parecesse exata (Idem, 1996). Já no caso do discurso sobre a AIDS, este estava no “verdadeiro” do discurso médico da época, e portanto, pode entrar de imediato no discurso da medicina e a seguir, em outros discursos.

Ainda de acordo com Foucault, sempre se pode dizer a verdade em um meio hostil, mas é necessário que obedeçamos às regras do que Foucault chamou de uma “‘polícia’ discursiva” (Ibidem, p. 35). Existe uma disciplina que é um princípio de controle da produção dos discursos e que fixa seus limites por um jogo de uma identidade que tem a forma de uma re-atualização permanente de suas regras. Assim as palavras de Mendel não faziam sentido pois não significavam ainda; não estavam garantidas por coisas já ditas ou passíveis de serem ditas e que portanto garantiriam a formulação do dizer ou sua sustentação. Entretanto, o interdiscurso, a memória do dizer, ou o conjunto de todos os enunciados produzidos a respeito de um assunto, no caso de Mendel, da biologia, com sua objetividade material contraditória dominada pelo complexo das formações ideológicas (cf. ORLANDI 2004, p. 39), permitiu o surgimento de novas formações discursivas, onde o

discurso de Mendel pode se ancorar. A “vontade de verdade” encontrava-se finalmente apoiada por uma instituição, a sociedade dos sábios de então. Evidencia-se assim a ligação do discurso com o desejo e o poder: primeiramente o discurso de Mendel foi interdito e depois liberado através do exercício do poder.

Em seu artigo “El sujeto y el poder”, Foucault (1983) afirma que comunicar-se, como já mencionamos, é já uma forma de atuar sobre outra pessoa ou pessoas. O que caracteriza o poder que ele analisa (Ibidem, p. 10) é o fato de este colocar em jogo relações entre indivíduos ou grupos. Quem diz que o poder tem mecanismos e estruturas, está admitindo, embora possa não estar ciente a este respeito, que certas pessoas exercem o poder sobre outras.

Outro ponto importante com relação ao poder, ainda segundo Foucault (Ibidem, p. 12), é que ele só existe se posto em ação, “integrado a um campo disperso de possibilidades relacionadas a estruturas permanentes” (tradução nossa), e, portanto, o poder não pode ser uma “função de consentimento”. Por outro lado o relacionamento de poder pode resultar de um consentimento, mas esta não é, obrigatoriamente, uma manifestação de consenso.

Entendemos que consentimento não implique em consenso, pelo contrário consentimento muitas vezes implica em submissão. Retomando o que já expusemos quando falávamos da questão da liderança, o poder consiste justamente em guiar a possibilidade de conduta e organizar seus efeitos possíveis. Portanto, aparentemente alcança-se um consenso, mas “guiar a possibilidade de conduta e organizar seus efeitos possíveis” aponta para o exercício do poder, para uma submissão. Retomando a questão do discurso de auto-ajuda, entendemos que este guia a possibilidade de conduta dos indivíduos interpelados em sujeitos-jurídicos, pois, sendo um dos meios de interpelação, propõe, segundo Brunelli (2004), uma forma ideal de habitar o mundo. A autora (Ibidem, p. 44) apresenta o conceito de *ethos*, como definido por Maingueneau, ou seja, “as características do sujeito enunciador reveladas pelo próprio *modo* (grifo da autora) como este sujeito enuncia e não as que, porventura, ele mesmo atribua a si”. O *ethos* (grifo da autora) deste discurso é o do homem confiante, seguro, objetivo determinado e focado. Entretanto, justamente por estabelecer

um ideal, portanto algo impossível de ser alcançado, acaba por construir automaticamente, segundo a autora, o *ethos* que rejeita: o *ethos* do homem inseguro. Este discurso, ao guiar uma possibilidade de conduta, gera a submissão.

Em nossa análise verificaremos como a questão acima se apresenta nos recortes selecionados para análise. De qualquer forma, trata-se de uma relação de poder, enquanto definida como um modo de ação, não operando diretamente *sobre* os outros, mas atuando *sobre as ações* (grifo nosso) dos outros. Ou seja, uma ação atuando sobre outra ação. Foucault (op. Cit.) salienta ainda, que as ações podem ser já existentes e podem, também, gerar-se no presente ou no futuro. Por outro lado, para Foucault, a relação de dois elementos sempre presentes em se tratando de uma relação de poder articulam-na: há “o outro” (grifo do autor), ou aquele sobre quem o poder é exercido, reconhecido e considerado como a pessoa que atua até o fim, e há também uma ampla gama de respostas, reações, resultados e até mesmo possíveis invenções que podem surgir para aquele que enfrenta uma relação de poder. No entanto, Foucault nos alerta para o fato de que o exercício de poder pode vir a ser desejado, dependendo da aceitação que produz.

É interessante ressaltar a posição de Foucault (Ibidem, p. 13), de que o exercício de poder, em si, não é violência, nem consentimento. Sendo um conjunto de ações que atuam sobre outras ações, estas podem incitar, induzir, seduzir, tornar mais fácil o mais difícil, mas por outro lado, podem restringir ou proibir de forma cabal. Da forma como Paula (2003, p. 94) explicita o discurso de auto-ajuda, este induz o leitor a acreditar na sua eficácia, seduzindo-o com a possibilidade de sucesso, “o que inclui as condições para sobreviver (de seu trabalho), para procriar, e..., para brilhar, ter *status* (grifo da autora)”. No título do livro que analisamos, “*Pais brilhantes, professores fascinantes*”, a promessa de sucesso é evidenciada pelo ‘brilho’ prometido aos pais e pelo ‘fascínio’ prometido aos professores. Na escola, por outro lado, as ações dos professores podem também incitar, induzir, tornar mais fácil o mais difícil ou, por vezes, tornar mais difícil o mais fácil, ou ainda podem restringir ou proibir de forma cabal. Estas ações que implicam o poder poderão, portanto, ser bem aceitas e desejadas ou não, e produzirão outras ações por parte dos alunos.

Como diz Foucault (1983), essas ações podem ser caracterizadas como o governo dos homens por outros homens. Assim, de forma mais ampla, o exercício do poder implica a liberdade, um elemento importantíssimo, uma vez que o poder só pode ser exercido sobre sujeitos livres (sujeitos individuais ou coletivos confrontados com diversas possibilidades, que permitem formas de comportamento variadas e reações diversas) enquanto os mesmos sejam, efetivamente, livres. Quando não há opções de escolha, quando os fatores determinantes correspondem à totalidade, não há relações de poder para Foucault (Ibidem). Na escravidão, por exemplo, as relações passam a ser relações de constrangimento físico, e não mais de poder. Para o autor, poder e liberdade não se excluem como poderíamos imaginar, e, acrescentaríamos, como muitos imaginam que deva ocorrer na escola, mas fazem parte de um jogo muito complexo, em que a liberdade, como já vimos, deve existir para que o poder possa ser exercido.

Na constituição das relações de poder, as Instituições desempenham papel de grande importância. Na verdade, Foucault (1983) sugere que instituições sejam analisadas partindo-se das relações de poder, e não ao contrário, isto é, que as relações de poder sejam analisadas a partindo-se das instituições. Uma questão importantíssima é que a questão da ancoragem das relações deve ser encontrada fora das instituições, mesmo em se tratando de relações de poder corporificadas e cristalizadas em uma instituição. Por estarem as relações de poder, “profundamente enraizadas no nexos social” (Ibidem, p.8), não podem ser entendidas como uma estrutura complementar, que poderia vir a desaparecer. Na instituição escola, as relações de poder já se encontram definidas, ancoradas a outros modelos de relações de poder de uma dada sociedade, portanto não poderão desaparecer.

Viver em sociedade implica, como já discutimos, na possibilidade da ação sobre as ações dos outros. E é isso que efetivamente ocorre para Foucault, (1983, p. 14), e, portanto, uma sociedade sem relações de poder só pode ser concebida enquanto uma abstração. Cremos ser interessante voltar a Freud (1938?) para discutirmos a questão do enraizamento das relações de poder no próprio surgimento da instituição família e da vida em sociedade. Segundo Freud (Ibidem), o homem descobriu ainda nos tempos pré-históricos, que ele poderia ter uma vida melhor se o seu próximo trabalhasse a favor dele e não contra ele, e ainda anteriormente, quando se assemelhava aos primatas, o homem

começou a formar famílias, sendo que seus membros foram provavelmente seus primeiros ajudantes, as primeiras pessoas a trabalhar a favor dele. Entendemos que assim começava o governo dos homens por outros homens. As relações de poder configuravam-se juntamente com os primeiros indícios de vida em sociedade, com os rudimentos da instituição família.

Mesmo considerando que as relações de poder sejam, condição *sine quae non* para a existência de toda e qualquer sociedade, Foucault (op. Cit., p. 15) nos alerta para o fato de que nos cabe questioná-las, analisá-las, e elaborá-las numa “tarefa política permanente inerente a toda existência social”, uma vez que podemos compreender suas formações sociais, bem como seus pontos fortes e fracos, ou ainda, as condições necessárias que podem implicar na transformação de algumas e na abolição de outras.

Para a análise das relações de poder, Foucault (Ibidem, p. 16) estabelece cinco pontos, que resumiremos a seguir, já que os consideramos relevantes para o nosso trabalho, pois esclarecem porque a análise das relações de poder dentro de uma sociedade não pode ater-se a uma série de instituições, mesmo às que “poderiam receber o nome de ‘políticas’”.

O primeiro ponto diz respeito ao *sistema das diferenciações*: Cada relação de poder põe certas diferenciações em funcionamento, que vão desde diferenças econômicas na apropriação de riquezas até diferenças culturais e lingüísticas, que são, concomitantemente, tanto a condição como os resultados das relações de poder.

O segundo ponto refere-se aos *tipos de objetivos impulsionados por aqueles que atuam sobre as ações dos demais*: entre eles, a manutenção de privilégios, o acúmulo de benefícios, ou ainda o exercício de uma função ou de um comércio.

O terceiro ponto refere-se aos *meios de fazer existir as relações de poder*: o poder pode ser exercido pela ameaça de armas, por efeitos da palavra, pela disparidade econômica, por meios de controle que podem ser mais ou menos complexos, como sistemas de vigilância, por regras que podem ou não ser explícitas ou fixas, e ainda com ou sem a implicação de meios tecnológicos.

Exemplificaremos os três primeiros pontos destacados acima, com uma discussão de Brunelli (2004, p. 135), sobre a forma como o discurso de auto-ajuda circula

“para apaziguar os ânimos e levar as pessoas acreditarem que podem realizar seus projetos”:

Assim, se um indivíduo acreditar que realmente pode tudo, então ele não irá questionar nem investigar o que o impediria de subir de nível sócio-econômico, fato este muito favorável para a manutenção do sistema. Aliás, de acordo com o discurso de auto-ajuda, os fracassos da vida devem-se aos próprios sujeitos, que não souberam aplicar devidamente o que os livros receitam.

Investigando o discurso de auto-ajuda, verificamos que os autores dos livros que compõem o corpus são sujeitos sábios o bastante para perceberem que existe um vastíssimo mercado que necessita consumir textos com mensagens otimistas.

Considerando, como diz Paula (2003), que “o ‘capital intelectual’ (grifo da autora) é a mercadoria do sujeito de atributos, de qualidades, do sujeito ideologicamente interpelado em sujeito de direito”, implicando diferenças culturais e lingüísticas, podemos identificar os seguintes objetivos impulsionados pelos autores de auto-ajuda, enquanto sujeitos de direito, em sua atuação sobre as ações dos demais: a manutenção de privilégios e o exercício de uma função ou comércio.

O quarto ponto trata das *formas de institucionalização*: estas vão desde predisposições tradicionais e estruturas legais até a formação de sistemas complexos, como é o caso do Estado, com sua função de colocar tudo sob seu domínio, passando por fenômenos relacionados com o costume ou a moda, em instituições como a família, ou ainda aquelas que tomam a forma de um aparato fechado em si mesmo, com sua lógica interna, estruturas hierárquicas bem definidas e uma autonomia relativa em seu funcionamento, como é o caso das instituições de ensino ou militares. Cremos que é relevante para o nosso estudo o fato destas duas instituições aparecerem lado a lado, em se tratando da forma de institucionalização do poder.

O último ponto trata dos *graus de racionalização*: o exercício de poder é algo elaborado (em diferentes graus), transformado, organizado (com maior ou menor refinamento tecnológico) e é ainda assumido através de processos mais ou menos adequados a uma situação.

O exercício do poder não é, como cremos que muitos pensam, um fato desvelado, um direito institucional ou uma estrutura que pode ser mantida ou destruída. As relações de poder encontram-se, como afirma Foucault (1983, p. 16), “enraizadas no sistema das redes sociais”, e por isso não se pode, como dissemos anteriormente, partir do estudo de certas instituições para se chegar à análise das relações de poder dentro de uma sociedade. Homens governam outros homens de formas e em situações específicas variadas, que “se super-impõem, se cruzam, auto impõem seus limites, algumas vezes cancelam-se entre si, outras vezes, reforçam-se mutuamente” (traduções nossas).

Quanto ao papel do Estado nas sociedades dos anos oitenta, Foucault (Ibidem, p. 16) destaca que esta era uma das formas mais importantes de exercício de poder, sendo que até certo ponto, as outras formas de relações de poder estavam a ele submetidas, no sentido de que eram cada vez mais controladas pelo Estado. Isto equivale a dizer, ainda segundo Foucault, tomando a palavra governo num sentido mais amplo, que “as relações de poder têm sido progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma de ou sob os auspícios das instituições do Estado” (tradução nossa). Com o advento da globalização nos anos noventa, entretanto, as relações de poder não mais estão necessariamente submetidas aos Estados, mas são em grande parte controladas pelas corporações nacionais e multinacionais, como discutiremos mais detalhadamente ao apresentarmos as condições de produção em nossa análise. Acreditamos que no caso do Brasil temos relações de poder governamentalizadas, sob os auspícios das instituições de estado, como é o caso da escola, e temos também relações de poder que gostaríamos de chamar de *empresariadas*, sob os auspícios de instituições privadas ou fundações, como também é o caso da escola. Já expusemos o caso da Editora Abril e citamos agora, o slogan da propaganda da Fundação Bradesco veiculada pela televisão nos meses de abril e maio de 2009: “Adivinha quem está levando o conhecimento da empresa privada para a escola pública”? Como diz Andrade (2008), ao discutir o ensino da língua inglesa, a educação é economicamente organizada. Em nosso exemplo, em nome da eficiência da educação básica enquanto produto, que pelo que está posto não ocorreria sem a interferência da empresa privada, lucros são gerados para a empresa em questão, primordialmente, de forma indireta. Podemos afirmar que o mesmo ocorre com a estratégia

empresarial adotada pela Editora Abril. Em nome de um “movimento de longo prazo sem fins lucrativos que conta com o apoio do Ministério da Educação e com a força de comunicação do Grupo Abril para estimular boas práticas e destacar a importância da Educação para o crescimento do Brasil e de seus cidadãos”, lucros são gerados, como dissemos acima, de forma indireta.

Voltando a Althusser (2003, p. 75), este defende que funções, que foram primeiramente “acumuladas” pela Igreja, passaram a ser “distribuídas entre os aparelhos ideológicos de Estado”. Verificamos que hoje, efetivamente, as grandes empresas acumulam diversas funções, entre elas e de forma significativa, a educação e a cultura. Interessantemente, o PISA (Program for International Student Assessment) não é um programa organizado pela UNESCO, como se poderia supor, já que esta organização trata de questões internacionais relacionadas à educação e à cultura, mas sim pela OCDE, ou seja, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Reforça-se, portanto, nossa colocação anterior: nos tempos pós-pós-modernos, a educação anda de mãos dadas com a economia, ou talvez a favor das grandes corporações nacionais e multinacionais.

Ao discutir “a apropriação social dos discursos”, Foucault (1996, p.43), refere-se de imediato à educação. Entendida como um instrumento que, em primeira instância, permite que todo indivíduo tenha “acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais”. Para Foucault, *os sistemas educacionais são maneiras políticas de determinar se a apropriação dos discursos, com seus saberes e seus poderes, deve ser modificada ou mantida* (grifo nosso). Em nossa análise, voltaremos à questão da função política do público e do privado no sistema educacional brasileiro na maneira pela qual determinam a apropriação dos discursos e contribuem para a manutenção de privilégios da classe dominante.

Finalizando sua discussão sobre “os grandes procedimentos de sujeição do discurso” (Ibidem, p. 44): “os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos

doutrinários e as apropriações sociais”, Foucault refere-se novamente, e de imediato, à educação:

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

Numa instituição educacional, por exemplo, como nos diz Foucault em “El sujeto y el poder” (1983), existem vários fatores que constituem o emaranhado capacidade-comunicação-poder: a disposição do espaço; os regulamentos meticulosos de sua vida interna; as diferentes atividades que aí se organizam; as pessoas que convivem e se encontram; cada um com sua função, seu caráter bem definido. Séries de comunicações reguladas, entre elas aulas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, qualificações que diferenciam o “valor” de cada pessoa e os níveis de conhecimento por meio de séries completas de processos de poder, entre elas recompensa, castigo e hierarquias piramidais garantem a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento. Mesmo com todas as modificações que vem sendo provocadas pelo movimento de globalização, entendemos que os fatores acima descritos vêm sofrendo poucas mudanças. Ressaltamos que no Brasil, os sistemas de ensino, enquanto materiais didáticos e serviços educacionais como “Positivo”, “Objetivo”, “COC”, e mais recentemente, “Ser” da Editora Abril têm proliferado, configurando, a nosso ver, como diz Foucault acima, “uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes”.

Como já discutimos, viver em sociedade, para Foucault (Ibidem, p. 17), é viver de forma que a ação sobre a ação dos outros seja possível, e é o que ocorre na escola e em outras instituições. Estas relações tendem a estabilizar as relações inevitáveis de poder. A qualquer momento, no entanto, uma relação de poder pode transformar-se numa confrontação entre adversários, quando as relações de poder se desestabilizam. Parte-se para uma reação de confrontação, que chega ao fim quando mecanismos estáveis substituem o livre jogo de reações antagônicas. Através destes mecanismos pode-se dirigir

de forma justa e constante e com razoável segurança, a conduta dos outros, ainda de acordo com o Foucault (Ibidem).

A partir de nossa discussão entendemos que as relações na escola almejam a estabilização das relações de poder, como ocorre de forma mais ampla, na sociedade com seus modelos de relações de poder. Na escola, o diretor tem mais poder que o professor, e sobre as ações dele exerce ação. Da mesma forma, o professor tem mais poder que os alunos e suas ações atuam sobre as ações dos alunos. É preciso lembrar, que também no ambiente escolar, o exercício de poder pode vir a ser desejado, dependendo da aceitação que produz, relembrando que, por outro lado, o exercício de poder, em si, não é violência, nem consentimento, mas um conjunto de ações que, também na escola atuam sobre outras ações. Como mencionamos anteriormente, estas ações podem incitar, induzir, seduzir, tornar mais fácil o mais difícil, e podem até mesmo constriuir ou proibir de forma cabal. Conforme disse Foucault (1983), estas ações podem ser caracterizadas como o governo dos homens por outros homens, e no caso da escola, acrescentaríamos o governo de crianças, adolescentes e adultos por outros homens e outras mulheres. Em “*Omnes et singulatim*”, Foucault (1981, p. 161) acrescenta que esse governo se dá a partir de “uma determinada forma de racionalidade, e não de uma violência instrumental” e que, portanto, a questão que devemos nos colocar, é como estas relações de poder são racionalizadas.

Outra consideração que gostaríamos de levantar, é que, via de regra, não é colocado de forma explícita na escola que as relações de poder existem e que são condição indispensável para a existência de toda e qualquer sociedade ou grupo social, inclusive da instituição escolar. Voltamos à questão de que também na escola, o fato de admitirmos que as relações de poder existem, não nos exime de questioná-las, analisá-las, e elaborá-las, de estudar como são exercidas e como são racionalizadas. Na escola, enquanto um modo de existência social, esta deve ser uma tarefa política constante, uma vez que podemos compreender as relações de poder em suas formações sociais, e também como já dissemos, seus pontos fortes e fracos, assim como as condições necessárias que podem implicar na transformação de algumas relações de poder na escola e, até mesmo, no banimento de outras.

## 2.5 Leitura e leitores

Uma vez que o objetivo de nossa pesquisa é evidenciar como atribuímos sentidos ao discurso pedagógico sobre educação no Brasil, como lemos estes discursos, isto é, como vem se dando a “legitimação do processo histórico da leitura” (ORLANDI, 2006b, p.214) dos textos recentes sobre educação e, enfim, como estes textos sobre educação vem sendo compreendidos, é indispensável que discutamos a questão da *leitura* e dos *leitores* em nosso quadro teórico.

Antes de qualquer outra consideração, *leitura e leitores* são, da perspectiva da AD, questões políticas. Entretanto, como diz Possenti (2009, p. 34), “tudo que é político é tratado em boa parte como ‘apostólico’, na exata medida em que se trata sempre de doutrinas”. Doutrinas, por um trabalho da ideologia, que como já discutimos, não são entendidas como tal. O apostólico substitui o político, pressupondo muitas vezes o apolítico. Entretanto Possenti (Ibidem) nos alerta com seu comentário, que *apostólico* não implica em *apolítico*. Pensamos então, em outra formulação: “tudo que é político é tratado em boa parte como apolítico”. Portanto, também a leitura, continua sendo tratada em boa parte como apolítica. Se entendermos política como a AD a entende, isto é, a textualização do político enquanto simbolização das relações de poder (cf. ORLANDI, 2008c).

Embora a ALB (Associação Brasileira de Leitura) tenha constatado, ainda conforme Possenti (Ibidem, p. 27) que: “O sujeito leitor seria mais crítico e participativo” numa proposição na qual “a leitura não poderia ser uma atividade que buscasse apenas sofisticação ou prazer, mas também conhecimento, e mais, que tal conhecimento deveria ser posto em prática, e ser posto em prática em favor dos oprimidos”, entendemos que esta proposição ainda passa ao largo do político como o compreendemos pelas razões a seguir. A afirmação acima estabelece, de imediato, clivagens entre leitura-prazer e leitura-conhecimento, e também entre conhecimento-conhecimento e conhecimento-ação. Estas clivagens correspondem a uma concepção de leitura que a divide em disciplinas, ou a remete a diferentes domínios do conhecimento, como, na colocação de Orlandi (2008<sup>a</sup>, p. 15), a questão *lingüística* da leitura, a questão *pedagógica* da leitura e a questão *social* da leitura (grifos nossos). Para Orlandi, estamos diante de uma armadilha que o discurso

científico determina segundo a qual é preciso separar, dividir a leitura para podermos conhecê-la. Portanto, as considerações acima nos levam a entender que a leitura possa ser tomada como só prazer, só conhecimento ou só ação. Admite-se, também, a possibilidade da leitura apolítica, aquela que não é crítica, que não implica em ação. Diferentemente, Orlandi (Ibidem, p. 35), diz que “a leitura é uma questão lingüística, pedagógica, e social ao mesmo tempo”. A partir daí compreendemos que a leitura é inerentemente política, não podendo, portanto, ser tratada como algo apostólico ou apolítico.

Orlandi (Ibidem, p. 7) distingue alguns sentidos “com que se toma a leitura”. Podemos entender leitura, de forma mais abrangente, como atribuição de sentidos tanto para exemplares de linguagem escrita como oral. Leitura pode significar também “concepção”, como em “leitura de mundo” (grifos da autora). Este uso mostra, para Orlandi, como se dá a relação com a ideologia. Como discutimos anteriormente, para o sujeito-comum o mundo está separado dele, fora dele, esperando que dele se elabore uma leitura consciente. Já mais restritamente, leitura pode ser entendida no sentido acadêmico, quando falamos das diferentes leituras de Saussure, referimo-nos provavelmente à aproximação de um texto a partir de um aporte teórico e metodológico. Considerando a escola, nela a leitura pode adquirir o “caráter de estrita aprendizagem formal”, ao vincular-se a leitura à alfabetização, ou seja, ao aprendizado da leitura e da escrita. Citando novamente o artigo da revista *Isto É*, de 16 de setembro de 2009, com o subtítulo “Muda tudo na educação no Brasil”: [...] “as diretrizes pedem espaço para o conceito de letramento, que significa ensinar as crianças a ler e escrever compreendendo a essência dos exercícios”. Muda tudo? O que muda? Com certeza o nome: passa-se da *alfabetização* ao *letramento* (grifo nosso), mas as crianças continuam sendo ensinadas a ler e escrever fazendo exercícios, mantendo-se o “caráter de estrita aprendizagem formal”. Os sentidos que são atribuídos à noção de leitura continuam limitados pela idéia de interpretação e de compreensão de leitura.

Partindo-se para a compreensão de uma perspectiva discursiva de leitura, há questões fundamentais que precisam ser abordadas e discutidas. Os seguintes pontos, citados por Orlandi (2008) em “Discurso e Leitura”, serão discutidos a partir de “Autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico” (ORLANDI 2004, p. 65,66):

*A leitura e a escrita fazem parte do processo de instauração do(s) sentido(s):* Ao falar, e, acrescentamos, ao ler e ao escrever, o sujeito “está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas”, no entanto isto ocorre como se o sentido estivesse nas próprias palavras. Trata-se do “sentido lá”, como discutiremos abaixo. Acrescentamos que por isso inviabiliza-se para a AD uma *leitura de mundo*, como um sujeito-comum o entende, como sentido lá, nas próprias palavras. Inviabiliza-se também o aprendizado da leitura e da escrita enquanto habilidades, ensinadas com neutralidade, de forma apolítica.

*Os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente, assim como o sujeito:* A ideologia não é algo que está escondido e precisa ser desvelado por uma linguagem enquanto instrumento transparente. A ideologia deve ser compreendida enquanto processo que produz um imaginário, e, portanto, uma interpretação específica, a partir de uma ou mais formações discursivas. Esta interpretação, no entanto, é percebida como interpretação necessária ou óbvia (sentido lá). Uma vez que as formações discursivas têm o político como constitutivo (Idem, 2003, p. 22), este movimento torna a leitura, que se quer apolítica como dizíamos acima, política. Quanto aos processos de significação, Orlandi (2008, p. 21), esclarece ainda que:

A sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal.

O produto dessa sedimentação, dessa institucionalização, é observado na história e na língua: a história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder da/na linguagem.

Ainda conforme Orlandi (2003, p. 22), “a leitura é produzida”, e “produzir linguagem é interpretar”. Quando dizemos, tornamos possíveis certos gestos de interpretação. Entretanto, o direito à interpretação ou à leitura é sócio-historicamente distribuído. O que garante o funcionamento discursivo, é a possibilidade ou não de se constituírem lugares ou espaços potenciais de coerência em relação aos sentidos (PAYER apud ORLANDI, 2003). Assim Payer (1995, p. 31) discute o jogo entre o discurso da

liderança rural, a partir de um sujeito “outro” (grifo da autora) que nele irrompe, e o “*lugar e o modo de atribuição de sentidos do lavrador*” (grifo da autora):

Em síntese, podemos então notar, a partir da emergência de um sujeito “outro” no discurso da liderança, as formas pelas quais *o lugar e o modo de atribuição de sentidos do lavrador* (grifo da autora) foram sendo percebidos aos poucos, desde a sua manifestação nos sinais de resistência no tecido léxico-sintático da língua, que insinuam sua existência, passando por seu lugar não preenchido no discurso, até se chegar a poder estabelecer uma especificidade do seu lugar e modo de produção de sentidos.

Orlandi (op. Cit.) acrescenta que os lugares de que falamos acima, se formam na relação com a instituição e a legitimidade. Então, é nossa tarefa primordial observar como ocorre a formação destes lugares.

*O sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história:* As condições específicas (históricas e sociais) em que o leitor atribui sentido às suas palavras são as condições de produção. Entretanto estas condições de produção são apagadas pelo efeito ideológico que faz desaparecer para o sujeito a maneira com que a exterioridade o constitui.

*Há múltiplos e variados modos de leitura:* A AD não se prende aos conteúdos da linguagem, nem procura descobrir sentidos para o discurso, que seriam verdadeiros e estariam escondidos. Procura entender *como* os textos fazem sentido. O fato lingüístico, da ordem do simbólico, não existe sem o equívoco. Pêcheux (2008, p. 51) afirma que o sentido trabalha sobre o sentido no relançamento indefinido das interpretações. Entendemos que esse processo aconteça ao sabor da ideologia, e, a partir da intervenção da história. A interpretação, por outro lado, não pode ser pensada enquanto gesto de decodificação, de apreensão de sentido. Ela é administrada e regulada em suas possibilidades (não é qualquer uma) e condições (não é igualmente distribuída na formação social). A interpretação é garantida tanto pela memória institucionalizada, que equivale ao arquivo ou ao trabalho social da interpretação, fazendo a distinção de quem tem ou não tem direito a ela, quanto pela memória constitutiva, ou seja, pelo interdiscurso, com seu trabalho histórico da constituição da interpretação, que contempla o saber discursivo, aquilo que pode ser dito ou repetido.

*A leitura deve ser pensada como produção, portanto passível de ser trabalhada, já que da perspectiva da AD não cremos que possa ser ensinada:* Entendemos que, fazendo parte do processo de instauração de sentidos, a leitura pode ser trabalhada. Na interpretação garantida pela memória institucionalizada, a repetição congela os sentidos, e estes tenderão a ser sempre os mesmos. Já na memória constitutiva, a repetição possibilita a instauração de outros sentidos através de um trabalho em que a presença (o que está dito) trabalha a ausência (o que não está dito) e vice-versa. Por outro lado existe um movimento de contradição entre o mesmo e o diferente, em que a paráfrase e a polissemia se delimitam. Creemos que é justamente na compreensão destes movimentos que a leitura pode ser trabalhada. Conforme Orlandi (2008, p.20):

O sujeito para fazer sentido, entra em um certo discurso, ou discursos que constituem os processos discursivos. É assim que ele se filia à memória discursiva. Por filiação e não por aprendizagem. Aí é que ele se situa em relação aos diferentes sentidos. O gesto de interpretação já vem carregado desta filiação. Ele já tem sempre uma história. Não se dá fora do mundo. É no mundo que se constitui a consciência desse sujeito.

Cada sujeito tem seu próprio gesto de interpretação que não pode ser transferido, entretanto a interpretação pode ser transformada se trabalhada. O sujeito pode deslocar-se da transparência, do sentido naturalizado, do identificar-se com, para a opacidade, para a observação dos movimentos da interpretação. O deslocamento se dá de uma leitura que *apaga* o efeito da alteridade para uma leitura que *trabalha* este efeito. Embora, assim como Orlandi, (2003, p. 2) acreditemos, enquanto analistas do discurso, que não aprendemos certos sentidos enquanto transmitidos (posição conteudista), acreditamos que podemos aprender, através da teoria e da análise, a entrar “no discurso da Análise de Discurso, e, por aí, vislumbrar a possibilidade de uma leitura ‘outra’, estabelecer uma relação com o funcionamento do discurso e aprender o gesto de interpretação”. *A nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social:* Por um lado, há sempre a determinação histórica, que determina também a interpretação. Estamos todos na ideologia que, conforme a compreendemos, não oculta sentidos ou conteúdos, mas apaga o processo de constituição destes conteúdos. Por outro lado, cremos que nossa vida intelectual dependerá também de como entendemos a

questão da leitura. Se entendermos que enquanto sujeitos podemos, como dissemos acima, nos deslocar da transparência, do sentido naturalizado, do identificar-se com, para a opacidade, para a observação dos movimentos da interpretação, podemos provocar um deslocamento das leituras que desenvolvemos em nossa vida intelectual: o deslocamento de uma leitura que apaga o efeito da alteridade para uma leitura que trabalha este efeito.

Falaremos agora mais especificamente dos leitores, e retomaremos várias questões já discutidas acima, já que *leitura* e *leitores* não podem ser separados.

Orlandi (2003, p. 10) nos traz informações interessantes a partir do trabalho de pesquisa por ela desenvolvido sobre o sujeito-leitor brasileiro. A pesquisadora constatou que existe uma variedade de leitores, e não uma forma de leitor como poderia se imaginar, sendo que o próprio leitor se modifica dependendo das condições de linguagem. Por outro lado, a escola, o lugar onde pretensamente se ensina a compreensão e a interpretação de leitura, curiosamente, é o lugar onde a interpretação sofre interdições. Ou, ainda, ela é proibida, como Pêcheux (2008, p. 31) esclarece, pelo “uso regulado de proposições lógicas (Verdadeiro ou Falso) com interrogações disjuntivas (‘o estado de coisas’ é A ou não-A?)”. Entendemos que o aluno é induzido a entender que o texto exige determinada leitura: não há, portanto, nada a interpretar, ou o intérprete já tem um lugar pré-determinado. O professor e o livro didático ocupam este lugar como discutiremos adiante. Considerando as condições sócio-econômicas de leitura evidenciou-se, segundo Orlandi (Ibidem), o “leitor ‘empresarial’” enquanto perfil de leitor “ideal” (grifo da autora). O que importa é a quantidade de leituras, feitas de forma linear e superficial. Para o vestibular, resumos de romances são a solução; a leitura resume-se a conteúdos. Já discutimos anteriormente as implicações deste leitor para a razão do sucesso da literatura de auto-ajuda. Existem, no entanto, resistências ao perfil exposto: uma variedade de leitores que produzem contradições com suas leituras não tão evidentes através da ironia, da indeterminação, do esquecimento, ou ainda do silêncio. Ocorre um deslizamento a partir do perfil para uma outra leitura, e portanto, surge um outro leitor para a leitura prevista para este leitor.

Quanto à produção de leitura, Orlandi (2008<sup>a</sup>) afirma que as leituras têm sua história, no sentido de que certas leituras só são possíveis para certos textos em

determinadas épocas, sendo que no futuro, outras leituras se tornarão possíveis. Isto ocorre também conosco, já que lemos um mesmo texto de maneiras diferentes dependendo da época em que o lemos. Os discursos podem até mesmo ter variação na leitura com relação ao tipo: histórias em quadrinhos, por exemplo, podem ser lidas como documentos. O modo como são lidos faz parte de seu processo de significação, que, certamente, afetará o processo de compreensão. Há ainda a questão da leitura enquanto remetida às classes sociais: o modo de leitura da classe média é o dominante na escola, sendo também o estabelecido. Outros modos de leitura poderiam, no entanto, ser propostos. Novas leituras são sempre possíveis para Orlandi (Ibidem), considerando os fenômenos de variação da leitura, embora existam várias leituras previstas para um texto.

A previsibilidade das leituras de um texto pode ser determinada por diversos fatores, sendo que Orlandi (Ibidem) destaca dois deles: Primeiramente há uma sedimentação de sentidos de acordo com as condições de produção da linguagem, uma vez que os sentidos têm sua história. Há uma legitimação do processo histórico de leitura e este acontece de formas variadas nas diferentes instituições (no direito, por exemplo, está a cargo do jurista). Críticos fixam sentidos aos textos, e estes sentidos passam a ser desejados para a leitura. Na escola, o professor tende a prender-se ao livro didático e a definir uma leitura que considera ideal (ditada anteriormente por um crítico). Assim como “toda leitura tem sua história” (Ibidem p. 43), todo leitor também tem a sua. Aí está em jogo a sedimentação de sentidos, e, as duas formas de história são fatores constitutivos da sua produção de leitura de determinado leitor. Por outro lado cabe ressaltar a questão da intertextualidade: um texto sempre significa em relação a outros textos. Orlandi resume a questão da seguinte maneira: “as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história de leitura em seu aspecto previsível”. A pluralidade de leituras é, no entanto, possível e desejável. Isto leva Orlandi a afirmar que existem várias histórias para as leituras.

Entre as novas leituras possíveis para um texto e as previstas, Orlandi (2008<sup>a</sup>, p. 43) estabelece o que ela chama de “difícil limite a ser traçado na relação de interação que a leitura envolve”: o que o leitor não compreende ou o mínimo que se espera que ele compreenda (limite mínimo), ou ainda risco para menos da leitura parafrástica,

enquanto reconhecimento ou reprodução do sentido dado pelo autor. Por outro lado, o que se atribui indevidamente ao texto, ou o que ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo), ou risco para mais da leitura polissêmica enquanto atribuição de múltiplos sentidos para o texto. O ponto crucial é que a razoabilidade das leituras é definida em relação à sua história.

Na escola, via de regra, omite-se o fato de que há leituras previstas para determinado texto. Com isso induz-se o aluno a entender que o texto em si suscita determinada leitura. Entendemos que assim declara-se a morte do leitor, ou menos drasticamente, anestesia-se o leitor. Condena-se o leitor à eterna leitura parafrástica, diríamos ainda, à atribuição de sentidos já determinados pelo autor e pela ideologia, ao excluir-se qualquer relação do leitor ou do texto com “o contexto histórico-social, cultural ideológico” (Ibidem, p. 44). Procurar compreender as relações de poder na escola passa necessariamente pela questão da *leitura*, envolvendo obviamente *leitores*.

### 3. A ANÁLISE DE DISCURSO E A METODOLOGIA

Ao iniciarmos nossas discussões sobre metodologia retomaremos questões teóricas já discutidas, abordando a seguir posicionamentos das pesquisadoras Eni Orlandi e Maria Cristina Leandro Ferreira com relação à Análise de Discurso no Brasil hoje, já que entendemos que esta questão tem profundas implicações com a metodologia em nossa dissertação.

Com o surgimento da AD e os conseqüentes deslocamentos por ela provocados, a noção de leitura pode ser pensada de outra forma. Desvelou-se a impressão de realidade produzida pelo discurso, sendo que este passou a ser entendido como efeito de sentido entre locutores e como imbricação inescapável entre língua e história. Da transparência, do sentido naturalizado, do identificar-se com a leitura, que apaga o efeito da alteridade, possibilitou-se um deslocamento para a opacidade, para a observação dos movimentos da interpretação, para uma leitura que trabalha o efeito de alteridade. Assim, enquanto analistas do discurso, entramos “no discurso da Análise de Discurso”, através da teoria e da análise, procurando uma leitura diferenciada, que estabelece uma relação com o funcionamento do discurso (cf. ORLANDI, 2008, p. 21). Podemos então afirmar de forma concisa, que esta é, em si, a nossa metodologia.

Orlandi em um de seus textos, publicado nos anais do 1º. Seminário de Estudos em Análise do Discurso (ORLANDI, 2003b), e Maria Cristina Leandro Ferreira no texto “Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história, preparado em 2006 para a mesa redonda do II SEMAD em Uberlândia, trazem contribuições que passam pela questão de como a disciplina é pensada no Brasil, questões estas fundamentais para uma discussão mais aprofundada de como entendemos a metodologia a partir do quadro teórico da AD.

Para Orlandi (Ibidem, p. 14), não há hoje, na perspectiva das idéias lingüísticas, uma “Escola” (grifo da autora) de análise de discurso brasileira e nem uma escola de análise de discurso francesa, embora este nome seja dado a “trabalhos que são de muitas e diferentes ordens teóricas, metodológicas e que nada tem de articulado em seus procedimentos”. Há, no entanto, ainda segundo Orlandi, uma outra forma de pensarmos essa disciplina, enquanto uma disciplina que se desenvolveu em diferentes regiões do

mundo, com tradições de estudos e de pesquisas também diferentes sobre o discurso. Ao invés de falar em “escolas” e em “influências” (grifos da autora), Orlandi prefere falar “em filiação, em relações intelectuais e tradições localizadas”.

Orlandi (2003b) nos alerta para o fato de que quando se menciona uma “Escola” de análise de discurso francesa ou americana, essas classificações são atravessadas por relações de força e de poder, no sentido de que, pela atribuição de palavra e de saber distribuídos de forma desigual, certos lugares são privilegiados, enquanto outros são mencionados depois, como sendo receptores, ou ainda, como tendo sido influenciados. No entanto, a partir da concepção das pesquisadoras, o Brasil não deve ser encarado como um receptor de teorias, mas sim como um lugar “em que a ciência da linguagem tem sido produzida com grande capacidade de descoberta e elaboração” (FERREIRA, 2006, p. 2). Orlandi (op. Cit.) afirma ainda, que a ciência apresenta dois momentos, na realidade indissociáveis: um em que reproduz metodicamente seu objeto, e outro, em que domina um trabalho de elaboração teórico-conceitual de ruptura, ocorrendo uma transformação produtora do objeto. O trabalho desenvolvido no Brasil contemplou e contempla estes dois momentos em relação ao trabalho desenvolvido na França, significativo para toda a análise de discurso. Por outro lado, ao praticarmos esta forma de conhecimento no Brasil, produzimos um deslocamento em nossa própria tradição lingüística. Portanto, na história da AD em nosso país, não se sustenta a hipótese de que estamos na condição de simples receptores de uma teoria produzida no exterior que sobre nós exerce influência.

Corroboramos com a colocação de Orlandi (2003b, p. 16), de que podemos considerar que houve o desenvolvimento de uma teoria da análise de discurso no Brasil, porque o estabelecimento da noção de discurso levou ao questionamento da interpretação e à redefinição de ideologia, com a proposta de “uma distinção básica entre sujeito e autor (e escritor) e entre discurso e texto”. Estes pontos afetam sobremaneira a questão da metodologia, no que tem sido proposto por Orlandi como dispositivo teórico e dispositivo analítico de interpretação. Nas análises, as teorias mobilizadas, dependerão do campo ao qual às questões trazidas pelo analista (lingüista, historiador, cientista social, entre outros) estiverem ligadas. Nas palavras de Ferreira (op. Cit., p. 3):

Os analistas de discurso dispõem, então, de um aparato teórico complexo, composto por conceitos que se articulam engenhosamente na famosa ‘rede’ do discurso, aquela composta de fios e furos operando com igual relevo: contam com um dispositivo analítico sólido, sem ser engessado, que ganha vitalidade ao ser mobilizado nas análises, e conseguem assim, a partir dos materiais e arquivos selecionados, produzir gestos de leitura muito particulares. Não seria impróprio, portanto, afirmar que além de termos uma teoria fortemente fundamentada, temos uma prática consistente em relação dialética com a teoria e não fechamos as perspectivas materiais de nossos objetos discursivos.

Embora a análise de discurso tenha suas teorias mobilizadas por cientistas sociais de diferentes áreas, é importante salientar, conforme nos lembra Ferreira, de que “o método da AD” (grifo da autora), não é um método descartável da teoria, que pode “circular com autonomia”. Ao contrário, precisa ser construído e trabalhado em conjunção com “a teoria crítica onde é forjado” (Ibidem p. 4, 6), em cada procedimento de análise. Enquanto analistas do discurso, salienta a pesquisadora, cabe-nos o cuidado de cultivar a noção de ruptura, base de muitos conceitos com os quais operamos, e que nos possibilita “resistir às evidências da significação”, bem como manter relações constantes de interface com áreas afins.

O fato de termos uma compreensão do funcionamento do discurso enquanto analistas, não nos exime de estarmos sujeitos à determinação histórica que determina também a interpretação, já que estamos todos na ideologia. Esta conforme já discutimos, não oculta sentidos ou conteúdos, mas apaga o processo de constituição dos mesmos. Por outro lado, com uma sólida fundamentação teórica, temos a possibilidade de desenvolver uma leitura que trabalha o efeito de alteridade. Como diz Orlandi (2004), a Análise de Discurso é, em si, uma disciplina de interpretação, trabalhando nas contradições que surgem na constituição da lingüística e das ciências das formações sociais enquanto disciplinas. Estas são ciências positivas que crêem na possibilidade de separação entre processos e produtos e na conseqüente possibilidade de se trabalhar autonomamente os dados enquanto produtos.

Contrastivamente, a AD não acredita que dados empíricos possam ser primeiramente observados e depois ter seus sentidos interpretados diretamente, numa conjunção do lingüístico com o social e com o histórico. Voltaremos a discutir a questão

dos dados para a AD, em maior profundidade, adiante. Por hora queremos salientar, que o dado não deixa de ser um efeito ideológico, na medida em que sua construção depende da crença na viabilidade da separação entre processos e produtos. Por considerar tal separação inviável, a AD, não se interessa pelas evidências diretamente, mas procura desconstruí-las, analisando os processos que as produzem.

Para fins de análise e com destacada função metodológica, Orlandi (2003<sup>a</sup>) propõe uma tipologia dos discursos como forma de permitir a exploração de características dos mesmos e da ideologia. Isto se dá uma vez que a tipologia permite a generalização de características, o agrupamento de propriedades e a distinção de classes. Uma vez que nos propomos a investigar o processo de atribuição de sentidos ao discurso pedagógico sobre educação no Brasil, entendemos, a partir das afirmações de Orlandi (2008<sup>a</sup>, p. 24), que a questão da tipologia é significativa para nossa investigação:

[...] cada tipo estabelece a relevância de certos fatores (e não outros) para as condições de significação do texto, isto é, a tipologia opera um recorte que distingue o que no contexto de situação deve ser levado em conta na constituição do sentido.

Orlandi (Ibidem) propõe três tipos de discursos, que para ela, não existem de forma pura. Prefere, por este motivo, chamá-los de tendências. Assim, temos o discurso que tende para o autoritário, para o polêmico ou para o lúdico. O discurso autoritário, por sua vez, é aquele que tende para a paráfrase, com a contenção da polissemia. Tenta-se impor um sentido único. O objeto, seu referente, praticamente desaparece, dominado pelo próprio dizer. Esse discurso levado ao exagero é a ordem no sentido militar. O que importa é o discurso pelo discurso; nenhuma contestação é permitida. Já no discurso polêmico, há equilíbrio tenso entre paráfrase e polissemia. O objeto do discurso é direcionado pela disputa. Este discurso levado ao exagero pode resultar em injúria. No discurso lúdico, por sua vez, a polissemia é aberta, e o objeto mantém-se como tal no discurso. Levado ao exagero, este discurso resulta no non-sense. Exemplificamos este tipo de discurso com um parágrafo do texto “Pré-e-pós maravilhas” de Millôr Fernandes na revista *Veja* de 9 de abril de 2008:

Pois sempre acreditei que o mundo vive a reboque da tecnologia. Quando o cara inventou o fogo, mudou o paleolítico (ou foi o neolítico? Vê aí.), dando origem ao MSF, movimento dos sem fogo.

Orlandi (2008<sup>a</sup>) defende que em nossa sociedade, o discurso autoritário domina, o discurso polêmico é possível, enquanto o discurso lúdico representa a ruptura. A questão da predominância do discurso autoritário está relacionada ao uso da linguagem em que se privilegia a paráfrase. A tendência à repetição do mesmo é a marca do discurso autoritário, que se estende também aos movimentos de reflexão. Investigaremos como estas tendências se confirmam no discurso sobre educação circulante, especificamente em *Pb*, *pf*. Como já mencionamos, muito se tem refletido sobre educação no Brasil. Mas, quanto desta reflexão não estará circunscrita à repetição do mesmo, talvez sob a égide do discurso autoritário?

Na análise que nos propomos a empreender, aplicaremos as tipologias enquanto tentativas de descrição, conforme sugere Orlandi, norteadas pelos objetivos da análise, na forma como esta se relaciona com a natureza do(s) texto(s). A análise de discursos a partir do uso dos critérios estabelecidos pela tipologia que apresentamos, requer ainda, do ponto de vista de Orlandi (Ibidem), que traços, ou seja, marcas lingüísticas sejam encontradas, pois estas determinam as formas variadas pelas quais os discursos funcionam. No entanto, é importante, a distinção entre marcas e propriedades. As marcas, gramaticais ou textuais, mostram como o discurso se organiza, entretanto, em si, não são suficientes para caracterizar um funcionamento discursivo. Exemplos de marcas gramaticais são as negações, os imperativos, os adjetivos e locuções adjetivas, e exemplos de marcas textuais, são as antíteses, as parábolas, e as metáforas. As propriedades, por outro lado, referem-se ao discurso tomado como um todo em relação à exterioridade, com a situação, que compreende as instituições, o contexto sócio-histórico, a cultura e a ideologia. Ao estabelecermos as propriedades de um discurso, estamos estabelecendo o funcionamento característico de suas condições de produção.

Seguiremos, portanto em nossa análise, o caminho proposto por Orlandi, já que este poderá nos levar às respostas de nossas perguntas de pesquisa. A partir da caracterização dos funcionamentos discursivos com a aplicação da tipologia enquanto

tentativa de descrição dos mesmos, poderemos estabelecer como o lingüístico e o ideológico se relacionam. As marcas e as propriedades do discurso permitirão a análise de seu funcionamento, relacionado às formações discursivas, que remetem a certas formações ideológicas. As diferentes formações discursivas por sua vez, correspondem às diversas posições-sujeito nos textos, uma vez que num mesmo texto é provável que se encontrem enunciados de discursos variados advindos de várias formações discursivas. Em outras palavras, com relação à ideologia, um texto não pode constituir-se homogeneamente, uma vez que a ideologia apresenta descontinuidades e contradições, que são justamente representadas no texto pelas diferentes posições do sujeito (cf. ORLANDI, 2008<sup>a</sup>, p.54). A organização textual, que tem como resultado a unidade do texto, é produzida pelas intenções. A partir de nossa perspectiva teórica, relativizamos a função da intenção do sujeito e questionamos sua autonomia através da busca dos mecanismos discursivos que, em sua relação com a ideologia, a produzem (Ibidem, p. 69, 70). Reconhecemos, ainda baseados em Orlandi, (Ibidem), a existência do efeito-sujeito, enquanto objeto de estudo nosso, mas podemos apreender como a ilusão da autonomia e da unicidade do sujeito se constitui. Isto se dá em duas instâncias: quando se passa da dispersão do sujeito, uma vez que este assume diferentes posições, para a identidade do autor, e quando se passa da dispersão dos textos, em sua aparente diversidade, para a unidade do discurso. Acreditamos que, a partir destes conceitos teóricos poderemos chegar ao modo de presença das posições-sujeito nos recortes de discursos sobre educação por nós selecionados.

Voltemos à questão das marcas. Orlandi (2008<sup>a</sup>, p. 54, 55) nos alerta para o fato de que para a AD, as marcas não podem nunca ser pensadas em si, como ocorre em outras tendências lingüísticas que as tratam de maneira positivista, e que consideram o discurso enquanto reflexo de uma situação; isto é, o discurso teria o poder de refletir as situações como elas são, ou ainda, as situações determinariam automaticamente os discursos. Do mesmo modo, esta relação direta não existe em relação às marcas. Só chegamos a elas através da teoria. Para melhor entendermos a colocação de que as marcas são apenas pistas que exigem elaboração, recorreremos ao Paradigma Indiciário, analisado e teorizado pelo historiador Carlo Ginzburg, que o publicou em 1986.

Atualmente o Paradigma Indiciário constitui-se num método importante em pesquisas de cunho interpretativista (BOLONHINI, 2007). O mesmo consiste na pesquisa de práticas que foram desenvolvidas pela própria espécie humana desde seus primórdios, quando esta, em sua luta diária pela sobrevivência, desenvolveu a capacidade de descobrir pistas de eventos que não podiam ser experimentados diretamente por quem os observava. Tratava-se, segundo Ginzburg (2007), da descoberta de pistas infinitesimais, que precisavam ser farejadas, registradas, interpretadas e classificadas. Embora não difundido, este método começou a ser usado ainda antes do século XX. Como afirma Abaurre (2002), enquanto modelo epistemológico que parte do detalhe, dos resíduos, e do que se apresenta como episódico e singular, o método começa a se constituir nas ciências chamadas de humanas no final do século XIX.

Ao empreender sua análise, Ginzburg (op. Cit.) encontrou uma analogia entre os métodos de três médicos daquela época, entre eles Freud. O precursor deles, Morelli, teve seus primeiros ensaios reunidos em livro em 1880. Apresentando-se como um especialista de arte russo sob o nome de Ivan Lermolieff, procurava signos pictóricos normalmente desconsiderados como, por exemplo, o lóbulo das orelhas, a forma das mãos ou dos pés, que pudessem atestar a autenticidade de obras de arte. Freud o seguiu com sua procura de sintomas psíquicos e, também, Conan Doyle (Sherlock Holmes) em sua busca por indícios que pudessem identificar criminosos.

Quando Freud fala da técnica da psicanálise médica, em seu ensaio *O Moisés de Michelangelo* de 1914, torna-se evidente para Ginzburg (Ibidem), que Freud teve contato com os textos de Morelli, através de comentários do próprio Freud (FREUD apud GINZBURG, 2007) sobre o que a leitura dos mesmos representou para ele: “a proposta de um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”. Freud afirma ainda que o método de investigação de Morelli está intimamente relacionado com a psicanálise médica, pois, “Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desapercebidos, dos detritos ou “refugos”, por assim dizer, de nossas observações (FREUD apud GINZBURG, 2007, p. 147). Estas são, literalmente, as palavras de Freud, do ensaio de 1914, citadas por Ginzburg:

[...] auch diese (die Psychoanalyse) ist gewöhnt, aus gering geschätzten oder nicht beachteten Zügen, aus dem Abhub – dem “Refuse” – der Beobachtung, Geheimes und Verborgenes zu erraten.

Ginzburg sustenta que Morelli teria influenciado Freud de forma significativa, numa fase ainda anterior à descoberta da psicanálise, quando este se dedicava ao estudo das afasias. Conforme Freud mesmo diz em “Zur Auffassung der Aphasie” (1891, p. 114), penetrando em coisas concretas e ocultas através de seus estudos e observações, uma nova teoria para *o aparelho da linguagem, revelou-se a ele* (tradução nossa): “Der Sprachapparat enthülte sich uns also als ein zusammenhängendes Stuck Rindegebiet in der linken Hemisphere...”.

Conforme Ginzburg (op. Cit. p.148), esta influência, no entanto, é geralmente atribuída apenas ao ensaio *O Moisés de Michelangelo*, ou a temas ligados à arte. Entretanto, Ginzburg atribui uma influência muito maior de Morelli na história da formação da psicanálise.

Pesquisando a obra inicial de Freud, acreditamos ter encontrado na “Carta 52” (FREUD, 1986, p. 217-218) outra característica de caráter indiciário, pela qual Freud desenvolvia seu saber. Freud propõe um saber conjectural, confessadamente aberto a reelaborações. Na “Carta 52”, além de declarar não saber quantos registros (de percepções) existiam, “pelo menos três, provavelmente mais”, comenta sobre sua suposição de que “os registros sejam separados, de acordo com os neurônios que são seus veículos” e acrescenta que “a pressuposição é provisoriamente admissível”(traduções nossas):

Dazu folgendes Schema, welches annimmt, dass die einzelnen Niederschriften auch nach ihren Neuronträgern gesondert sind (nicht notwendig topisch). Die Annahme ist vielleicht nicht notwendig, aber doch die einfachste und vorläufig zulässig.

Concluimos que em suas investigações e pesquisas, Freud evitou o pensamento sistemático, e cremos que ao fazê-lo, foi um precursor anunciando a decadência desta forma de pensamento, uma vez que como nos diz Ginzburg, “em torno da hipótese de que, pormenores aparentemente negligenciáveis pudessem revelar fenômenos profundos de notável alcance”, uma disciplina como a psicanálise se constituiu. Acreditamos ainda que o

modo não-sistemático como Freud construiu seu saber, presente já em Afasias e na Carta 52, conforme o apresentamos, traz em si uma outra “característica ileniminável” do paradigma indiciário: o “rigor flexível”, um oxímoro, para o qual Ginzburg (2007, p.179) pede licença. São formas de saber “tendencialmente mudas” pois suas regras não podem ser ditas e não se prestam à formalização.

Ainda em sua obra pré-psicanalítica, Freud nos deixa, então, um exemplo, de como, nas palavras de Ginzburg (2007) “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a por em prática regras pré-existentes”, isto é apenas aplicando o rigor metodológico “instaurado pelas metodologias experimentais” (QUANTAROLLA,1994, apud ABAURRE,1997). Ginzburg (op. Cit.) sugere o desenvolvimento de outros elementos, entre eles golpe de vista, faro e até mesmo a intuição. Quanto a este termo, Ginzburg ressalta que seu uso é perigoso e esclarece que o faz referindo-se à chamada “intuição baixa arraigada nos sentidos”, não tendo “nada a ver com a intuição supra-sensível dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX”. A baixa intuição seria a capacidade de descobrir pistas insignificantes, intuição esta que guiou os caçadores pré-históricos, e a título de exemplo, os nativos bengaleses que inventaram as impressões digitais (Ibidem, p.179).

Nossa discussão evidencia que o entendimento das marcas discursivas enquanto pistas, requer que analistas do discurso não se restrinjam à aplicação de regras pré-existentes, como exige o rigor metodológico proposto pelas metodologias experimentais. O saber constituído a partir das pistas, apresentará um caráter conjectural, sempre sujeito a reelaborações. As pistas por sua vez, poderão vir a ser tratadas de forma assistemática; com rigor, no que se refere à teoria, já que dispomos, como já mencionamos, de um dispositivo analítico sólido embasando este saber, como afirma Ferreira (2006), mas também com a necessária flexibilidade, sem engessamento, permitindo que a teoria seja constantemente resignificada.

Por outro lado, o rigor metodológico ao qual as metodologias experimentais se propõem, pressupõe a existência de dados objetivos enquanto produtos que podem ser separados dos processos que os geraram. Como já mencionamos, a construção dos dados depende da crença na viabilidade da separação entre processos e produtos, um efeito

ideológico. A AD à qual nos filiamos situa-se no domínio conceptual do materialismo histórico. Trabalhando com a materialidade da linguagem em seu aspecto lingüístico e também em seu aspecto histórico, propõe-se exatamente a desconstruir a evidência pela explicitação dos modos de produção dos dados. Para tanto, não trabalha com as evidências em si, como já mencionamos, “mas com o processo de produção das evidências” (cf. ORLANDI, 2004, p. 44). A própria língua é concebida no processo histórico-social, sendo que o sujeito e o sentido estão a ele atrelados, na medida em que o sujeito do discurso se produz neste processo, bem como os “sentidos que (o) significam” (Ibidem, p. 37).

A partir das questões que colocamos, é compreensível porque os dados empíricos não têm pertinência na AD. Dados empíricos implicam, como já discutimos, em separações, por exemplo, entre objeto e sujeito, entre interioridade e exterioridade, entre concreto e abstrato, inviáveis da perspectiva da AD. Os dados já são resultado de uma construção, pressupondo um gesto teórico, uma interpretação. A exterioridade não é aquilo que está fora da linguagem, como quer a objetividade empírica. A exterioridade é constitutiva do discurso, intervindo diretamente na textualidade. Como afirma Orlandi (Ibidem p. 39), “trata-se, portanto, de pensar a exterioridade discursiva. É no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação”. Entretanto, os próprios discursos podem ser tomados como dados na AD, não enquanto objetos empíricos, ou documentos, mas enquanto monumentos construídos “a partir de hipóteses histórico-sociais” (Idem, p. 38), portanto, com efeitos de sentido próprios e específicos.

Concluindo, a questão da metodologia na AD está intimamente relacionada à noção de discurso, que envolve aspectos fundamentais: a relação do analista com o dado, com a interpretação, com a realidade. Esta noção de discurso surgiu de uma redefinição em uma base teórica inovadora, de ruptura que provocou e ainda vem provocando conflitos, uma vez que exige redefinições do que vem a ser o político, o histórico, a ideologia, o social e o lingüístico.

#### **4. PAIS BRILHANTES, PROFESSORES FASCINANTES: as posições-sujeito e os sentidos**

Escolhemos recortes do livro *Pb, pf* para iniciar nossa análise, pois como mencionamos, trata-se de uma publicação que vendeu perto de um milhão de cópias, sendo que seu autor Augusto Cury, um dos autores nacionais mais lidos na primeira década deste milênio, continuava na lista dos mais vendidos da revista *Veja* de 26 de agosto de 2009, com três publicações: *O Código da Inteligência* e *Você é Insubstituível* (Auto-ajuda e esoterismo) e *O Vendedor de Sonhos* (Ficção), há sessenta e seis semanas não consecutivas na referida lista, segundo a edição da revista de 18 de novembro de 2009. É, portanto, como já mencionamos, um autor de destaque que se pronuncia sobre educação, parte relevante do confronto discursivo na relação de poder que se estabelece entre os que sobre ela se pronunciam e aqueles que estão na posição de professores ou de pais, leitores de seus livros. Vejamos como o autor é apresentado no site <http://www.aprendaviver.com/centro-de-estudos-augusto-cury/>, acessado em 21/08/2009:

Augusto Cury é psiquiatra, psicoterapeuta e desenvolveu ao longo de 20 anos de estudo e pesquisa, a teoria psicológica sobre o funcionamento da mente, o processo de construção de pensamentos e o processo de formação de pensadores, que recebeu o nome de Inteligência Multifocal, ou Psicologia Multifocal. É autor de 25 livros, difundidos em mais de cinquenta países e com mais de nove milhões de vendas. Psicólogos, sociólogos, pedagogos e algumas universidades oferecem cursos de pós-graduação derivados da sua teoria.

Nesta apresentação encontramos marcas discursivas: os termos *psiquiatra, anos de estudo e pesquisa, teoria psicológica, funcionamento da mente, inteligência, autor de 25 livros*. São marcas do discurso científico, que conferem cientificidade, e, assim, considerando as condições de produção, o contexto sócio-histórico e ideológico deste discurso, conferem também credibilidade ao trabalho do autor; o termo *cinquenta países*, confere internacionalidade ou globalidade à sua obra; um autor brasileiro que escreve para leitores não só brasileiros, mas de muitos outros países, portanto, para um leitor

globalizado. Os termos *psicólogos, sociólogos, pedagogos e cursos de pós-graduação*, por sua vez, aliam às publicações respaldo acadêmico.

Este pequeno estudo inicial da linguagem deste recorte, já nos traz marcas da sociedade na qual ela se origina: uma sociedade que valoriza a medicina, a ciência, a inteligência, o movimento de globalização, globalizando também o autor a autoria, e o status acadêmico. Processos histórico-sociais constituem a linguagem. Entretanto, cabe lembrar, que não só a sociedade constitui a linguagem, como também a linguagem constitui a sociedade. Ambas, constituem-se mutuamente, e, a partir da perspectiva da AD, uma não pode ser estudada sem que se estude a outra.

Ao iniciarmos nossa análise, o faremos através de uma rápida revisão do contexto sócio-histórico e ideológico do ano de 2003, em que *Pb, Pf* foi lançado. O ano iniciava-se com a ameaça de guerra dos EUA e países coligados contra o Iraque, que em breve se concretizaria. O mundo vivia ainda sob o impacto do ataque terrorista às torres gêmeas de Nova Iorque, em 2001. Como exemplo de como o medo continuava presente nos países ocidentais, um blecaute que se deu por questões técnicas, causou pânico nos EUA e no Canadá. Era claro o temor que pairava sobre todo o ocidente com relação a possíveis grandes ataques terroristas, especialmente sobre os EUA e países que apoiavam suas intervenções bélicas no oriente. Este temor continua presente em nossa sociedade, conforme artigo de capa do caderno “Aliás” do jornal *O Estado de São Paulo* de 27 de janeiro de 2008, intitulado “O capital do medo”:

[...] Para o sociólogo **Zygmunt Bauman**, um renomado observador da **vida contemporânea**, a grande questão não é a **crise** – mas nossa insegurança **permanente e incurável** diante de tudo. “O pior é que esse **estado de espírito** se tornou uma **tentação comercial**”, diz Bauman. “Por isso, **governos e mercados** são os primeiros a **investir no medo**” (grifos do autor).

Quanto à economia global, esta ainda sofria em 2003, o impacto causado pelo ataque terrorista aos EUA e pelo temor de sua repetição e era também afetada pela guerra do Iraque, que se iniciava. A globalização, entretanto, seguia seu curso. Como diz Bohn (2005, p. 13):

Assim, a globalização e as facilidades de comunicação levantam as expectativas de inclusão e de participação na fruição dos bens disponíveis por todos os membros da humanidade. Hoje, a grande maioria das pessoas do mundo sabem onde gostariam de estar, mas não podem estar.

Em nossa pesquisa, encontramos no site [http://www.neweconomics.org/gen/rweo\\_2003.aspx](http://www.neweconomics.org/gen/rweo_2003.aspx), um posicionamento interessante sobre a questão da globalização pelo **RWEO** - *Real Word Economic Outlook*, que, segundo a matéria, envolve economistas radicais, como o vencedor do Prêmio Nobel Joseph Stiglitz e o economista-ecologista Herman Daly:

O tema do **RWEO I** é o verdadeiro legado da globalização: dívida e deflação.

A globalização é descrita não como um evento espontâneo de combustão econômica e tecnológica, mas uma estratégia deliberada para colocar a questão financeira no centro de nossas comunidades, sejam elas locais, nacionais ou globais. Esta estratégia, os economistas acreditam, tem se mostrada desastrosa para o meio-ambiente e para bilhões de pessoas em países pobres. Ela agora se constitui numa ameaça para pessoas e lares do ocidente, bem como para corporações e governos. **RWEO1** mostra que o grande feito da globalização - o declínio dos preços do trabalho, de bens e de serviços - vai trazer mais dificuldades para que indivíduos, lares, governos e corporações quitem as dívidas adquiridas através da liberalização financeira. Argumenta que pessoas comuns foram atraídas para uma situação tormentosa de dívidas e deflação. Ainda pior, a economia centrada nas finanças tem conduzido a um crescimento dramático da desigualdade, tanto nos como entre os países (tradução nossa).

O posicionamento acima, além de expor os perigos que a globalização pode representar para países pobres e ricos, antevê, já em 2003, as questões que levariam à crise mundial de 2008.

Voltemos a 2003. No Brasil, o ano iniciava-se de forma emblemática. Lula havia sido eleito Presidente da República. O ex-líder sindicalista, candidato do Partido dos Trabalhadores, que havia disputado por três vezes a presidência, tomava posse, tendo contado com o voto não só de trabalhadores da indústria, do comércio e das repartições públicas, mas também de intelectuais, de artistas, grupos religiosos e de grupos minoritários. A vitória de Lula foi, em grande parte, alimentada pelo sentimento de desejo de mudança. Cercado por uma onda de otimismo, com um programa mais moderado e com

a ampliação das lideranças, Lula foi eleito com 61,3% dos votos e começava a governar. Que mudanças esperar deste governo? Que mudanças esperar com relação à educação? Em sua dissertação de mestrado “A Concepção de Educação do Partido dos Trabalhadores (PT): marcos institucionais e registros documentais”, Lima (2004) esclarece que em sua origem, o PT foi um partido de classe, “feito pelos e para os trabalhadores” (grifo da autora), defendendo radicalmente as idéias socialistas.

Enquanto partido político, o PT já havia realizado quatro encontros nacionais de educação os ENEd/PTs (Ibidem, p. 149). No primeiro encontro, em 1989, defendia-se uma escola laica, de qualidade para os trabalhadores, com a escola noturna como opção para os alunos trabalhadores. Idéias gramscianas bem como influências da escola nova compunham as idéias educacionais do partido. O segundo encontro, de 1992, já ocorria sob a égide da globalização. No Brasil o governo Collor vivia seus dias finais, na iminência de um *impeachment*. Neste encontro o PT mantém parte das posições assumidas, mas passa a privilegiar não somente os trabalhadores, mas os cidadãos brasileiros. No interior do partido, por sua vez, a defesa das idéias socialistas começa a passar por embates. A tentativa de se chegar a vitórias nas disputas eleitorais em cargos de relevância caminhava lado a lado com a diluição da pureza do partido de classes. Sobre a realização do quarto encontro no final de 1999, Lima (Ibidem, p. 150) afirma:

Na realização do 4º. ENEd/PT uma mudança profunda podia ser sentida no tocante às propostas educacionais, que refletiam as transformações ocorridas no partido. Mas todo o processo de produção capitalista também havia sofrido modificações profundas. Agora era o trabalho flexibilizado, o trabalhador polivalente dotado de habilidades e competências específicas. À educação foi atribuída a responsabilidade pela transformação do aluno neste trabalhador qualificado ou (re)qualificado que a indústria requeria. As normas empresariais estendem suas garras para o sistema educacional, e este passa a ser tido como uma empresa. Assim uma escola melhor gerida garantiria uma melhor qualidade, portanto, formaria alunos mais qualificados para o mercado de trabalho. Era o discurso da garantia de emprego aliado a um melhor nível educacional.

Nesse contexto, o PT se encontrava agora discutindo gestão escolar, escolas privadas, a importância destas no contexto nacional, qualidade e educação – propostas direcionadas para a inserção deste cidadão no mundo globalizado e que discutiam superficialmente a qualidade da escola pública.

Entretanto para chegar à vitória nas eleições (op. Cit., p. 148):

[...] (O PT) mudou seu discurso, mudou sua cara. Seu principal líder e atual Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva passou de uma imagem de operário simples para a de um metalúrgico que havia vencido. A defesa do partido passou a ser não somente em prol dos trabalhadores, mas em prol dos cidadãos brasileiros.

Ainda segundo a autora, o Partido dos Trabalhadores havia passado de um partido de transformação (sociedade capitalista em sociedade socialista) para um partido que apresentava um discurso reformista, sendo que quando o presidente Lula foi eleito, o partido classista dos trabalhadores havia se transformado num partido social-democrata que defendia a sociedade brasileira.

Com relação à educação, o que era defendido no primeiro encontro de 1989, uma escola laica e de qualidade para os trabalhadores, algo de realmente novo, ainda não se concretizou. Lima (2004, p. 151) declara, no final de sua dissertação, esperar que o Estado volte a assumir a responsabilidade pela educação e que encare como dever propiciar “uma educação de qualidade, pública, laica e gratuita para todos”.

Delineava-se assim o panorama do Brasil e da educação em 2003: ainda antes da eleição, o PT, a nível nacional, havia se coligado ao PL (Partido Liberal), um partido claramente neoliberal e de direita. Assim, Lula teve como vice-presidente um grande empresário. O projeto de Lula e do seu círculo para a presidência, é assim descrito no trecho que se segue do artigo *As eleições de 2002 e o significado do governo Lula — Uma contribuição ao debate dos desafios diante da esquerda brasileira*, acessado em [http://www.espacoacademico.com.br/0242c\\_machado.htm](http://www.espacoacademico.com.br/0242c_machado.htm):

[...] fazer o bem para o povo, desde que isso possa ser compatibilizado com a implementação de uma amplíssima aliança com as classes dominantes e, portanto, com a aceitação de todas as restrições impostas pelo grande capital, nacional e internacional, e em particular pelo capital financeiro (representado pelos “mercados”). A idéia era que sem isso seria impossível ganhar as eleições, e ainda mais impossível governar. Um elemento central dessa concepção era a vontade de mostrar que um governo Lula podia ser tão ou mais confiável ao grande capital do que o de FHC. O giro de 2002 não foi apenas uma reação de pânico diante da chantagem que os “mercados” promoveram (embora isso também tenha

existido, e motivado a famosa “Carta ao Povo Brasileiro”). Ganhar a confiança do grande capital foi o objetivo central da imposição da aliança com o PL, e já era uma preocupação antiga de Lula e de outros dirigentes.

Para as eleições de 2002, segundo o mesmo artigo, estávamos diante de um projeto de conciliação de classes, neoliberal, e não de um projeto transformador e progressista. E o autor conclui: “Nas condições que prevalecem hoje nos setores dominantes da burguesia, essa conciliação implica a aceitação da dominância do neoliberalismo — ou seja, a adoção do projeto de um governo social-liberal”. Embora a derrota do candidato de Fernando Henrique Cardoso disseminasse uma sensação de derrota do neoliberalismo, este logo ressurgiria na própria candidatura vitoriosa.

Esclarece-se assim o desejo de mudança que elegeu o Presidente Lula e o otimismo que caracterizou o início de seu governo, ainda segundo o artigo citado acima: os que acreditavam na promoção de mudanças não haviam entendido claramente o quanto o próprio PT e a sua proposta haviam mudado, uma vez que as posições do Encontro do partido de dezembro de 2001 foram formalmente mantidas e encontravam-se expressas no Programa oficial da coligação Lula Presidente, portanto, continuaram refletindo uma verdadeira possibilidade de transformação. As alianças estabelecidas por outro lado, encarregaram-se de respaldar o otimismo de grande parte dos setores neo-liberais dominantes, que vislumbravam mudanças, mas nenhuma transformação revolucionária que poderia ser perigosa aos seus interesses. Quanto ao presidente, corroboramos com Lima (2004), em sua afirmação de que Lula mudou sua aparência e mudou seu discurso, não mais investia na imagem de simples operário, mas na imagem de metalúrgico que havia vencido, acrescentamos, por seu próprio mérito, seu esforço pessoal e sua persistência.

O governo Lula inicia-se como um governo social-liberal, nos dizeres de Lima (Ibidem), de colaboração de classes. Os trabalhadores devem continuar subordinando-se a seus patrões; o capital, em todas as suas formas (nacional, internacional e financeiro, representado pelo grande mercado) controla o jogo. O governo continua sendo um governo neoliberal. A educação também continua sendo, basicamente, a educação de um governo neoliberal, que, como discutimos, repaldando-nos em Althusser, tende a assegurar a continuidade do status-quo, através de suas instituições ou de seus AIE. Portanto, também

com relação à educação, continuam sendo aceitas as imposições do grande capital, nacional e internacional, e em particular do capital financeiro representado pelos mercados, como vimos acima. Entretanto, é preciso ressaltar o movimento de Reforma do Ensino Superior do governo Lula, principalmente em sua proposta de ampliação no número de vagas em universidades públicas.

Estes são importantes processos sócio-históricos constituintes da linguagem de *Pb*, *Pf*, cuja materialidade passaremos analisar. Destacaremos em primeiro lugar, quatro parágrafos do prefácio, em que o autor esclarece os motivos que o levaram a escrever o livro e a publicá-lo, bem como expõe no que acredita com relação aos hábitos dos educadores e às técnicas pedagógicas que comentará em seu livro:

Compartilharei minha experiência como psiquiatra, educador e cientista da psicologia. Apesar das minhas limitações, muitas pessoas têm se encantado com as idéias que venho apresentando em congressos nacionais e internacionais.

Chegou a hora de publicar um livro específico sobre educação, pois tenho recebido o incentivo de milhares de psicólogos, educadores, médicos e pais para publicá-lo. Gostaria de destacar alguém para representar as pessoas que gentilmente me incentivaram. Ele é considerado dos mais conceituados professores de comunicação e oratória do país: Alkindar de Oliveira. Sua mensagem me comoveu. Ele me disse que acordou de madrugada, perdeu o sono e começou a ler minhas idéias sobre educação.

A leitura o surpreendeu. Por isso, ao amanhecer, ele me escreveu dizendo: *“Aqui está a solução da educação no mundo. Se você só divulgar estas técnicas e não fizer mais nada na vida, já cumpriu sua missão existencial. Sugiro que você as publique num livro acessível, para que elas cheguem às mãos de cada escola, de cada professor, de cada mãe, de cada pai”* (grifo do autor).

Agradeço estes elogios, mas não os mereço. Entretanto, creio sinceramente que os hábitos dos educadores e as técnicas pedagógicas que comentarei poderão revolucionar a educação para sempre. Se praticados, poderão enriquecer a relação entre pais e filhos, professores e alunos! A família poderá se tornar um jardim de flores, e a sala de aula, um lugar aprazível.

Dr. Augusto Cury

O texto acima foi escrito por um médico psiquiatra, que também se auto-denomina educador e cientista da psicologia. A partir de nossa posição teórica, entendemos

que o sujeito deste discurso apresenta-se como um duplo: o sujeito da enunciação, ou seja, o locutor, e um sujeito universal. Como sujeito universal, seu dizer encontra-se ancorado nas condições de verdade, aquilo que está previsto no complexo do interdiscurso (cf. ALVES, 2007). O locutor, ou a figura que se apresenta, entretanto, como responsável pela enunciação no discurso, está presente e constrói a narrativa de forma pessoal. (ORLANDI, 2008<sup>a</sup>, p.64). Esta figura da enunciação, ou “pessoa no mundo”, ainda conforme Orlandi (Ibidem), caracteristicamente apresenta o discurso como se este nela se originasse.

Lembramos que de acordo com os princípios teóricos da AD, esta caracterização de “locutor enquanto pessoa” é, antes de mais nada, social e histórica, e não apenas psicológica. Este locutor declara ter um saber para compartilhar, declara também ter limitações, demonstrando, portanto, sua modéstia, sua humildade. Mesmo assim, tem a capacidade de encantar muitas pessoas com suas propostas. Portanto, o encantamento se dá pelas propostas, criadas pelo seu intelecto. Isto acontece em congressos, eventos reservados para a apresentação de avanços e novidades, geralmente associados a áreas científicas e acadêmicas. Estes congressos ocorrem no Brasil e no exterior, isto é, globalmente, e, portanto, levam ao encantamento brasileiros, bem como pessoas de outras nacionalidades. O texto traz como assinatura *Dr. Augusto Cury*, portanto quem diz é o médico. Alves (op. Cit, p. 102) em sua tese de doutorado *A midiatização das (neuro) ciências: discurso, ideologia, sujeito* afirma que para a maior parte da população do Brasil, o médico ocupa “este lugar de porta voz da medicina e porta voz da ciência”. Entendemos no entanto, que esta seja uma posição que o médico ocupa não só no Brasil, mas em outras partes do mundo globalizado.

Reaparecem as marcas da cientificidade, e, portanto, da credibilidade, da internacionalidade, ao passo que ‘limitações’ e ‘encantado’, apontam para a questão da sociedade midiática e empresarial: é preciso ser sincero, modesto e humilde, mas ao mesmo tempo encantar, como os clientes devem ser encantados, ser carismático, para poder exercer a liderança com sucesso. É interessante notar que a formação discursiva que ancora este discurso à região do interdiscurso empresarial é atravessada por uma formação discursiva ancorada na região interdiscurso religioso. Como diz Alves (Ibidem, p.137), razão e sensibilidade misturam-se com eficiência na indústria cultural, através de comunicações

simultâneas e concomitantes. Qualquer comunicação, por mais banal que seja, precisa envolver a razão tecnológica, para ser bem percebida, para encantar, sendo o encanto “a chave da mensagem midiática”. O discurso de *Pb, pf* traz, a partir do que discutimos, traços do discurso midiático. Os produtores de discursos midiáticos alegam que estão apenas atendendo a um apelo do público, ou fazendo um elogio aos olhos do cliente, mas, corroboramos com Alves (Ibidem) quando ele diz que os teóricos críticos conseguem divisar aí “uma nova ordem de fetiche e alienação”. Esta pode ser explicitada pela construção social das necessidades através do estabelecimento de estilos de consumo a que nos referimos em nossa Introdução, ao apresentarmos os sentidos mobilizados pelo discurso de auto-ajuda (p. 3 desta dissertação). Consideramos importante lembrar, que o livro em questão é classificado pela editora que o publica e pelo seu autor como um livro de educação.

No segundo parágrafo, o locutor explicita as razões que o levaram a publicar *um livro específico sobre educação*: o apoio de um número muito grande de pessoas que são colocados lado a lado: *psicólogos, educadores, médicos e pais*. É interessante notar que temos três categorias profissionais, ‘educadores’ (e não professores, enquanto categoria profissional), entre ‘psicólogos’ e ‘médicos’, justapostos a ‘pais’. O apoio científico e institucional da escola e da família está presente, lado a lado. Mais interessante ainda é que o locutor apresenta um professor de comunicação e oratória, para, como ele diz, representar as pessoas que o incentivaram. Gostaríamos de voltar à questão da “Vontade de Verdade” de Foucault, ou “da vontade de dizer esse discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 1996, p. 20), que trouxemos em nosso quadro teórico. Temos aqui um indício de veneração do discurso, enquanto um jogo de signos, ligado ao desejo e ao exercício do poder, apoiado por suportes institucionais: a família e a escola. Entendemos que esta Vontade de Verdade é ainda mais evidenciada pelo uso do discurso direto, enquanto citação literal das palavras do conceituado professor de oratória e comunicação, que afirma ser o autor Augusto Cury possuidor de técnicas, que, ao serem divulgadas, serão a solução da educação no mundo. Esta divulgação representará para o autor o cumprimento de sua missão existencial. O autor comenta apenas que não merece os elogios, portanto concorda com o que o professor diz. Resta ainda salientar a sugestão de que as técnicas sejam publicadas num *livro acessível* (de

fácil acesso: fácil de ser lido? barato?), para que num desejo de completude e de culto à individualidade *cheguem às mãos de cada escola, de cada professor, de cada mãe, de cada pai*. Mais uma vez, encontramos em Alves (2007, p. 156) um paralelo, que entendemos ser interessante. O autor aponta para a mesma expectativa que se tem com relação ao papel da linguagem midiática-jornalística: aquela que deve fazer a ponte entre o discurso científico, portador de verdade ou verdades, e o homem comum, não especializado. Por isso, “as pesadas teorias ou inovações científicas” precisam ser traduzidas de “maneira simples, em linguagem adequada às massas”. Esta necessidade de simplificação estende-se, entretanto, não somente ao homem comum, não especializado em educação, ou seja, mães e pais, mas também à escola, ao professor. Embora o professor seja um especialista em educação, as teorias científicas precisam de uma ponte, precisam ser transformadas em hábitos e técnicas para que cheguem a cada professor. Sem esta ponte, portanto, chegariam apenas a alguns. Os sentidos que o sujeito-autor evidencia para o sujeito-professor, enquanto seu leitor-virtual, são os de um sujeito com dificuldades de interpretar teorias científicas.

Destacamos ainda a seguir alguns verbos e sintagmas verbais: ‘compartilhar’; ‘receber incentivo’; ‘comover’; ‘acordar de madrugada’; ‘perder o sono’; ‘crer sinceramente’; ‘comentar’; ‘revolucionar’; ‘praticar’; ‘enriquecer a relação’; ‘tornar-se um jardim de flores’. Os verbos ou sintagmas verbais ‘compartilhar’, ‘receber incentivo’, ‘crer sinceramente’, ‘comentar’, ‘praticar’, ‘enriquecer a relação’, são ancorados a áreas do interdiscurso pedagógico e também familiar, atravessados pelo religioso. Já ‘acordar de madrugada’; ‘perder o sono’ e ‘revolucionar’, ancoram-se a regiões interdiscursivas do trabalho e do discurso empresarial. Como ressaltamos acima, razão e sensibilidade misturam-se eficientemente numa comunicação simultânea e concomitante.

Entendemos que a análise do último parágrafo nos forneceu as pistas que nos permitiram confirmar a tipologia deste discurso. O sujeito-autor crê no poder de seus hábitos e técnicas, que se praticados, poderão provocar uma revolução definitiva na educação. Não há questionamentos, não há convite à reflexão. Por outro lado, delineiam-se outros sentidos que são atribuídos à posição–sujeito professor: alguém que precisa ser guiado, que precisa que lhe sejam fornecidos insumos prontos e aplicáveis para que possa mudar algo na educação.

A última frase do parágrafo, por sua vez, merece uma análise detalhada: “A família poderá se tornar um jardim de flores, e a sala de aula, um lugar aprazível”. O efeito de sentidos produzido pelo objeto simbólico ‘jardim de flores’ possibilita o desliz de sentidos, provocando assim o efeito metafórico. Não se trata de ancorar nosso gesto de interpretação na região do interdiscurso da botânica (cf. BOLONHINI, 2007, p. 23), mas verificar para onde os sentidos deslizam para que a frase faça sentido. Do discurso religioso, temos o Jardim do Éden, Jardim das Delícias ou Paraíso Perdido. Trata-se do Livro do Gênesis, do antigo testamento, o local paradisíaco onde o homem foi criado, pecou e como castigo, dele foi banido. Já um ‘jardim de flores’, também remete a um lugar bonito e agradável, porém, construído pela mão do homem, um jardineiro, que precisa despende muitas horas de trabalho, paciência, dedicação, constância e observação, usando hábitos e técnicas, ao cultivar as suas flores para que estas não sejam atacadas por pragas e para que tenha bons resultados com seu trabalho. Como retribuição, terá um lugar agradável e bonito, colorido e perfumado. As flores por sua vez, são passivas, submissas ao jardineiro. Estão presas àquele solo, totalmente dependentes dos cuidados dele. Ficarão doentes e morrerão se não forem adequadamente tratadas, ou na melhor das hipóteses perderão seu viço. O efeito metafórico traz estes sentidos para a família. Os pais ocupam a posição-sujeito de jardineiros, aqueles que cultivam, e os filhos, a de flores, aqueles que são cultivados. Ao seu lado coloca-se a sala de aula como ‘um lugar aprazível’. Um jardim de flores bem cuidado é um lugar aprazível, portanto há um desliz destes sentidos para a sala de aula, e, por um efeito metonímico, para a escola.

Quanto aos sentidos atribuídos à posição-sujeito filhos ou alunos, a metáfora ‘jardim de flores’ aponta para os sentidos da necessidade de cuidados por parte de pais e professores, para a paciência, para a constância, para a dedicação. Assim os sentidos atribuídos para a posição-sujeito filho ou aluno apontam para a dependência, a passividade, a fragilidade e a submissão. Retribuirão ao árduo trabalho dos professores e dos pais com sua beleza, seu frescor e sua vitalidade. O fato deste discurso tentar impor um sentido único, enquanto repetição de discursos diversos como o científico, o empresarial e o midiático, tendendo para a paráfrase, com conseqüente contenção da polissemia, corrobora com nossa conclusão anterior de que este discurso tende para o discurso autoritário.

Já afirmamos em nosso quadro teórico que esta é uma característica do discurso de auto-ajuda, segundo Brunelli (2004) e Paula (2003). Assim, para Brunelli (op. Cit., p. 45), “o sujeito-enunciador desse tipo de discurso também manifesta em seus enunciados esta mesma crença/confiança que prega como necessária com relação às teses que propõe”. A autora considera “a manifestação de *certeza*” como um dos traços semânticos característicos do discurso de auto-ajuda. A análise acima confirma a presença deste traço semântico em nosso discurso. Quanto ao *ethos* do discurso em questão, que conforme citamos é o do homem seguro e auto-confiante voltado para seus objetivos, buscando seu próprio bem, este não se confirma no discurso por nós analisado. O *ethos*, usando a terminologia de Brunelli (Ibidem) que se apresenta é o do homem inseguro, com sua confiança abalada, altruísta que luta pela melhoria da educação, preocupado com a formação e o futuro de filhos e alunos, que precisam se tornar líderes empreendedores, com as relações humanas envolvidas no processo educacional e com a melhoria do ambiente familiar e escolar.

Voltando à nossa análise, temos já uma amostra de como os mecanismos discursivos indicam a posição-sujeito do autor e de como esta posição pode ser relativizada através do que nos é revelado pelos mecanismos discursivos em sua relação com a ideologia. Institui-se a ilusão da autonomia e da unicidade do sujeito, o chamado efeito-sujeito. Compreender como isso ocorre, será objeto de estudo nosso. Já temos indícios da dispersão deste sujeito, que assume diferentes posições: médico, cientista, pregador religioso, empresário, trabalhador da terra (jardineiro), e constitui a identidade do autor. Posteriormente, investigaremos a unidade do discurso sobre educação a partir da aparente diversidade apresentada pela dispersão de textos (cf. ORLANDI, 1988, p. 69, 70).

Após esta análise preliminar do prefácio, passemos ao livro *Pb, Pf*. Antes do prefácio, na primeira página, do livro *Pb, Pf*, há uma dedicatória. Um texto já escrito, para que o leitor o complete com o nome da pessoa a quem dedica o livro: “Dedico este livro a uma pessoa muito importante na minha vida: \_\_\_\_\_”. Ao final do texto de sete linhas, há um espaço para que se coloque a data.

Dedicatórias são, via de regra, escritas pelos autores na primeira pessoa do singular dedicando sua obra a alguém. Esta não foge à regra, mas o sujeito deste discurso

apresenta-se não só como o sujeito da enunciação ou o locutor, mas também como o leitor, ou seja, o sujeito-autor funde-se ao leitor:

Você deixou seus sonhos para que eu sonhasse.  
Derramou lágrimas para eu fosse feliz.  
Você perdeu noites de sono para que eu dormisse tranqüilo.  
Acreditou em mim apesar dos meus erros.  
Ser educador é ser um poeta do amor:  
Jamais esqueça que eu levarei para sempre  
um pedaço do seu ser dentro do meu próprio ser...

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

O sujeito-autor não só constrói um leitor virtual determinando a direção do gesto de interpretação, mas o sujeito deste discurso apresenta-se como leitor. Assim, com relação a este texto não há nada a interpretar. O leitor é falado por esse texto, corroborando o que dizíamos em **2.5 Leitura e Leitores**, fadado que está à atribuição de sentidos determinados previamente pelo autor e pela ideologia. Este é o leitor que não compreende que o contexto histórico-social, cultural e ideológico tem qualquer relação com a maneira como ele lê e interpreta o texto. É o que por vezes ocorre na escola, quando o intérprete (o aluno) já tem um lugar pré-determinado, e o professor e o livro didático ocupam este lugar (cf. ORLANDI, 2003, p.10), e falam por ele. Voltando à nossa análise, o texto mostra o modo de organização da discursividade, como diz Orlandi (2008b, p.67), como o sujeito significa sua posição, como a partir das circunstâncias da enunciação ele pratica a relação do mundo com o simbólico, como ele materializa sentidos, textualiza, isto é, como ele “fala” (grifo da autora) ao seu leitor. O fato de o sujeito-autor apresentar-se também como leitor, tem profundas implicações no processo de leitura que será percorrido pelos leitores.

Voltemos ao livro *Pb, pf*. À Dedicatória e ao Sumário, segue-se o Prefácio, uma Introdução intitulada *Para Onde Caminha a Juventude*, e, seis partes com os seguintes títulos: *Sete Hábitos dos Bons Pais e dos Pais Brilhantes*, *Sete Hábitos dos Bons Professores e dos Professores Fascinantes*, *Os Sete Pecados Capitais dos Educadores*, *Os Cinco Papéis da Memória Humana*, *A Escola dos Nossos Sonhos*, *A História da Grande Torre*. Para nossa análise, recortamos a capa, o título, o texto da contra-capas, um trecho dos cinco primeiros capítulos, e um trecho do último capítulo.

Começaremos pela capa, analisando não só a linguagem verbal, mas também a linguagem visual pela relevância que nela encontramos para o processo de produção e atribuição de sentidos, ou seja, para a leitura. É preciso salientar que as diferentes formas de linguagem não são alternativas, mas se articulam, sendo que a linguagem verbal, historicamente, não mais ocupa a posição central (cf. ORLANDI, 2008a, p. 38-40). Vejamos como esse processo ocorre, considerando a capa do livro *Pb, pf*, como uma materialidade lingüística, em que se articulam a linguagem visual das cores e das formas, e a linguagem escrita.

Segundo Luciano Guimarães (2003, p.37), em seu livro *As cores na mídia: a organização da cor-informação no jornalismo*, a primeira leitura que fazemos de uma capa de jornal “é comunicação não-verbal, ou mesmo pré-verbal”. Considerando o padrão visual em sua totalidade, lemos primeiro as cores, e depois as formas e os textos. Os estudos deste autor, para Bolonhini (2007), partem de uma perspectiva que leva em conta aspectos culturais e consideram o relacionamento das cores a determinados signos a partir de questões paradigmáticas. Estes estudos, que compreendem a análise do uso da cor em capas de revistas bastante recentes e de jornais, são interessantes para nós quando nos propomos a analisar a linguagem não verbal da capa do livro *Pb, Pf*, se entendermos o cultural a partir da perspectiva da AD, isto é, como ocorrendo a partir “da ancoragem de um discurso a outros, em virtude do interdiscurso” (Ibidem, p. 20).

A partir de nossa perspectiva teórica, diríamos que o processo de leitura é um processo de atribuição de sentidos, e assim, quando confrontados com uma materialidade lingüística como a capa de um livro, a linguagem não-verbal seria a primeira a nos interpelar. As cores produzem determinados efeitos de sentido, seguidas das formas, e da linguagem escrita. Estes efeitos de sentido tem determinada orientação, enquanto ideologicamente determinados, e nós os interpretamos enquanto sujeitos leitores.

Para Guimarães (2003), há ainda a questão do potencial de informação das cores. Estas têm determinada força semântica e graus de clareza na identificação dos matizes. Cores com maior potencial de informação cromática produzirão um efeito de antecipação maior em relação aos demais elementos figurativos e discursivos do padrão. Ainda

conforme Guimarães (2000, p. 133), a cor antecipa com frequência a leitura do contexto”. A cor pode ser considerada como informação quando (Idem, 2003, p. 31):

[...] sua aplicação desempenhar uma dessas funções responsáveis por organizar e hierarquizar informações ou lhes atribuir significado, seja sua atuação individual e autônoma ou integrada e dependente de outros elementos do texto visual em que foi aplicada (formas, texturas, textos, ou até mesmo sons e movimentos, como produtos de multimídia).

Mais uma vez, partindo de nossa vertente teórica, diríamos que o fato de os efeitos de sentido produzidos pela cor permitirem determinada leitura, que se antecipa ao efeito de sentido produzido pela linguagem escrita, depende das histórias de leitura de cada leitor, da experiência discursiva do leitor, não só com a linguagem escrita, mas com todas as outras formas de linguagem. A leitura, como dizíamos em **2.5 Leitura e leitores**, tem um aspecto previsível, que depende das leituras que já foram feitas de um determinado texto e das leituras que são parte da história de um leitor. Entendemos que a leitura da linguagem não verbal também tenha uma previsibilidade que ocorra da mesma forma: há leituras que historicamente já foram feitas para cores e formas, e há leituras delas que fazem parte da história de um leitor (cf. ORLANDI, 2008<sup>a</sup>). É preciso considerar que há uma imagem produzida para o leitor, que constitui o leitor virtual consideradas as diferentes linguagens, e uma imagem que o leitor produz, enquanto leitor real, isto é, histórico. O confronto entre estas duas imagens dão definição ao espaço discursivo (Idem, 2003). Para Guimarães (op. Cit., p.97) as informações visuais são ainda dinâmicas, com características como peso distância e movimento. Há também a questão da proporção e da localização das formas. Trata-se de uma informação complexa, que, conforme exposto acima a partir de nossa perspectiva teórica, produzirá diferentes efeitos de sentido em diferentes sujeitos-leitores:

A possibilidade de admitir muitas interpretações, ou seja, a polissemia, é uma característica fundamental da arte, que até certo ponto podemos atribuir também à cor. Entretanto é possível obter-se uma significação precisa para determinada cor em determinado texto cultural.

Descreveremos a capa (ANEXO A), para a seguir, analisar sua linguagem visual. A cor da capa vai do azul-acinzentado muito claro, um branco gelo, à direita, para o azul acinzentado mais escuro no canto à esquerda. Embaixo, à esquerda, um homem adulto caminha numa praia, de mãos dadas com uma criança. A sombra dos dois reflete-se na areia molhada (imagem em tons de cinza). O mar funde-se com o céu no horizonte. A imagem da praia tem seqüência na contra-capas, porém em tom mais azulado e menos cinzento.

Vejamos, portanto, que efeitos de sentidos poderiam estar sendo produzidos, ou ainda que leituras são possíveis, a partir do que Guimarães (2000, 2003) discute sobre a cor azul: primeiramente a origem do nome da cor. ‘Azul’ vem do árabe antigo *Azulaih*, e significa a cor dos céus. Quanto ao simbolismo da cor, que Guimarães (2000) denomina de “repertório de informações transmitidas não hereditariamente” e que “pode induzir o homem a determinadas respostas orgânicas e bioquímicas”, diríamos que os efeitos de sentidos produzidos por um objeto simbólico azul, produzem determinados efeitos em determinadas situações sócio-históricas. Para Orlandi (op. Cit., p. 46) o histórico não é o passado, mas a leitura que fazemos do passado em um determinado momento. Assim podemos dizer que o histórico muda e permanece. Assim, a cor azul pode produzir efeitos de sentido que remetam à cor do céu, ou ainda à sensação de tranquilidade e paz. O azul relaciona-se, ainda, com a positividade (Ibidem, p. 132); é geralmente utilizado para indicar movimento ascendente em informações do tipo “sobe-desce” em textos jornalísticos (Idem 2003, p. 30, grifo do autor); um azul saturado é mais quente que um azul acinzentado. A cor azul é usada também para representar o universo masculino (Ibidem). Lembremos ainda, que para os católicos brasileiros, o azul profundo remete ao manto de Nossa Senhora Aparecida.

Voltemos à imagem da capa, para depois analisá-la em conjunto com a imagem visual do texto. Temos a imagem em tons de cinza do homem adulto caminhando numa praia, de mãos dadas com a criança. Para Guimarães (2003, p. 81) nestas imagens em que os tons são transformados em tons de preto e branco (“pb”), “há uma interessante e ambígua relação entre o real e o imaginário: da mesma forma que a mídia muitas vezes utiliza a imagem “pb” para representar a segunda realidade (principalmente sonhos ou

textos da memória)”. Os efeitos de sentido produzidos pela imagem em tons de cinza permitirem a leitura da relação ambígua entre o real e o imaginário: o sonho, antecipando-se, como dissemos, ao efeito de sentido produzido pela linguagem escrita.

Outra questão que nos parece relevante é o uso da cor branca. Guimarães (op. Cit.) aponta a oposição entre o branco e o preto, usando uma citação bíblica: “Disse Deus: haja luz, e houve luz. E viu Deus que a luz era boa; e fez separação entre luz e trevas”. O branco é a cor da origem do mundo na Bíblia Sagrada, da vida e da paz. Atribui-se assim ao branco valor positivo, e a luz é tida como origem. A capa do livro parece mesmo ter sido iluminada por uma luz branca que vem do lado direito, permitindo efeitos de sentido a partir da ancoragem deste discurso, com sua materialidade lingüística visual, à área do interdiscurso religioso.

Passaremos à análise da linguagem verbal da capa, articulando-a com pontos relevantes com relação aos efeitos de sentido produzidos pela linguagem não verbal:

AUGUSTO CURY  
Autor de  
*Você é insubstituível*

*Pais  
brilhantes*

*Professores  
Fascinantes*

A educação de  
nossos sonhos:  
formando jovens  
felizes e inteligentes

O autor apresenta-se pelo nome próprio, sem o título de Dr., e se diz autor de *Você é insubstituível*. Como já mencionamos, este era seu maior sucesso de vendas até então. Segue-se o título, escrito cursivamente, em letras brilhantes, no tom azul profundo com efeito de relevo, remetendo à questão da clareza cromática, que para Guimarães (2003) intensificaria o efeito de antecipação em relação aos demais elementos figurativos e

discursivos do padrão. Através da cor do título, portanto, podem estar sendo antecipados efeitos de sentido como a positividade, a possibilidade de sucesso, a tranquilidade, a religiosidade, e a masculinidade. Com relação ao discurso de auto-ajuda, sentidos que intensifiquem a crença e a confiança nas teses propostas pelo autor, podem estar também sendo antecipadas pelo uso da cor azul. Voltemos à linguagem escrita. A primeira parte do título é separada da segunda por um sinal gráfico, também azul, bem mais fino que o restante do título e sem destaque. Este efeito aproxima *pais brilhantes* de *professores fascinantes* e vice-versa. Por outro lado, *pais brilhantes* e *professores fascinantes* estão muito próximos de *Você é insubstituível*. Este fato coloca em movimento outros sentidos. Por um deslize, pais brilhantes e professores fascinantes são também insubstituíveis. O pronome pessoal ‘você’, interpela o sujeito-leitor, provocando um novo deslize de sentidos: você, pai brilhante é insubstituível, e, você professor fascinante é insubstituível. *Você é insubstituível* é classificado pela editora como sendo um livro de auto-ajuda, assim, mesmo que *Pb*, *pf* não seja identificado pelo leitor como pertencendo a este gênero, os efeitos de sentido atribuídos ao livro poderão incluir os benefícios que a leitura dos livros de auto-ajuda promete.

Temos ainda no título a presença das instituições família e escola, por um efeito metonímico. Ressaltamos ser a metonímia de extrema importância para tratarmos da questão da ideologia (BOLONHINI, 2007). A instituição família (o todo) é representada no título por *pais* e pela imagem do homem que anda na praia com a criança: o tomamos por pai e tomamos a criança por seu filho. A instituição escola é também representada no título por *professores* e pela letra cursiva, regular e uniforme, a letra dos professores quando escrevem na lousa.

A análise da linguagem não-verbal da capa nos permitiu entender que as cores produzem, por sua vez, um efeito metonímico que permite a representação da instituição Igreja; o branco-gelo do lado direito da capa, que parece produzido por uma luz branca, e ainda os tons de azul: *Azulai* a cor dos céus. Até a própria imagem da praia, mesmo que esta não contenha a cor azul, remete, segundo Guimarães (2003, p. 109), a “um determinado azul no céu”. Há ainda o tom de azul das letras do título, o azul profundo do manto de nossa Senhora. Portanto, a Instituição Igreja (o todo) é representada por várias

partes que a ela remetem: a luz branca, o azul do céu, o azul do manto. É instigante que se, enquanto sujeitos-leitores somos realmente interpelados primeiramente pela cor, o efeito metonímico que apresentamos faz com que a instituição Igreja possa se fazer presente para o leitor antes mesmo das instituições escola e família, que dependerão também da interpretação dos elementos gráficos e do texto escrito.

No pequeno texto que completa a capa, *A educação de nossos sonhos: formando jovens felizes e inteligentes*, o sujeito da enunciação movimenta o discurso sobre educação e ainda outros sentidos se fazem presentes: O locutor representa um enunciador que se apresenta junto a todos os pais e a todos os professores, e que inclui o locutor-enquanto-pessoa (cf. ORLANDI, 2008, p. 68), o psiquiatra, o educador, o cientista da psicologia. Corroboramos com Orlandi (Ibidem) quando ela diz que desta forma o locutor produz um apagamento das diferenças sociais e, em nosso caso intelectuais, que seu Prefácio representou. A interpelação através do uso da primeira pessoa do plural é também característica do discurso de auto-ajuda, que constrói assim, como afirma Paula (2003), sua identificação com o leitor. Pelo uso do pronome ‘nossos’, a educação passa a ser um sonho comum, já antecipado pela cor e pela imagem, que une o sujeito-autor, os sujeitos-pais e os sujeitos-professores. Com relação ao substantivo ‘sonhos’, ocorre aí mais um deslize de sentidos que produz o efeito metafórico, constitutivo da linguagem. ‘Sonhos’ pode nos remeter ainda ao interdiscurso do sonho americano, realizável através do esforço e do trabalho de cada um. O efeito metafórico é intensificado, pois se apresenta articulado aos efeitos de sentidos produzidos pela linguagem não verbal, pela cor azul. Portanto, o sujeito-autor, os sujeitos-pais e os sujeitos-professores podem sonhar e através de seu esforço, de sua dedicação e de seu trabalho, realizar este sonho de formar jovens felizes e inteligentes. A felicidade e a inteligência são apresentadas como objetos que podem ser dados pela educação. Consideramos muito significativo que os mesmos sentidos sejam evidenciados na revista “gloss”, também da Editora Abril, número 21, de junho de 2009, voltada ao público feminino jovem, que traz na reportagem “Por que estudar traz vantagens?” as seguintes promessas:

#### QUEM ESTUDA....

1. Assume o controle da própria vida
2. Sabe o que diz. Tem embasamento para discutir diversos assuntos
3. Tem mais chances de conquistar alguém que deseja
4. Se vira melhor em qualquer país ou região, pois conhecimento é universal
5. Aprende a separar o comportamento dos sábios e dos idiotas
6. Tem oportunidades melhores
7. Cultiva hábitos de vida saudáveis
8. Consegue superar as derrotas com facilidade
9. Tem menos possibilidade de entrar no mundo do crime e da violência
10. Fica menos tempo desempregado e troca de emprego com maior êxito
11. Tem mais garantia de que seu salário aumente

Este recorte de 2009 evidencia que o controle da vida, a felicidade e a inteligência podem ser dados pela educação, incluindo a felicidade no amor, uma vida saudável e o afastamento do crime e da violência.

Diretamente abaixo destes onze itens, no rodapé da página, uma tira de propaganda da Editora Abril e da Universidade Anhembi-Morumbi: uma tarja escura com a inscrição em branco:

O Brasil só melhora com Educação de qualidade  
E você tem tudo a ver com isso

Verificamos que este mesmo slogan encerra a apresentação do projeto Educar para Crescer no site <http://educarparacrescer.abril.com.br/institucional /iniciativa. shtml? pag=41>, acessado em 09 de dez. de jan. de 2010. A Editora Abril e a Universidade Anhembi-Morumbi são aproximadas por um deslize dos sentidos, ao sintagma nominal ‘educação de qualidade’, e ao pronome pessoal ‘você’. Assim, possibilita-se a apresentação de duas opções de ensino de qualidade no Brasil para que o leitor possa desfrutar de todas as vantagens de quem estuda: o sistema de ensino “Ser” lançado pela Editora Abril e a Universidade Anhembi-Morumbi. Retomando a questão dos efeitos de sentido produzidos pelas cores na tarja acima mencionada, especificamente, a oposição apontada por Guimarães (2000) entre preto e branco, os sentidos que podem estar sendo delineados são os das duas empresas como luzes brancas (inscrição em branco) na escuridão da educação no Brasil (tarja de fundo escuro).

Retornando à análise de nossos recortes, o texto da contra-capla põe o discurso sobre educação novamente em movimento; alguns sentidos já evidenciados retornam, enquanto que novos sentidos são constituídos:

“Os pais e os professores lutam pelo mesmo sonho:  
tornar seus filhos e alunos felizes, saudáveis e sábios.  
Mas jamais estiveram tão perdidos na árdua tarefa de educar.

Apresentarei aqui ferramentas para promover a formação  
de pensadores, educar a emoção, expandir os horizontes  
da inteligência e produzir qualidade de vida.

Estes são alguns dos temas fundamentais que você  
encontrará neste livro:

- *os sete hábitos dos pais brilhantes*
- *os sete hábitos dos professores fascinantes*
- *os sete pecados capitais dos educadores*
- *as dez técnicas pedagógicas que podem revolucionar a sala de aula e a de casa*

Não escrevo para heróis, mas para pessoas que sabem que  
educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência.  
Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro,  
mesmo que os jovens nos decepcionem no presente.

Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

AUGUSTO CURY

A primeira frase ancora o discurso acima ao discurso bélico: *os pais e os professores lutam*; existe uma luta, portanto os sentidos atribuídos à posição-sujeito pais e à posição-sujeito professores deslizam para a de aliados que, do mesmo lado, precisam despende um grande esforço contra um inimigo comum. Este inimigo não está posto, mas temos marcas discursivas que apontam para ele. Uma vez que os pais e os professores sonham em tornar seus filhos felizes, saudáveis e sábios no futuro, a realidade do presente é outra: a infelicidade, a doença e a ignorância rondam seus filhos e alunos, uma vez que estão *perdidos na árdua tarefa de educar*. Vencerão a luta se forem capazes de fazer com que seus filhos e alunos se tornem algo que no momento não são. Para tanto é necessário o

esforço conjunto. Procedimentos bélicos, historicamente, supõem uma estratégia, um planejamento e uma ação. Através de tal procedimento, os pais e os professores terão a capacidade de trazer felicidade, saúde e sabedoria a seus filhos e alunos. Isto não pode ocorrer, entretanto, porque estão perdidos, como os pais e os professores nunca estiveram antes do tempo atual, na tarefa de educar, que é árdua, como o trabalho é árduo, segundo o autor. Conforme Brunelli (2004, p. 141), o sujeito-enunciador do discurso de auto-ajuda assume um “lugar de saber”, pois seu lugar de enunciação implica num conhecimento especial a ser transmitido, o que também ocorre no discurso que analisamos, como já foi discutido. Por outro lado, ao destinatário cabe a imagem de alguém necessitado de orientação, por ser uma pessoa infeliz, insatisfeita com a vida, ou por alguma outra razão. Está é também a posição que o sujeito-autor de *Pb*, *pf* projeta para seu leitor virtual. Entretanto, o que se evidencia, não é diretamente a infelicidade do sujeito consigo mesmo, mas, como já mencionamos, o sujeito que necessita de orientação por sentir-se inseguro, com a confiança abalada com os resultados que vem obtendo com a tarefa de educar, com o estado em que se encontram filhos e alunos. Consideramos importante, que nos remetamos novamente às condições de produção deste discurso.

Na Retrospectiva 2003 do site “Paraná Online”, acessado em 21 de agosto de 2009, temos a repetição do discurso da catastrofização, que dissemina o medo, recorrente em nosso momento sócio-histórico. Segundo este discurso, houve um tempo melhor, e o tempo atual (2003) é o pior que já houve: “o mundo nunca esteve tão agitado e ao mesmo tempo tão despreparado para conter alguns desastres da natureza” ou ainda: “Da posse de Lula à prisão de Saddam Hussein. Doenças e epidemias apareceram como nunca”. Não podemos nos furtar a analisar o deslize de sentidos que ocorre nesta última citação: a ‘posse de Lula’ é colocada ao lado da ‘prisão de Saddam Hussein’, e ambos ao lado de ‘doenças e epidemias’. Coloca-se em movimento também o discurso da medicina. De acordo com este discurso, a saúde é algo com o que os sujeitos precisam se preocupar constantemente. Este é o sentido atribuído à posição sujeito-aluno ou filho através do adjetivo ‘saúdáveis’.

Voltando ao sujeito-autor, este se propõe a comentar hábitos e técnicas no prefácio com já discutimos, agora promete apresentar ‘ferramentas’. ‘Ferramenta’ ancora-se no discurso do trabalho braçal, industrial e do campo, mas também no discurso tecnológico.

O mundo moderno gira em torno do aprimoramento de ferramentas. Sócio-historicamente, o bom desempenho no trabalho depende do uso de ferramentas adequadas, e também, quanto melhores e mais modernas forem estas ferramentas, melhor será o desempenho. A preposição ‘para’ é o indício de que as ‘ferramentas’ propostas pelo autor têm a finalidade de *promover a formação de pensadores, educar a emoção*, e ainda *expandir os horizontes da inteligência e produzir qualidade de vida*. Estão, portanto, ligadas ao desempenho dos sujeitos-alunos e sujeitos-filhos na vida.

Já havíamos discutido a questão da razão e da sensibilidade (ALVES, 2007), que aqui se repete em *promover a formação de pensadores* e *expandir os horizontes da inteligência* (razão) e *educar a emoção* (sensibilidade) e *produzir qualidade de vida* (razão e sensibilidade). *Expandir os horizontes* e *produzir qualidade de vida*, por sua vez ancoram-se ao discurso da globalização. Gostaríamos de ressaltar ainda o verbo ‘produzir’: qualidade é algo que pode ser produzido, portanto um resultado do trabalho, da inteligência, que será tão mais eficiente, quanto mais eficientes forem as ‘ferramentas’. Trata-se da razão tecnológica, que como diz também Alves (Ibidem), está presente em todas as transmissões midiáticas de sucesso.

É interessante ressaltar que em nosso passado colonial, a religião funcionava como instrumento no qual se apoiava a argumentação do poder constituído. Na globalização, a ciência passa a fornecer o instrumento tecnológico para apoiar tal argumentação. “Religião na colonização, Ciência na globalização, esses são os movimentos da retórica e do político” (cf. ORLANDI 2008b, p. 146). Entretanto, discursos não funcionam homogeneamente, mas sim heterogeneamente (ORLANDI, 2008c, p. 150). A relação com vários outros discursos se faz presente, sendo que estes contribuem de forma significativa para os efeitos de sentido. Em nossa discussão acerca da questão da razão e da sensibilidade, observamos, portanto, como os efeitos de sentido se constituem por esta relação entre discursos. Segundo Orlandi (Ibidem), o amor a Deus, que submetia o homem medieval, é substituído pelo amor à pátria nas sociedades capitalistas, e acrescentaríamos pelo amor à ciência, sendo que o poder religioso e o político, suporte da autoridade, são exercidos pelo amor (sensibilidade) e pela crença (razão e sensibilidade).

Destacamos a seguir o recorte que trata dos *temas fundamentais*. Ocorre aqui a ancoragem deste discurso à região do interdiscurso religioso. Paula (2003, p. 118) pontua em sua dissertação, que o discurso religioso era parte do discurso de auto-ajuda mesmo antes da ênfase dada à espiritualidade pela produção literária dos últimos anos, porque “atuava no imaginário coletivo remetendo aos santos, apóstolos, profetas, como modelos de imitação”. Discutiremos a seguir como a ancoragem ao interdiscurso religioso ocorre no recorte analisado.

O sintagma nominal ‘os sete pecados capitais’ permite um deslize de sentidos que remete o sintagma nominal ‘as dez técnicas pedagógicas’ aos Dez Mandamentos da religiosidade judaico-cristã. Os pecados determinaram a expulsão do homem do Jardim do Éden, determinam a condenação do sujeito ao inferno, ao infortúnio e à desgraça, se não houver confissão e arrependimento; já os dez mandamentos, se obedecidos, levarão ao paraíso, ao estado de graça. É muito significativo que esta relação interdiscursiva, que permite que os sentidos deslizem para a religiosidade, seja parte de uma oração principal de um período composto, que tem na oração subordinada adjetiva o verbo ‘revolucionar’ (*as dez técnicas pedagógicas que podem revolucionar a sala de aula e a de casa*). Este, por sua vez, ancora novamente este discurso à região do discurso bélico. Revolucionar no Brasil, coloca em evidência sentidos outros, os sentidos da Revolução de 64, os sentidos da violência, da repressão, da tortura. Como diz Orlandi (2007, p. 66), “os feitos da tortura, e o que resultou dela na nossa política” não foram politicamente significados. Estes são sentidos que segundo a autora, permanecem “in-significados ou de-significados”. Mesmo assim, faz parte da nossa memória e de nossos gestos políticos, o fato de o Brasil ter torturado políticos dissidentes. Um processo de produção de sentidos, que ainda conforme Orlandi (op. Cit., p. 59), “desembocou na absoluta dominância do discurso (neo)liberal. Assim, por outro lado, o discurso da Revolução de 64 produz também os sentidos do progresso, do milagre brasileiro.

Que sentidos prevalecem com relação à educação? Se, como diz Orlandi, há uma absoluta dominância do discurso (neo)liberal, este também prevalece no discurso sobre educação que vem circulando no Brasil, mesmo após a posse de um governo comandado

por um partido de origem trabalhista. Como diz Betini (2004), em sua dissertação de mestrado:

Assim são derrotadas “as pedagogias” que vêm de fora, das competências, da progressão continuada, da educação de qualidade... Muda-se da alfabetização, para a alfabetização funcional, desta para o letramento...Dão-se novos nomes para antigas derrotas. E o professor, trabalhador da educação, dá ao capital a resposta de sua própria lógica, procura o maior ganho, com o menor esforço, sem se comprometer com os objetivos e estratégias definidas pelos governos, pelas assessorias, pela intelectualidade nacional e internacional e sem que seja laçado pelo controle do Estado; ele se sente excluído, desapropriado da escola e do trabalho. O aluno e seus pais dentro da lógica do capital - da qual está impregnada toda a sociedade – procuram na escola as notas, as aprovações, os diplomas, mas não o conhecimento, a educação, a formação que interessa à sua classe social.

A partir das colocações acima, podemos concluir que o discurso de auto-ajuda, que se propõe a revolucionar a educação através do uso de ferramentas, pode ser facilmente entendido como uma forma de ajuda pelo sujeito-professor inscrito no discurso acima, o sujeito desencantado, à espera de um milagre brasileiro para a educação.

Recentemente, o presidente Lula afirmou na coluna “O presidente responde” publicada no jornal *Bom Dia* de Jundiaí em 29 de setembro de 2009: “O projeto Um Computador por Aluno aponta para uma revolução na educação”. Os sentidos de ‘revolução’ e também da ferramenta moderna ‘computador’ continuam a apresentar-se no discurso atual sobre educação, desta vez na fala do Presidente da República, permitindo a deriva dos sentidos para: ‘computador’ > ‘revolução’ = mudança, transformação. No nosso entender, a ferramenta ‘computador’ em si carrega os sentidos da promessa de uma melhoria acentuada para a educação brasileira.

Continuando com a análise do texto da contra capa, é também através de uma ‘revolução’, uma mudança radical que implica o uso da força, do poder, que se realiza um sonho. Este é o deslize de sentidos possível a partir do sintagma verbal *revolucionar a sala de aula e a de casa*. Novamente, por um efeito metonímico, temos a presença das instituições escola (professores, educadores, técnicas pedagógicas, sala de aula) e família (pais, filhos, sala de casa), e ainda da instituição Igreja (sete pecados capitais). Desta forma os sentidos dos *temas fundamentais que você encontrará neste livro*, são determinados

não só pelo sujeito da enunciação, que interpela o leitor através do pronome pessoal ‘você’ (*temas fundamentais que ‘você’ encontrará neste livro*), freqüente nos discursos de auto-ajuda, como já mencionamos. Há também uma divisão social do trabalho de interpretação, sendo que à instituição Igreja, pela importância que já teve na educação formal, cabe o papel de legitimar a revolução que ocorrerá na escola e na família, mais uma vez lado a lado. A presença da instituição Igreja possibilita ainda um deslize dos sentidos para a punição, que se apresenta como uma consequência quando os mandamentos não são seguidos e quando não há arrependimento quanto aos pecados.

Ao sintagma verbal *podem revolucionar a sala e aula e a de casa*, segue-se imediatamente a oração: *Não escrevo para heróis, mas para pessoas que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência*. O sujeito da enunciação inicia a frase com uma negação, que tem a função de negar o sintagma verbal *escrevo para heróis*. Entendemos que a negação tem aqui uma dupla função: se ‘revolucionar’ remete a ‘heróis’, já que, historicamente, algumas revoluções são conduzidas por heróis, que são destemidos e lutam bravamente por seus ideais, o sujeito da enunciação declara na primeira pessoa que ‘não escreve’ para heróis. Portanto, *pessoas que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência*, não precisam ser heróis, podem ser pessoas comuns, pais e professores. Eles ‘lutam’, como o sujeito da enunciação declara no início, mas não lutam como heróis, já que heróis comandam, encontram seu próprio caminho. Lutam como soldados, que estão perdidos e, assim precisam de alguém que os guie, um herói. O sujeito da enunciação nega o ato de escrever para heróis. Nega também o herói, mas precisa que ele esteja presente no discurso.

Para discutirmos a questão da negação recorreremos ao aporte teórico da Psicanálise e, a seguir, retomaremos a discussão pelo viés teórico da AD. Freud (1925) elaborou a negação em seu texto “Die Verneinung”, traduzido em português como “A Denegação”, apresentando o ‘não’ de uma forma inusitada. Freud escreveu este texto a partir da observação de como seus pacientes relatavam o que lhes vinha à mente durante as sessões de análise. Conforme o autor, numa análise psicanalítica, quando o paciente diz: “O senhor me pergunta quem poderia ser esta pessoa do sonho. Não é minha mãe”, o analista pode depreender desta afirmação, que embora o paciente tenha pensado na mãe, ele

não tem vontade de validar este pensamento. Nesta situação, um conteúdo recalcado (no inconsciente), só pode se esgueirar para a consciência se ele se deixar negar. Freud nos diz que, na realidade, já podemos considerar tal fato uma suspensão do recalçamento, mas não um reconhecimento daquilo que foi recalcado. O conteúdo recalcado não tem acesso ao consciente, embora ocorra uma aceitação intelectual do mesmo através de sua negação. No exemplo dado, Freud julga que houve uma suspensão do recalçamento, pois o paciente é capaz de citar a mãe. Este pensamento chega à consciência, isto é, ele existe, porém é negado. A aceitação deste pensamento é, assim, apenas intelectual, uma vez que o paciente não o valida. O conteúdo daquilo que foi recalcado continua sem reconhecimento. Existe, segundo Freud (1925, p. 12), uma função de julgamento intelectual, que atua negando ou afirmando conteúdos de pensamento.

Lew (1980, p. 22) traz o seguinte posicionamento com relação à denegação, importante, a nosso ver para a nossa discussão, ao salientar que a denegação permite que o pensamento integre conteúdos que são indispensáveis ao seu funcionamento. Se este mecanismo não existisse, o autor afirma, estes conteúdos se tornariam “impensáveis” ao serem “pura e simplesmente recalçados”. E Lew (Ibidem) acrescenta: “sua falta se faria sentir no processo mesmo de securização do sujeito, ou ao menos na sua eficiência”.

Agustini (1999, p. 18), por outro lado, em sua dissertação de mestrado “Dobras Interdiscursivas: o movimento do sujeito na construção enunciativa dos sentidos”, aborda a questão da denegação a partir de uma perspectiva discursiva, crucial para nossa discussão:

A denegação mascara os dizeres-e-sentidos-outros que, apesar de participar da constituição do sujeito, não lhe é permitido dizê-los, devido à formação discursiva que predomina na interpelação ou devido ao contato com o social e suas coerções. A denegação verbaliza a dispersão do sujeito e do sentido, estabelecendo um lugar para o equívoco, para a deriva dos dizeres-e-sentidos. Porém é esse mesmo funcionamento denegativo, que impele uma diretividade ao dizer. Diretividade essa que garante a consistência do dizer do/no acontecimento enunciativo. Por conseguinte, o discurso relaciona-se com uma posição de significação predominante, sendo por ela determinado, ou seja, é em torno dessa posição de significação que se organizam as relações entre os diferentes lugares discursivos que constituem o sujeito.

Que dizeres-e-sentidos-outros poderiam estar sendo mascarados pela denegação em: *Não escrevo para heróis*? No recorte de nossa análise, para que este locutor possa apresentar sua proposta para as pessoas comuns, pais e professores, ele precisa dos sentidos estabilizados de ‘herói’: um herói que conduz as pessoas para que encontrem o caminho para a vitória. Entretanto, a formação discursiva que predomina na interpelação do sujeito-autor compreende o discurso empresarial, o discurso científico e o discurso midiático. A partir daí, baseando-nos em Augustini (Ibidem), entendemos que os dizeres-e-sentidos-outros que são mascarados, mas que participam da constituição deste sujeito-autor são: precisamos de heróis que abracem a causa desta revolução pela educação para que conduzam aqueles que estão perdidos. Partimos do pressuposto que estes são dizeres que não podem ser ditos, uma vez que o discurso empresarial remete para a cooperação do trabalho em equipe coordenado por um líder que tem a adesão dos liderados, numa relação simétrica. Não trabalha sozinho, não impõe suas vontades e nem colhe os louros da vitória, como sabemos que historicamente acontece com os heróis. Esta relação de poder não é explicitada, como não podem ser explicitadas as relações de poder na escola, como já colocamos em **2.4. Poder**.

A revista *Veja* de 5 de agosto de 2009, nos forneceu um texto interessante que evidencia os sentidos que vem sendo atribuídos ao substantivo ‘herói’. Ela traz a seguinte manchete na capa: *Enfim, um herói*. E abaixo, o comentário: *César Cielo, campeão mundial e recordista da prova mais nobre da natação*. A imagem de seu rosto em tons de cinza, parcialmente iluminado por uma luz que vem de baixo, da esquerda, sobre o fundo negro, o mostra quase de perfil. Com a fisionomia séria e austera e o queixo elevado, olha para o alto e para a direita. A imagem da capa nos remete a um Imperador Romano. De fato, o título que abre a reportagem é: *A Cielo o que é de César*, acompanhado da seguinte abertura na página 104:

Há muito tempo esperamos por um herói. Agora temos um de verdade pois venceu a prova mais nobre. Enfim temos um brasileiro nas enciclopédias do esporte e na história dos poucos (pouquíssimos) ídolos mundiais brasileiros.

O que é de Cielo? A glória e o poder de César. Os ídolos ou heróis brasileiros não são só poucos, são pouquíssimos. Portanto, queremos e precisamos de muitos mais. Os sentidos, no entanto, deslizam: o trabalho de um herói requer esforço sobrenatural, solitário, e, sacrifícios sem medida. A glória da vitória e o poder serão a recompensa para todo este esforço e sacrifício. Em discurso direto, a revista traz as palavras de Cielo:

“Está doendo muito agora, estou com dores fortes no corpo, mas tinha decidido que ia ser uma prova que eu sentiria mesmo muita dor, a mais dolorida da minha vida”, disse. “Minhas pernas estão muito, muito pesadas”.

Segue-se o comentário da revista:

A dor, nas provas rápidas da natação, é tão fascinante que só tem um remédio: a vitória. Só o primeiro lugar no pódio de um campeonato mundial, com o melhor tempo da história, ou o ouro olímpico, como o dos 50 metros de Pequim, são capazes de aliviar a sensação de queimadura provocada pelo acúmulo de ácido láctico no sangue quando ele é produzido em esforços musculares sobre-humanos. “Só agüenta a dor quem vence”, diz Fernando Sherer, o Xuxa, medalhista de bronze na Olimpíada de Atlanta, em 1996 [...].

Heróis precisam estar dispostos a enfrentar qualquer sacrifício. A dor, no entanto, deixa de existir quando os heróis vencem. Só um sobe no pódio. Quem não vence não suporta a dor. Que sentidos são silenciados? Quem não vence não agüenta a dor. O que acontece com os que não vencem e não suportam a dor? Esta é uma dor só física? Como já discutimos, o sujeito da enunciação declara na primeira pessoa que não escreve para heróis, *mas para pessoas que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência*, portanto para pessoas comuns, entre elas, pais e professores. No entanto, os sentidos do substantivo ‘herói’ evidenciam-se nos substantivos pais e professores, uma vez que a literatura e o cinema ocidental, principalmente o estadunidense, construíram e continuam construindo discursivamente muitos pais e professores como heróis. Essas pessoas, não são, no entanto, quaisquer pessoas; a oração subordinada adjetiva restritiva que se segue, qualifica estas pessoas e determina o sentido: *pessoas que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência*. Os sentidos de ‘realizar’, ‘bela’ e ‘arte’ deslizam para o verbo educar. Esta arte é ainda uma arte complexa e da inteligência.

É uma arte, é bela, realiza, mas não é algo simples, e é racional. Pelo o que está posto na reportagem, tornar-se um herói é também uma arte complexa e requer inteligência e racionalidade, como a decisão de Cielo de suportar a dor, cria a ilusão de ser esta a decisão racional do sujeito da enunciação, do locutor Cielo. Este é o sentido já-lá.

Na seqüência, o sujeito-autor afirma que: *Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente*. Os sentidos de ‘herói’ também deslizam para esta afirmação: heróis acreditam sempre na vida e na vitória, e, não podem nunca perder a esperança, mesmo diante de revezes. O mesmo acontece com a eventual decepção que os jovens com sua infelicidade, suas doenças e sua ignorância podem nos causar. Mesmo assim, é preciso ter esperança na vida e acreditar no futuro, como os heróis fariam. *Acreditar na vida e ter esperança no futuro* ancora este discurso novamente à área do interdiscuro religioso: a vida é sagrada e os cristãos devem sempre ter esperança, por pior que sejam as provações.

A última afirmação sobre ‘educar’ liga este verbo, pelo verbo de ligação ‘é’, a dois sintagmas verbais: *semear com sabedoria* e *colher com paciência*. O locutor volta a ocupar a posição-sujeito de jardineiro, de trabalhador da terra. Para revolucionar a sala de aula e a de casa e transformá-la num jardim aprazível, não basta o trabalho braçal, é necessário que se use a racionalidade e a inteligência, e é preciso paciência para que as flores cresçam e desabrochem. Estes são ensinamentos ou saberes, veiculados como Brunelli (2004, p.71) diz, por “enunciados assertivos” e que são parte do conjunto de esclarecimentos fornecidos pelos textos de auto-ajuda, por ela considerados como “um dos protótipos dos enunciados deste discurso”. Os sentidos que o sujeito-autor evidencia para o sujeito-professor nestes enunciados são os do sujeito que trabalha arduamente, luta como um soldado, precisa ser guiado e ajudado, usa sua racionalidade, e é paciente e persistente. No dizer de Brunelli (Ibidem), o *ethos* da persistência é também característico dos discursos de auto-ajuda. *Colher com paciência* traz indícios de que a colheita virá: os filhos e alunos felizes, saudáveis e sábios serão a recompensa, mas é preciso ter a sabedoria, a tenacidade e a paciência dos heróis.

Há ainda uma questão das aspas: seu uso indica o discurso direto. Embora o texto esteja assinado pelo sujeito-autor Augusto Cury, sem o título de Dr., o que, como já

discutimos, tem o efeito de apagar diferenças sociais e intelectuais, e assim aproximar o sujeito da enunciação do leitor, o uso das aspas cria um outro efeito. Para o leitor que leu o texto da capa, retornam os efeitos de sentido produzidos por: *Augusto Cury / Autor de / Você é* insubstituível; para o leitor que leu o prefácio, retornam os efeitos de sentido produzidos por *Dr. Augusto Cury*: mesmo que o título ‘Dr.’ não esteja posto, quem fala aos leitores é o psiquiatra, o educador, o cientista da psicologia.

Destacamos a seguir alguns recortes dos capítulos do livro, que colocam em movimento discursos que evidenciam outros sentidos para a educação, ou ainda outros modos de presença das posições-sujeito. O recorte que selecionamos é parte do capítulo *A escola de nossos sonhos*, e tem o subtítulo *Humanizar o professor: cruzar sua história* (CURY, 2003, p. 139):

Os computadores podem informar os alunos, mas apenas os professores são capazes de formá-los. Somente eles podem estimular a criatividade, a superação de conflitos, o encanto pela existência, a educação para a paz, para o consumo, para o exercício dos direitos humanos.

Caros professores, cada um de vocês tem uma fascinante história que contém lágrimas e alegrias, sonhos e frustrações. Conte essa história em pequenas doses para seus alunos durante o ano. Não se escondam atrás do giz ou da matéria. Caso contrário, os temas transversais – responsáveis por educar para a vida, como a educação para a paz, para o consumo, para o trânsito, para a saúde – serão uma utopia, estarão na lei, mas não no coração.

***A educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto*** (grifo do autor). Por isso, raramente produz executivos e profissionais excelentes, pessoas que saem da mesmice e fazem a diferença.

Destacamos os verbos do primeiro parágrafo, que atribuem sentidos à capacidade dos professores, contrastada com a capacidade dos computadores: *são capazes de formá-los* (alunos), *podem estimular a criatividade*, (podem estimular) *a superação de conflitos*, (podem estimular) *o encanto pela existência*, (podem estimular) *a educação para a paz, para o consumo, para o exercício dos direitos humanos*. Estas capacidades são exclusivas dos professores, não poderão ser assumidas pelos computadores. *Estimular* remete à motivação, ao behaviorismo. Todas as questões postas dependem da capacidade do professor de estimular, de motivar seus alunos. Os sentidos que são aqui evidenciados pelo

sujeito-autor para o sujeito-professor são os do sujeito responsável pela formação dos alunos, incluindo, enquanto desejo de completude, desenvolvimento da criatividade, administração de conflitos, posicionamento positivo perante a vida, e a educação para temas que são parte do discurso da globalização.

Após expressar este desejo de completude, o sujeito da enunciação, que até este ponto do texto se manteve oculto, irrompe logo no início do parágrafo seguinte, interpelando diretamente os professores. O locutor usa a forma de tratamento ‘Caros professores’ usada para escrever cartas formais seguida pelo pronome pessoal ‘vocês’. É um tratamento respeitoso, em desuso, na medida em que cartas formais tornam-se cada vez menos freqüentes, mas que provoca um importante movimento de sentidos: vocês professores são muito caros para mim, para nós, representantes da ciência; sintam-se queridos e respeitados por mim e pelos cientistas. Cria-se assim um tom intimista. O desejo de completude mostra-se novamente através do sujeito da frase seguinte: ‘cada um de vocês’. Segue-se o verbo ‘ter’ complementado pelo objeto direto ‘uma fascinante história’, que por sua vez é qualificado pela oração adjetiva restritiva ‘que contém lágrimas e alegrias, sonhos e frustrações’. Entendemos estas marcas como indícios de uma tendência a homogeneização de todos os professores.

O imperativo ‘conte’ interpela, em seguida, o sujeito-leitor-professor, através de uma ordem, que ainda terá conseqüências negativas se não for cumprida: os temas transversais, freqüentemente presentes no discurso da educação pós-moderna, globalizada, não se concretizam enquanto resultado do processo ensino-aprendizagem. Os sentidos dos substantivos ‘utopia’, ‘lei’ e ‘coração’ aproximam-se, no nosso entender, do sintagma nominal ‘temas transversais’, uma vez que estes estão na lei e são considerados utópicos por muitos que trabalham com educação, mas ao mesmo tempo, e, paradoxalmente, falam ao coração dos educadores. Um imperativo negativo introduz a frase: *Não se escondam atrás do giz ou da matéria*. Repete-se a ordem, mas agora introduzida por uma negação. Os sentidos que o sujeito da enunciação evidencia para os sujeitos-professores, mas que precisa mascarar, pois estes conflitam com a formação discursiva predominante na interpelação dos sujeitos-professores (AGUSTINI, 1999): professores capazes e caros. Para que outros dizeres e sentidos possam emergir no discurso, dois objetos simbólicos, ‘giz’ e

‘matéria’, além do verbo ‘esconder’ produzem seus efeitos de sentido que deslizam para um efeito metafórico, no qual ‘giz’ remete aos primórdios do discurso sobre educação, quando a pedagogia ainda não se havia constituído como ciência: quando ainda não havia lápis e cadernos, pequenas lousas eram usadas pelos alunos, e nelas se escrevia com giz. O giz é também das mais antigas ferramentas dos professores. Portanto, os sentidos deslizam para: professores, vocês não precisam mais usar uma ferramenta antiga, vocês têm agora uma ferramenta nova para o seu trabalho: os hábitos e as técnicas que apresento neste livro. Para a ferramenta antiga ‘giz’ existe, no entanto, uma alternativa (‘ou’) mais moderna: ‘matéria’. Os efeitos de sentido produzidos por este outro objeto simbólico, ‘matéria’ remetem para a escola institucionalizada, com um currículo de matérias. O verbo ‘esconder-se’, negado, permite que este sentido permaneça e se estenda, metaforicamente, para as novas ferramentas. Portanto, os sentidos evidenciados para o sujeito-professor apontam para o uso eficiente de ferramentas e para o anonimato: a ausência de exposição perante a sociedade.

Temos ainda neste recorte um indício importante que confirma nossa hipótese já levantada, de que este discurso tende para o autoritário: o uso do imperativo, corroborando com a contenção da polissemia. Esta é outra marca gramatical recorrente no discurso de auto-ajuda. O sujeito-autor fala aos sujeitos-professores através de ordens e exortações, que, no entanto, são significados como convites e aconselhamentos, principalmente pela forma como o sujeito-leitor é interpelado (PAULA, 2003).

No último parágrafo, temos ainda outras marcas que se tornam indícios do discurso que tende para o autoritário: o locutor afirma categoricamente e ressalta em negrito, a causa da crise da educação moderna: sua não humanização. Os sentidos de ‘humanização’ são trazidos à tona e mascarados, novamente pelo mecanismo da denegação. Esta ‘não humanização’ é definida como sendo causada por uma série de separações: pensador - conhecimento; professor – matéria; aluno – escola; sujeito – objeto. Os sentidos do substantivo ‘sujeito’ deslizam para outros três substantivos: ‘pensador’, ‘professor’ e ‘aluno’, sendo que os sentidos do substantivo ‘objeto’ deslizam para ‘conhecimento’, ‘matéria’ e ‘escola’. A aparente separação possibilita uma aproximação de sentidos: professor-pensador e aluno-pensador, e por outro lado, matéria-conhecimento e escola-

conhecimento. É o que se almeja em termos de excelência para a educação: professores e alunos preparados para pensar, e o currículo e a escola como fontes do conhecimento. Essa excelência na educação garantiria a produção de executivos e profissionais excelentes, humanizados, pessoas que fazem a diferença. É o discurso atual sobre educação, que se ancora à área do interdiscurso empresarial, movimentando os sentidos da humanização enquanto oposição ao capitalismo selvagem, como ocorre no discurso de auto-ajuda (cf. PAULA, 2003).

Os trechos que recortamos a seguir permitem evidenciar como ocorre o movimento dos sentidos para alunos, professores, ensino (*Humanizar o professor - as notas baixas têm grande valor na escola da vida*, Cury, 2003, p. 148):

Quantos conflitos não serão evitados através de uma educação humanizada! Tenho convicção de que os professores que lerem este livro e começarem a entrar no mundo dos seus alunos agressivos, ansiosos ou represados evitarão não apenas muitos suicídios, mas também massacres em que jovens pegam armas e saem atirando em seus colegas e professores. [...] Não pensem que a prevenção de conflitos seja atribuição apenas de psiquiatras e psicólogos. Até porque é a minoria que procura ajuda psicológica. Ao professores podem fazer muito mais do que imaginam.

No primeiro parágrafo, novos sentidos para ‘educação humanizada’ ganham evidência: a educação humanizada ocorre não só quando o professor conta sua *fascinante história* para os alunos, mas também quando os professores que lerem o livro e, portanto, aprenderem a usar as ferramentas, forem capazes *de entrar no mundo dos seus alunos agressivos, ansiosos ou represados*. Desta forma, *evitarão não apenas muitos suicídios, mas também massacres em que jovens pegam armas e saem atirando em seus colegas e professores*.

‘Entrar no mundo dos alunos’, principalmente no mundo dos alunos *agressivos, ansiosos ou represados*, é hoje um dos bordões mais repetidos no discurso sobre educação: usando de psicologia, o professor precisa criar um relacionamento empático que permita que ele descubra o que está escondido na mente do aluno, para que assim possa garantir o aprendizado dos alunos, principalmente dos mais problemáticos. Na frase que destacamos,

entendemos que o uso da emoção é levado às últimas consequências: pelo movimento dos efeitos de sentido, o cenário de um campo de batalha sangrento, é trazido para a escola do leitor, como atestam os substantivos ‘suicídios’, ‘massacres’, ‘armas’, e ainda a locução verbal ‘sair atirando’, que tem como alvo, os substantivos ‘colegas’ e ‘professores’. Historicamente sabemos que embora episódios de violência tenham se intensificado nas escolas brasileiras, e que de fato, professores tenham sido ameaçados e até sofrido algum tipo de violência, em incidentes que até mesmo envolvem o uso de armas de fogo, massacres, como os mencionados, têm ocorrido nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, mas não no Brasil. Quanto aos suicídios de jovens em idade escolar, há poucos dados sobre sua ocorrência em nosso país. A nosso ver, temos a partir do que acabamos de discutir, indícios da globalização da autoria: um autor que escreve para um leitor homogeneizado, globalizado. No parágrafo seguinte, o sujeito-autor atribui novos modos de presença para a posição-sujeito professor: a de psicólogo e psiquiatra. Já que os sujeitos-alunos não procuram ajuda especializada, é papel do professor fazer mais do que ele supõe ser sua função. Isto é, ele faz pouco. Novamente os sentidos apontam para a possibilidade de punição, caso o professor não faça o que o autor propõe: o professor e seus alunos podem ser alvejados. Um perigo distante para o leitor brasileiro, passa a estar próximo quando os sentidos do medo e da insegurança produzem seus efeitos.

Recortamos ainda um último trecho, em que destacamos os sentidos atribuídos a alunos e à escola (Parte 5: “A escola de nossos sonhos” – capítulo 10: “Participar de projetos sociais”, p. 152):

Precisamos qualificar nossos filhos e alunos. Eles devem sentir-se importantes na escola, precisam ser treinados a ser líderes. Devem participar das decisões familiares, como a compra do carro, o roteiro das viagens, a ida a restaurantes, e até no orçamento familiar. Precisam aprender a fazer escolhas. Assim aprenderão uma dura lição: ***toda escolha implica perdas e não apenas ganhos*** (grifo do autor).

[...] Como poderão subir no pódio se desprezam o treinamento?  
Como brilharão na sociedade se não têm conexão com ela? Considerar nossos filhos e alunos receptores de informações e consumidores de bens materiais é uma afronta à inteligência deles.

O locutor abre o primeiro parágrafo representando novamente o enunciador, que se apresenta juntamente aos pais e professores através do pronome pessoal ‘nosso’, incluindo o locutor-enquanto-pessoa (cf. ORLANDI, 2008), ou seja, o psiquiatra, o educador, o cientista da psicologia. Existe uma missão conjunta a ser desempenhada em prol de filhos e alunos, que por um efeito de linguagem, pelo uso do pronome ‘nosso’, passam a ser também do locutor: *Precisamos qualificar nossos filhos e alunos*. Esta qualificação é dada pelos sintagmas verbais: *devem sentir-se importantes na escola; precisam ser treinados a ser líderes; devem participar das decisões familiares; precisam aprender a fazer escolhas*. Temos novamente esta interpelação, já discutida característica do discurso de auto-ajuda.

Mais uma vez encontramos marcas, indícios que apontam para um discurso que tende para o autoritário, com contenção da polissemia: os verbos ‘dever’ e ‘precisar’, cada um repetido duas vezes, e o verbo ‘aprender’ introduzido pelo advérbio de modo ‘assim’, denotando uma conseqüência das ações propostas anteriormente. O verbo ‘treinar’, na voz passiva, oculta o sujeito da ação, mas remete a um sujeito do behaviorismo: nós, isto é, o locutor, professores e pais, precisamos treinar nossos filhos e alunos para que sejam líderes. Chegarão à liderança através de treinamento. Os sentidos de ‘líderes’ deslizam para a família: a família que compra carros, programa viagens e vai a restaurantes, não é uma família qualquer, é a família de um líder, de alguém que fez escolhas certas, que venceu na vida. A instituição família, por outro lado, autoriza a instituição escola no treinamento para a liderança.

A primeira frase do último parágrafo esclarece a afirmação: *Assim aprenderão uma dura lição: toda escolha implica perdas e não apenas ganhos (grifo do autor)*. Para chegar ao pódio, à posição de liderança, alunos e filhos não poderão desprezar o treinamento, mas terão que abraçá-lo. Os ganhos, o pódio, a liderança implica em treinamento, e treinamento árduo. O resultado prometido é o brilho na sociedade. Os pais brilhantes são os pais que passaram por um árduo treinamento. O substantivo ‘conexão’ ancora este dizer à área empresarial do interdiscurso, e permite que os sentidos deslizem para a questão da empregabilidade. Esta depende de conexões, de “networking”. É, portanto, uma afronta à inteligência dos alunos apenas treiná-los para serem receptores de

informação e para serem consumidores de bens materiais. Precisam ser treinados também, para estabelecerem conexões, para uma sociedade que funciona através de conexões. Esta formulação é atravessada pelo discurso da responsabilidade social. Conectar-se com a sociedade implica também em participar de programas de responsabilidade social.

Passemos a parte final de nossa análise. Recortamos trechos de:

“A História da Grande Torre”

“Quais são os profissionais mais importantes da sociedade?” (CURY, 2003, p. 159 – 160)

Para finalizar este livro, contarei uma história que revela a perigosa direção para onde a sociedade está caminhando, a crise da educação e a importância dos pais e dos professores como construtores de um mundo melhor. [...]

Num tempo não muito distante do nosso, a humanidade ficou tão caótica que os homens fizeram um grande concurso. Eles queriam saber qual a profissão mais importante da sociedade. Os organizadores do evento construíram uma grande torre dentro de um enorme estádio com degraus de ouro, cravejados de pedras preciosas. A torre era belíssima. Chamaram a imprensa mundial. A TV, os jornais, as revistas e as rádios realizaram a cobertura.

O mundo estava plugado no evento. No estádio, pessoas de todas as classes sociais se espremiavam para ver a disputa de perto. As regras eram as seguintes: cada profissão era representada por um ilustre orador. O orador deveria subir rapidamente num degrau da torre e fazer um discurso eloquente e convincente sobre os motivos pelos quais sua profissão era a mais importante da sociedade moderna. O orador tinha de permanecer na torre até o final da disputa. A votação era mundial e pela Internet. (p. 159)

Nações e grandes empresas patrocinavam a disputa. A categoria vencedora receberia prestígio social, uma grande soma em dinheiro e subsídios do governo.

Neste primeiro trecho, destacamos como certos deslizamentos de sentido produzem sentidos em função dos efeitos metafóricos que ocorrem a partir dos objetos simbólicos ‘evento’; ‘torre’; ‘estádio’; ‘degraus’ e ‘orador’.

Começemos por ‘evento’: um evento na forma de um grande concurso com votação mundial pela Internet para saber qual é a profissão mais importante da sociedade, realizado dentro de um estádio. Os eventos globais, historicamente, ainda são basicamente os eventos esportivos como as Olimpíadas e os campeonatos de algumas modalidades, especialmente os futebolísticos, com a mobilização de cifras astronômicas. Por outro lado,

alguns concursos mundiais com votação pela Internet têm sido realizados. O mais divulgado talvez tenha sido o concurso lançado pela organização privada “New Seven Wonders”, em 2000, por um produtor de cinema estadunidense, que pré-selecionou 21 monumentos, com o objetivo eleger as sete novas maravilhas do mundo. Mais recentemente, no dia 02 de outubro de 2009, tivemos a eleição da cidade do Rio de Janeiro como sede das Olimpíadas de 2016. Embora a votação tenha sido presencial, foi um evento global, um espetáculo midiático.

Assim, o discurso sobre este evento relacionado à escolha da profissão mais importante da sociedade, por um deslize de sentidos, está ancorado ao discurso esportivo, do entretenimento e da tecnologia. Há ainda o objeto simbólico ‘degraus de ouro, cravejados de brilhantes’, que ao referir-se às escadas da torre, permite que os sentidos deslizem do contexto do concurso para o contexto das riquezas que o acúmulo de capital permite. Podem também deslizar para o estádio futebolístico, para os degraus rumo à fama e à fortuna que os jogadores de futebol galgam.

O objeto simbólico ‘torre’ remete a diferentes áreas do interdiscurso: à religião pela Torre de Babel. A construção desta torre, que deveria atingir o céu, segundo o Antigo Testamento, levou ao castigo dos homens pela sua soberba: o Senhor confundiu os idiomas dos homens e dispersou-os pela Terra. Remete também pelo efeito metafórico produzido aos grandes e imponentes edifícios que apontam para o sentido da riqueza. Estes edifícios situavam-se principalmente nos Estados Unidos até o final do século passado. Hoje, situam-se também em várias partes do mundo, e, destacadamente, no oriente, mas continuam a produzir os mesmos efeitos de sentido, em outras regiões do planeta. O objeto simbólico ‘torre’ põe em movimento também os sentidos do ataque terrorista a Nova Iorque: a catástrofe, o medo, a insegurança.

Uma torre construída dentro de um estádio, traz os sentidos para o ápice do poder econômico. Há ainda o fato de o evento ser patrocinado pelas nações e pelas grandes empresas, lado a lado, remetendo para o mundo globalizado.

Por fim, o objeto simbólico orador: o orador é aquele que discursa em público. Os sentidos que este objeto simbólico movimenta são os do bem falar, do falar em nome de um grupo, o das profissões em que ser um bom orador é muito importante: o político e o

advogado. Para o leitor, voltam os sentidos do professor de comunicação e oratória, que o sujeito-autor apresentou no Prefácio, como representante das pessoas que o incentivaram a publicar um livro específico sobre educação. Discutimos a questão da Vontade de Verdade de Foucault, e apontávamos para indícios da veneração do discurso. Agora temos outros indícios: aqui, por um deslize de sentidos, a veneração do discurso é apoiado pelas instituições financeiras, pelo grande capital: os oradores deverão fazer seus discursos eloqüentes e convincentes sobre os degraus de ouro, cravejados de pedras preciosas da belíssima torre. O título de profissão mais importante da sociedade moderna depende de uma votação, que se dará com base na eficácia de um discurso.

Nações e grandes empresas patrocinavam a disputa. Por contigüidade, os sentidos do adjetivo ‘grande’, transferem-se também para nações. Prestígio social, uma grande soma em dinheiro e subsídios do governo são os prêmios que as grandes nações e as grandes empresas tem o poder de auferir, não mais à profissão em si, mas à categoria profissional: os sentidos apontam para uma organização trabalhista, que congrega seus trabalhares corporativamente.

Após a análise do primeiro trecho recortado, teríamos nos outros recortes, um material que se prestaria para uma longa análise, mas fugiria aos nossos objetivos no momento. Assim, selecionaremos alguns pontos que se relacionam com outras questões já analisadas e são de interesse para a conclusão desta análise.

[...] Sabem quem subiu primeiro na torre? Os educadores? Não! O representante da minha classe, a dos psiquiatras.

Ele subiu na torre e a plenos pulmões proclamou: “As sociedades modernas se tornarão uma fábrica de estresse. [...] a indústria dos antidepressivos e dos tranqüilizantes tornou-se a mais importante do mundo”.

[...] Em seguida, o mediador bradou: “*O espaço está aberto!*” Sabem quem subiu depois? Os professores? Não! O representante dos magistrados – os juízes de direito.

Ele subiu num degrau mais alto e num gesto de ousadia desferiu palavras que abalaram os ouvintes: “Observem os índices de violência! Eles não param de aumentar. Os seqüestros, assaltos e a violência no trânsito enchem as páginas dos jornais. A agressividade nas escolas, os maus-

tratos infantis, a discriminação racial e social fazem parte de nossa rotina. Os homens amam seus direitos e desprezam seus deveres”. (p. 160-161)

Um outro representante mais intrépido subiu num degrau mais alto da torre. Sabem quem foi desta vez? Os educadores? Não!

Foi o representante das forças armadas. Com voz vibrante e sem delongas, ele discordou: “Os homens desprezam o valor da vida. Eles matam por muito pouco. O terrorismo elimina milhares de pessoas. A guerra comercial mata milhões de fome. A espécie humana se esfacelou em dezenas de tribos. As nações só se respeitam pela economia e pelas armas que possuem. Quem quiser a paz tem que se preparar para a guerra. Os poderes econômico e bélico, e não o diálogo, são os fatores de equilíbrio num mundo espúrio.” (p. 161)

Os argumentos dos três oradores eram fortíssimos. A sociedade tinha se tornado um caos. As pessoas do mundo todo perplexas, não sabiam qual atitude tomar: se aclamavam um orador, ou se choravam pela crise da espécie humana, que não honrou sua capacidade de pensar.

Ninguém mais ousou subir na torre. Em quem votariam? (p. 162)

O primeiro ponto a ser destacado neste recorte é o jogo discursivo que o locutor propõe ao sujeito-leitor, interrogando-o, e respondendo por ele. O sujeito da enunciação funde-se mais uma vez ao leitor, enquanto seu interlocutor, fazendo-se presente ao lado dele no discurso através do pronome pessoal ‘minha’. Sistemáticamente, por três vezes interroga seu interlocutor diretamente sobre quem teria subido na torre, e responde também diretamente, com outra pergunta, fundindo-se a ele. Mais uma vez o leitor tem um lugar pré-determinado. O autor e a ideologia determinam os sentidos que o leitor atribui ao discurso. O sujeito da enunciação lança os professores e educadores à torre, e pela negação lhes impede o acesso a ela. Não podem subir nos degraus da torre, não podem se pronunciar. O funcionamento discursivo destas interrogações tem suas particularidade, diferente de outras interrogações, comuns, segundo Brunelli (2004), ao longo dos textos de auto-ajuda. Estas funcionam discursivamente no sentido de favorecer a adesão do leitor, que com elas se identifica uma vez que são formuladas da perspectiva do destinatário. As encontramos também no texto de *Pb, pf*. Como exemplo, uma de nossos recortes: *Como poderão subir no pódio se desprezam o treinamento?*

Os professores, como dizíamos, não têm acesso à torre. Os psiquiatras, que por um efeito metonímico representam a ciência e o saber, ocupam o primeiro degrau. Já os juízes, representam as leis e estão acima dos psiquiatras, enquanto que os representantes das forças armadas, os militares, estão acima dos demais. Aos militares o poder econômico dá o maior destaque, pois a eles cabe zelar pela segurança, defender a sociedade do terror. ‘Os militares’ movimentam, também, na discursividade brasileira os sentidos do progresso, do desenvolvimento, como já mencionamos. Pensamos ser importante retomar Althusser neste ponto, por suas teorizações acerca das Instituições. No recorte que estamos analisando, temos representados os AIE (Aparelhos Ideológicos de Estado) – psiquiatras (saber, ciência) e o ARE (Aparelho Repressor de Estado) – militares (exército, forças armadas), que têm como função garantir o funcionamento da sociedade, respectivamente, pela ideologia e pela repressão. Já havíamos constatado a presença das instituições família, escola e Igreja a partir da análise da capa do livro e de outros trechos da análise, agora também por efeitos metonímicos, o direito (os juízes de direito) e o exército (os militares) estão representados. Segundo Althusser (Ibidem, p. 68), “o Direito” (grifo do autor), pertence aos dois aparelhos: ao AIE e ao ARE. Este último contém, entre outros, o governo, o exército, os tribunais e os presídios e funciona maciça e predominantemente pela repressão (inclusive física) e, secundariamente pela ideologia. Como já discutimos em nosso **Quadro Teórico**, entendemos que embora estes aparelhos não possam determinar o funcionamento do Estado da forma como Althusser defende, consideramos que a ideologia dominante dissimula mecanismos de repressão, sendo que as Instituições tem papel importante na AD, uma vez que, conforme Pêcheux teorizou, os textos são lidos enquanto discursos, sendo que, quanto mais os textos estiverem ligados a uma Instituição, principalmente as mais antigas, mais unívoca esta leitura tenderá a ser.

Lembremos que para Althusser (Ibidem, p. 69), o Estado é em si o estado da classe dominante, sendo, portanto, indiferente na sua constituição a presença de instituições públicas ou privadas e o mesmo se aplica aos AIE, que funcionam predominantemente pela ideologia. Entretanto, entendemos que cabe aqui discutirmos de que mecanismos a classe dominante dispõe no Brasil para assegurar, através da instituição escola, na sua divisão entre o público e o privado, a manutenção da ideologia dominante.

Para embasar nossa discussão, visitamos o site do Conselho Estadual de Educação do Governo de São Paulo, e encontramos publicado em [http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa\\_464\\_08.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_464_08.htm), o parecer no.: 464/2008 CPL aprovado em 03/09/2008. O texto, redigido pela relatora Conselheira Maria Auxiliadora Albergaria Raveli, é assim introduzido:

A Assistência Técnica do Gabinete da SEE encaminha, para manifestação deste Egrégio Conselho, Termo de Convênio que entre si celebram o Estado de São Paulo, através da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE, a Universidade de São Paulo - USP, e a Fundação Universitária para o Vestibular - FUVEST, objetivando a implantação e o desenvolvimento do Programa de Avaliação Seriada da USP - PASUSP, com o propósito de avaliar o desempenho de alunos do 3º ano do Ensino Médio regular das escolas da rede pública estadual de São Paulo, em continuidade às ações do Programa de Inclusão Social - INCLUSP - já existente e idealizado pela USP - no intuito de incrementar as relações acadêmicas existentes entre a USP, a Secretaria de Estado da Educação e as escolas da rede pública estadual de São Paulo, visando reduzir a exclusão e aproximar esses alunos da universidade pública, conforme estabelecido no Plano de Trabalho aprovado e parte integrante do presente instrumento.

Do mesmo texto, recortamos uma tabela e a explicação que a ela se segue:

**Porcentagem de aprovados para a 1ª chamada de matrículas da FUVEST oriundos de escola pública\***

| Ano conclusão/<br>Ano aprovados | Concluintes EM em São Paulo |         | Aprovados | % oriundos de<br>escola pública | Aprovados USP/<br>Concluintes EM (%) | Aprovados de escola<br>pública/ Concluintes do<br>EM público (%) |
|---------------------------------|-----------------------------|---------|-----------|---------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
|                                 | pública                     | total   |           |                                 |                                      |                                                                  |
| 1998/1999                       | 381.834                     | 479.920 | 8.494     | 23,29                           | 1,77                                 | 0,52                                                             |
| 1999/2000                       | 438.201                     | 534.421 | 7.543     | 22,92                           | 1,41                                 | 0,39                                                             |
| 2000/2001                       | 430.980                     | 520.923 | 7.727     | 23,90                           | 1,48                                 | 0,43                                                             |
| 2001/2002                       | 426.518                     | 510.375 | 8.031     | 24,28                           | 1,57                                 | 0,46                                                             |
| 2002/2003                       | 425.269                     | 507.995 | 8.560     | 25,56                           | 1,69                                 | 0,51                                                             |
| 2003/2004                       | 418.804                     | 497.999 | 8.777     | 24,15                           | 1,76                                 | 0,51                                                             |
| 2004/2005                       | 414.804                     | 494.885 | 9.744     | 25,53                           | 1,97                                 | 0,60                                                             |
| 2005/2006                       | 403.178                     | 479.432 | 10.052    | 23,62                           | 2,10                                 | 0,59                                                             |
| 2006/2007                       | 401.864                     | 475.543 | 10.302    | 25,99                           | 2,17                                 | 0,67                                                             |
| 2007/2008                       | 396.703                     | 468.002 | 10.402    | 25,25                           | 2,22                                 | 0,66                                                             |

\* Alunos que responderam no questionário socioeconômico da FUVEST "Só em escola pública (Estadual ou Municipal)", "Só em escola pública federal"

Nota: O total de concluintes do Ensino Médio em São Paulo foi estimado linearmente para 2006 e 2007 pela equipe do SIESP

Fonte: INEP e FUVEST

Em 2006, houve um total um 479.920 concluintes do ensino médio, dos quais 401.864 provenientes do ensino público. Em 2007, os números foram, respectivamente 468.002 e 396.703, indicando a queda nas matrículas do ensino médio que vem ocorrendo desde 2000.

Quando calculamos o número de matriculados na USP provenientes do ensino público em 2007 e 2008, a saber 2678 e 2627 verificamos que isto representa o equivalente a 0,67% e 0,66% respectivamente, do total de concluintes do ensino médio no ano anterior. Isto é, de fato, mesmo com o INCLUSP, a contribuição da USP para a absorção dos egressos do ensino médio público é quase insignificante. Se calcularmos agora o que representou a inclusão adicional neste total de 333 e 378 alunos que ingressaram pelo INCLUSP, chegaremos a míseros 0,083% dos concluintes do ensino médio público. Se o PASUSP colocar 500 alunos, isto significaria um adicional de 0,126% de mais baixa renda, provenientes do ensino médio público, ou seja, 12%.

Num cálculo simples, verificamos que em 1999/2000, 401.864 concluintes do ensino médio eram provenientes do ensino público, enquanto que apenas 78.056 eram provenientes do ensino privado (16,26%). No entanto, 76,21% das vagas oferecidas pela FUVEST eram ocupadas pelos alunos do ensino privado, enquanto que 23,29% das vagas restantes eram preenchidas pelos alunos oriundos do ensino público, que perfaziam 83,74% do total de alunos que terminavam o ensino médio. Até mesmo o gradativo aumento na participação de vagas por alunos egressos da rede pública, que passou de 23,29% em 1998/1999 para 25,25% em 2007/2008, precisa de uma análise mais cuidadosa, já que o número de alunos que terminaram o ensino médio na escola pública aumentou em cerca de 4%, enquanto que número daqueles que o terminaram na escola privada diminuiu em cerca de 3,5% no mesmo período.

O público e o privado em nosso país continuam definindo basicamente quem tem acesso à universidade pública e quem não tem. Conforme afirma Lima em sua dissertação de mestrado de 2004, ainda na gestão Sarney (1985-1989) a recuperação da escola pública passou a ser a bandeira maior do governo, através de programas que pretendiam a valorização dos profissionais da educação e contemplavam as maiores reivindicações da sociedade com relação a problemas que atendiam a educação brasileira. O programa Educação para Todos, por exemplo, foi elaborado ainda nesta época. No entanto, segundo Xavier et al. apud Lima (2004, p. 57), os programas a que nos referimos eram marcados pela “retórica da eliminação da pobreza com a participação da sociedade na tarefa de socorrer os carentes, utilizando para isso, o discurso da descentralização e regionalização dos serviços básicos, entre eles, o da educação e da participação comunitária”. No entanto, segundo o autor, criou-se um sistema paralelo, utilizando redes de organização de base, que

dirimiu a responsabilidade do governo em alocar recursos materiais e humanos. Para Lima (Ibidem, p. 57), o poder público reiterava seu descaso para com a escola pública. O ensino privado, por sua vez, continuava a “reforçar os privilégios das classes dominantes”, pois o governo passou a apoiá-lo através de incentivos fiscais e da concessão de bolsas, transformando-se “em instrumento de enriquecimento de uns poucos em detrimento da maioria, que ficou, por sua vez, alijada da escola e do ensino públicos”. Ainda segundo Lima (Ibidem, p. 58), O PT em 1989 através de seu Diretório Nacional, constatava que a política do ensino pago condenaria a escola pública ao desaparecimento, uma vez que em 1964 a escola privada perfazia 20% do ensino superior e em 1989, representava 75%. Um dos maiores princípios do PT era “a defesa do ensino público e gratuito voltado para as necessidades dos trabalhadores, sem exceção de níveis”. Já em 1999 (Ibidem, p. 145), o PT mostrava que se opunha às políticas educacionais em curso, mas passava a discutir as questões em pauta, apropriando-se de vocábulos próprios do neo-liberalismo, como “gestão democrática” e “construção coletiva” (grifos do autor).

No texto que estamos analisando, encontramos exemplos de como os sentidos que acabamos de discutir são silenciados em nossa sociedade: *Não importa se os pais moram num palácio ou numa favela, e se os professores dão aulas numa escola suntuosa ou pobre – eles são a esperança do mundo*. Escolas e professores são homogeneizados, sendo que independentemente das circunstâncias, ‘eles’ pais e professores unidos ‘são a esperança do mundo’. Os sentidos apontam para ‘a educação de nossos sonhos’, que pais e professores unidos (‘eles’ e não mais ‘nós’) enquanto ‘esperança do mundo’, são responsáveis por prover.

A partir de nossa discussão entendemos que os sentidos que são evidenciados para a instituição escola na primeira década do século XXI no Brasil continuam sendo os sentidos da preparação de *todos* (grifo nosso) os alunos para a empregabilidade e para a liderança. Este movimento teve início conforme Lima (op. Cit., p. 138) com a crise do desemprego do final dos anos noventa levando tanto o governo quanto o empresariado a apontar o aumento da escolaridade do trabalhador brasileiro como solução, uma vez que a mão-de-obra brasileira apresentava um dos índices mais baixos de escolaridade, entre os países da América Latina e Caribe. O conceito de *formação profissional*,

predominantemente ligado à disputa entre capital e trabalho seria substituído pelo de *competência*, relacionado à conquista de habilidades cognitivas e comportamentais individuais, e empregabilidade. Gentili (1998), citado por Lima (2004, *Ibidem*, p. 139), alerta para o uso ideológico da concepção de educação como se fosse um sinônimo de empregabilidade:

[...] a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos.

A partir de nossa perspectiva teórica, diríamos que há um efeito ideológico de apagamento dos sentidos. Efeito este que continua permitindo que os sentidos do substantivo educação deslizem para o substantivo empregabilidade, conforme as marcas discursivas nos recortes do artigo “Os futuros profissionais” publicado na revista *Veja* de 16 de setembro de 2009 indicam:

Especialistas concordam que é papel do ensino fundamental e médio – e não só da universidade – cooperar no processo de formação dos futuros profissionais. Isto implica em fornecer a crianças e adolescentes recursos para lidar com a realidade e a competição que um dia virá.

E ainda:

Descubra se a escola de seus filhos oferece atividades que podem ajudá-los a desenvolver habilidades úteis à futura vida profissional

O jornalista, autor do artigo, encena seu acesso direto ao cientista, nos dizeres de Orlandi (2008b) aproximando o artigo do discurso científico através do modo de funcionamento da menção ‘especialistas concordam’. A ciência é importante, porque o que é posto é validado por especialistas da educação: o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais individuais pela escola em todos os níveis é algo que pode ser fornecido a crianças e adolescentes que, assim, serão transformados em futuros profissionais. Estas habilidades também ‘fornecerão recursos’ de forma que crianças e adolescentes saberão ‘lidar com a realidade’ e com a ‘competição’.

Estes sentidos movem-se para o treinamento para a liderança, conforme já discutido, validados pela ciência da educação: a vida profissional de sucesso implica em

vencer a competição, para atingir cargos de liderança. Os sentidos que são silenciados são os da formação dos liderados, já que como mencionamos acima, a competição abre espaço para alguns e exclui muitos. Silencia-se também o discurso das diferenças entre escolas nos seus mais variados aspectos; a escola é homogeneizada. Ao pai cabe apenas descobrir se a escola de seu filho oferece recursos para transformá-lo num profissional, capaz de vencer a competição. Assim o pai é chamado a assumir a responsabilidade pelo sucesso de seu filho.

No penúltimo parágrafo do recorte que vínhamos analisando, temos uma referência ao poder econômico: *Os poderes econômico e bélico, e não o diálogo, são os fatores de equilíbrio num mundo espúrio*. Este mundo que tem como ‘fatores de equilíbrio’ os ‘poderes econômico e bélico’ é um ‘mundo espúrio’. A negação em *não o diálogo, são os fatores de equilíbrio num mundo espúrio* opera aqui, a nosso ver, o mascaramento de dizeres-e-sentidos-outras que embora façam parte da constituição deste sujeito-autor, ele não pode dizê-los devido ao contato com o social e com suas coerções. A dispersão deste sujeito e do sentido são verbalizados pelo sujeito através da negação, permitindo a deriva dos sentidos (cf. AGUSTINI 1999, p. 18). Temos então: *o diálogo - fator de equilíbrio - mundo espúrio*. Retornando a Foucault (1971, p.50): na formação discursiva dominante, o discurso é venerado, enquanto diálogo, aparentemente “libertado de suas coerções e universalizado”, como solução para os problemas do mundo. Foucault (op. Cit.) nos alerta ainda para “o medo oculto em relação aos acontecimentos discursivos”, uma vez que estes podem revelar a violência, a descontinuidade, a desordem e o perigo. Assim, temos pela denegação, o deslize de sentidos: o ‘equilíbrio’ do ‘mundo espúrio’ seleciona quem tem e quem não tem acesso à universidade pública. Isto é garantido pelo ‘diálogo’, pela aparente transparência da linguagem, pela ideologia. Da mesma forma, o discurso de auto-ajuda, contribui, segundo Brunelli, “para a reprodução da sociedade capitalista neoliberal, caracterizada pelo individualismo possessivo e pelo narcisismo” (FORNARI e SOUZA, 2001, p. 140 apud BRUNELLI, 2004).

No último parágrafo outra marca discursiva aponta para a veneração do discurso. Dois períodos simples, justapostos: *Os argumentos dos três oradores eram fortíssimos. A sociedade tinha se tornado um caos*. Oradores, que possuem argumentos fortíssimos, têm o

poder de decretar, pelo uso da palavra, o estado caótico em que a sociedade se encontra. Além disso, os sentidos aproximam ‘oradores’ de ‘fortíssimos’ e ‘sociedade’ de ‘caos’. Podemos traçar um paralelo interessante da questão que acabamos de discutir, com a apresentação mundial que culminou na escolha da cidade do Rio de Janeiro como sede das Olimpíadas de 2016. Eis um excerto do caderno especial do jornal *O Estado de São Paulo*, de 03 de outubro de 2009. Com dizem os autores do artigo “Brasil no Olimpo”, Jamil Chade e Andrei Netto, enviados especiais do jornal a Copenhague, [...] “milhões assistiam pela tevê ao anúncio do presidente do Comitê Olímpico Internacional (COI), Jacques Rogge”:

De acordo com os integrantes do COI, o que mais contou foi o chamado que o Brasil fez à entidade: votar pelo Rio seria “optar por um novo caminho no movimento Olímpico, universalizar os Jogos e desfazer a injustiça das últimas décadas”.

A soma de fatores foi recompensada pelos delegados do COI, que reconheceram a força de dois argumentos, um racional, outro emocional: o desempenho econômico correto do Brasil, iniciado nos anos 90, e o fato de representar o subcontinente até então marginalizado, o que contrariava a espírito de universalidade dos Jogos Olímpicos. “A mensagem é clara”, afirmou o belga Jacques Rogge, depois da revelação da vitória brasileira. “Escolhemos um argumento extremamente valioso: o de irmos pela primeira vez a um continente que nunca tinha realizado uma Olimpíada, e eu acho que esta é uma importante decisão”.

Julgamos pertinente a repetição de uma citação de Foucault (1996, p.10): “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. No exemplo acima “milhões assistiam pela tevê”; no recorte de nossa análise (CURY, 2003, p. 159), “O mundo estava plugado no evento”.

Continuemos assim com nossa análise. Aqueles que se apoderaram do discurso, os ‘oradores’ passam a ter o poder através de *argumentos fortíssimos* e decretam que *a sociedade tinha se tornado um caos*. No exemplo da Olimpíada que trouxemos, *a força de dois argumentos um racional e o outro emocional* foram suficientes para que se pudesse declarar que *a mensagem é clara*, sendo que o argumento decisivo foi o argumento emocional: o **chamado** (grifo nosso) que o Brasil fez à entidade: [...] “optar por um novo

*caminho no movimento Olímpico, universalizar os Jogos e desfazer a injustiça das últimas décadas*”. Neste caso os argumentos dos oradores também foram fortíssimos, colocam o *Brasil no Olimpo*, tirando-o, portanto de uma posição subalterna. Silenciam, por outro lado, o caos provocado na sociedade pelo poder paralelo dos traficantes e fazem com que os sentidos deslizem: Olimpíada – Brasil - topo; injustiças - desfeitas.

Prossigamos em nossa análise com o recorte seguinte de *Pb, pf* (p. 162):

Quando todos pensavam que a disputa havia se encerrado, ouviu-se uma conversa no sopé da torre. De quem se tratava? Desta vez eram os professores. Havia um grupo deles da pré-escola, do ensino fundamental, do médio, do universitário. Eles estavam encostados na torre dialogando com um grupo de pais. Ninguém sabia o que estavam fazendo. A TV os focalizou e projetou num telão. O mediador gritou para um deles subir na torre. Eles se recusaram.

O mediador os provocou: “Sempre há covardes numa disputa.” Houve risos no estádio. Fizeram chacota dos professores e pais.

Quando todos pensaram que eram frágeis, os professores, com incentivo dos pais, começaram a debater as idéias, permanecendo no mesmo lugar. Todos se faziam representar.

Na primeira frase destacamos os efeitos de sentido produzidos pelo objeto simbólico ‘sopé da torre’. ‘Sopé’ remete à parte inferior de uma montanha. Uma vez que as classes sociais são historicamente representadas por uma pirâmide, os sentidos deslizam para a base da pirâmide, da classe social menos favorecida ou prestigiada. Este é o lugar que os sujeitos-professores ocupam na sociedade. Eles se apresentam em grupo, como uma categoria unida, mas são divididos. Os sentidos deslizam para um “ranking”: do menos importante (da pré-escola), para o mais importante (do universitário). Eles estão *encostados na torre dialogando com um grupo de pais*. Como já discutimos, o objeto simbólico ‘torre’ põem em movimento os sentidos do poder econômico. Quanto ao verbo ‘encostar’, o “Melhoramentos Minidicionário da Língua Portuguesa” (s.a., 1997), traz os seguintes significados para o verbo:

1. Pôr junto a
2. Pôr de lado, não fazer caso de
3. Apoiar (-se), firmar (-se)
4. Cerrar, fechar (porta, janela)

## 5. Procurar a proteção de alguém

Portanto, os sentidos aqui evidenciados pelo sujeito-autor para a posição-sujeito-professor apontam para: os sujeitos-professores não fazem caso do poder econômico, da riqueza; os sujeitos-professores apóiam-se, firmam-se no poder econômico, isto é, dependem dele para se manter em pé; os sujeitos-professores procuram a proteção do poder econômico. Na frase seguinte, os professores *dialogam com um grupo de pais*. Como na formação discursiva dominante os sentidos de ‘diálogo’ deslizam para entendimento, os sujeitos-pais apóiam e compreendem os sujeito-professores *encostados na torre*.

Para encerrar a presente análise, recortamos ainda dois pequenos trechos, pois estes trazem ainda outros sentidos evidenciados pelo sujeito-autor para a posição-sujeito-professor. Começemos pelo primeiro trecho (p. 163):

[...] O representante dos magistrados tremeu na torre.  
Uma professora do lado esquerdo da torre, aparentemente tímida, encarou o representante das forças armadas e falou poeticamente: “Os professores do mundo nunca desejaram ser mais poderosos nem mais importantes que os membros das forças armadas. Desejamos apenas ser importantes no coração de nossas crianças [...]”.

Os efeitos de sentido produzidos a partir dos sintagmas nominais justapostos: *uma professora e do lado esquerdo da torre*, que ancoram este discurso na área do interdiscurso político provocando um deslize de sentidos com relação a ‘professores’ e ‘lado esquerdo da torre’. Os professores são aproximados da esquerda política, que está, também, à esquerda da torre, ou seja, do poder econômico. São ainda atribuídos outros sentidos à posição-sujeito professor: a timidez, e também o idealismo e o devaneio, pois ‘poeta’, segundo o *Melhoramentos Minidicionário da Língua Portuguesa* (s.a., 1997), traz também os sentidos daquele que devaneia ou tem caráter idealista. Julgamos importante ressaltar, como o dizer dos diferentes profissionais é apresentado pelo locutor: o psiquiatra ‘proclama a plenos pulmões’, o juiz de direito ‘num gesto de ousadia desfere palavras que abalam os ouvintes’ enquanto que o representante das forças armadas ‘discorda com voz vibrante e sem delongas’. Diferentes sentidos são postos em movimento em cada apresentação: a apresentação dos psiquiatras traz os sentidos do discurso médico e do vigor físico; a dos juizes de direito, o poder que os mesmos exercem pelo uso da palavra através

do substantivo ‘ousadia’, e dos verbos ‘desferir’ e ‘abalar’; a do representante das forças armadas, o poder de colocar-se contra a situação vigente através do verbo ‘discordar’, a força e o poder através do sintagma nominal ‘voz vibrante’. Já na apresentação dos professores o verbo ‘falar’ movimenta os sentidos da neutralidade, em oposição a ‘proclamar’, ‘desferir’ e ‘discordar’; da passividade, da falta de iniciativa através do adjetivo ‘tímida’. Embora este esteja modificado pelo advérbio “aparentemente”, permite que seu sentido permaneça e produza seus efeitos. Como mencionamos, o advérbio ‘poeticamente’ movimenta os sentidos do sonho e da utopia, e estes por sua vez, permitem que sentidos como os da utopia transgressora do PT surjam.

O último parágrafo que analisaremos (p. 166) é introduzido pela conjunção adversativa ‘mas’, seguida da conjunção causal ‘como’:

Mas como sempre trabalharam como heróis anônimos e sempre foram apaixonados por cada criança, cada adolescente e cada jovem, os professores resolveram voltar para a sala de aula e ensinar cada aluno a navegar nas águas da emoção.

Pela primeira vez, a sociedade colocou a educação no centro de suas atenções.

‘Mas como’ evidencia que os professores *resolveram voltar às salas de aula* porque *sempre trabalharam como heróis anônimos*. Este fato apresenta-se no discurso como uma das contingências para o exercício da profissão.

Voltam os sentidos de ‘herói’, para os quais não há uma necessidade de negação, uma vez que o adjetivo ‘anônimos’ modifica o substantivo ‘heróis’. O enunciador pode permitir sua presença no discurso, sem a denegação, desde que modificado. Uma vez que são ‘anônimos’, não são reverenciados, não estão acima dos demais, trabalham como heróis, mas cooperam com os demais. Sentidos do herói disposto a enfrentar qualquer sacrifício sem perder a esperança, que sabe que educar é uma arte complexa que requer inteligência e racionalidade, são permitidos, pois, conforme entendemos, não desvelam as relações de poder na escola, não colocam em cheque os sentidos institucionalizados de liderança. Retornam os sentidos já evidenciados para o professor: sua não exposição perante a sociedade, sendo que outros sentidos são evidenciados pelo sintagma verbal

*sempre foram apaixonados* (pelos alunos). ‘Ser apaixonado’ põe em movimento os sentidos de estar dominado por uma paixão, de forma perene, não passageira (não ‘estar’, mas ‘ser sempre apaixonado’), do entusiasmo, do afeto, da cooperação, da paixão, podendo remeter também ao sacrifício da Paixão de Cristo. O objeto desta paixão perene é *cada criança, cada adolescente, cada jovem*: o desejo de completude e a homogeneização estão marcados no discurso, apresentando-se no seu sentido já-lá como humanização e inclusão, sendo a inclusão, contingência para o exercício da profissão de professor. Ao lado da razão, temos a novamente a emoção, a sensibilidade. E o que é esperado que o professor ensine? Ele deve *ensinar cada aluno a navegar nas águas da emoção*, nos dizeres do autor. Desta vez o sujeito da enunciação ancora seu dizer ao discurso náutico e mais uma vez os sentidos apagados pela ideologia, mas que deixam seus “vestígios da simbolização de relações de poder na passagem do discurso a texto” (cf. ORLANDI, 2008b, p. 68) são os sentidos das relações de poder na escola, que precisam ser elididas, mas que podem ser re-significados, uma vez que, historicamente, navegar pressupõe a existência de um barco, que precisa de alguém no comando para dirigi-lo.

Resta uma provável conclusão final a partir do modo como o político é textualizado nestes recortes, a partir do jogo possível sobre os sentidos, marca dessa textualização (ORLANDI, 2008, p. 68b): se os professores trabalharem como heróis anônimos, com o apoio dos pais, forem perenemente apaixonados por todos os seus alunos em igual medida, incluindo a todos e educarem sua emoção de forma humanizada, *a sociedade colocará a educação no centro de suas atenções*. A excelência na educação estaria garantida, e esta por sua vez, garantiria a produção de executivos e profissionais de destaque, líderes humanizados, pessoas que fazem a diferença. Este discurso sobre educação, conforme demonstramos ao longo de nossa discussão, assim como o discurso empresarial, apropriou-se de traços semânticos do discurso de auto-ajuda em seu funcionamento discursivo de interpelação. Ideologicamente determinado nos últimos anos pela mídia, pela globalização e pelas grandes empresas, torna-se transparente, através do apagamento do processo de constituição de sentidos. Este apagamento permite que se instaurem sentidos que passam a produzir a sensação de realidade, como se a única e

primordial finalidade da educação fosse produzir profissionais excelentes, líderes humanizados.

Nos recortes que analisamos, esta instauração de sentidos se viabiliza, uma vez que o discurso sobre educação enquanto repetição do discurso científico, empresarial e midiático, tende para a paráfrase. Ocorre uma contenção da polissemia, e uma conseqüente tendência para o discurso autoritário.

O leitor virtual destes discursos é um leitor brasileiro e de vários outros países, conforme mencionado. Em sua heterogeneidade, uma vez que se constitui sujeito-leitor em diferentes contextos sócio-históricos, tem sua imagem homogeneizada (cf. ORLANDI, 2003, p. 15) pelo sujeito-autor: a do sujeito-professor desencantado com sua profissão, inseguro, com a confiança abalada, exposto a perigos e, portanto, necessitado de ajuda.

Quanto ao sujeito-autor dos recortes de *Pb*, *pf* analisados, verificamos como ele assume diferentes posições, diferentes modos de presença, em sua dispersão ao constituir sua identidade: médico, cientista, pregador religioso, empresário, trabalhador da terra (jardineiro), capitão naval, apontando para a ancoragem dos discursos a diferentes áreas do interdiscurso.

Os textos de *Pb*, *pf* que analisamos nos mostraram, enfim, como a discursividade neles se organiza, como vários dos sentidos mobilizados por seu discurso, se re-instauram em recortes de outros textos recentes veiculados pela mídia. Eles nos mostraram também como o sujeito-autor significa sua posição e a posição de professores, pais e alunos, e como o autor da enunciação, a partir das circunstâncias desta, pratica a relação do mundo com o simbólico, como ele materializa sentidos, textualiza, isto é, como ele, conforme discutimos, não só “fala” (grifo da autora) *ao* seu leitor (cf. ORLANDI, 2008, p. 67). O sujeito-autor fala juntamente *com* seu leitor e *pelo* seu leitor (grifos nossos), influenciando no modo como este leitor atribui sentidos ao discurso e no modo como este se constitui enquanto sujeito-leitor.

## 5. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E OS SENTIDOS

Conforme expusemos em objetivos, analisaremos a título de contraste, discursos produzidos por órgãos governamentais da Finlândia, dos EUA e do Brasil, seus Ministérios e/ou Presidências da República. A Finlândia foi o país que obteve a melhor classificação geral nas três edições do PISA, divulgadas em 2001, 2004 e 2007, sendo que a última edição do PISA realizada em 2009, terá seus resultados divulgados em dezembro de 2010. Em virtude destes resultados no PISA, os textos sobre educação postos em circulação pela mídia fazem referência freqüente à educação na Finlândia. Textos sobre questões relativas à educação nos EUA também são bastante comuns. Por isso escolhemos estes dois países. Para possibilitar um trabalho comparativo, trouxemos para nossa análise textos do MEC e da Presidência da República do Brasil. Nosso objetivo é conseguir um deslocamento a diferentes formações discursivas, a partir da análise das marcas lingüísticas destes discursos e de suas condições de produção, ou seja, dos processos sócio-históricos constituintes da linguagem destes discursos sobre educação. O modo de presença das posições-sujeito poderá desvelar o efeito de unidade do sentido, apontar silenciamentos e revelar também a posição-sujeito projetada para professores, pais e alunos nestes discursos.

Começaremos com a análise de recortes de textos finlandeses. A seguir analisaremos os estadunidenses e concluiremos com os textos brasileiros, já que entendemos que poderemos estabelecer na conclusão de nosso trabalho, uma ligação destas análises com as já realizadas em **4. PAIS BRILHANTES, PROFESSORES FASCINANTES: as posições-sujeito e os sentidos.**

O primeiro ponto que gostaríamos de relembrar é que não nos relacionaremos com estes textos e com os demais para deles extrair um sentido, mas para compreender sua historicidade, pois assim estaremos nos colocando “no interior de uma relação de confronto de sentidos (cf. ORLANDI, 2008c, p. 42). Relembramos também, que a história a que nos referimos, não é simplesmente o tempo, mas a história enquanto ligada a práticas. Não é uma história cronologicamente organizada, mas uma história organizada de acordo com as relações de poder. Objetivamos, como diz Orlandi, (2008b, p. 50), de certa forma, “‘construir’ (grifo da autora) – a compreensão do que é a textualização do político”, sendo

esta textualização entendida como a “simbolização das relações de poder”; não entendemos portanto, o político como conteúdo.

Voltando à questão da historicidade, uma vez que o discurso é produzido em determinadas condições, dizemos que ele é histórico, projetando-se, porém, para o futuro, para as épocas em que será lido. Por outro lado este histórico do discurso, está ligado à criação da tradição, do passado e da influência que exerce sobre novos acontecimentos. Sendo linguagem, o discurso age sobre a própria linguagem e funciona ideologicamente. Portanto nunca pode ser entendido como mera percepção do mundo e nem como representação do real, ainda conforme Orlandi (Idem, 2008c).

Tomamos então a ideologia como a direção nos processos de significação, sendo que as relações discursivas ou o discurso são instituídas pelo imaginário, que é político. Ainda conforme Orlandi (Ibidem, p. 43), aquilo que parece evidente não passa de uma cristalização dos sentidos, que por sua vez só pode ocorrer pela relação da história com o poder. O que é a ideologia senão a interpretação do sentido numa única direção? O homem, relacionando-se com a realidade natural e social não tem como não significar. Ele está condenado a interpretar, mas esta interpretação não pode ser aleatória, e sim apresenta-se, “regida por condições de produção de sentidos específicos e determinados, na história e na sociedade”. Numa abordagem crítica da ideologia, procuraremos encontrar os sentidos enquanto possibilidades, aquém da saturação do preenchimento e da completude por ela dados.

## **5.1 Textos finlandeses**

Antes de darmos início à nossa análise, ressaltaremos alguns pontos sobre o panorama histórico da educação na Finlândia, a partir de informações do site oficial <http://www.edu.fi/english/pageLast.asp?path=500,4699,4767>, acessado em 02/12/2009, que tem como fonte o ministério de relações exteriores da Finlândia, com a data de 2002.

A Finlândia fez parte do Reino da Suécia do século XII até o início do século XIX. Porém, segundo informação de outro site, <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=16005&nodeid=41806&culture=en-US>, acessado na mesma data, o

feudalismo não era parte deste sistema, e os camponeses finlandeses nunca foram servos; eles sempre mantiveram sua liberdade pessoal (tradução nossa).

A igreja Luterana foi estabelecida como igreja oficial da Suécia no século XVI, sendo que de acordo com os princípios da igreja, a população deveria ser capaz de ler a bíblia em sua língua nativa, finlandês. Assim a própria igreja começou a alfabetizar a população e a alfabetização passou a ser uma das exigências para que as pessoas pudessem contrair matrimônio. A língua oficial da Finlândia, entretanto, era o sueco, considerado língua da elite. As aulas no ensino superior, bem como as dos institutos que preparavam para o acesso a ele, eram também ministradas em sueco. A língua finlandesa foi considerada também como língua oficial a partir de um movimento popular que teve início em meados do século XIX.

A população lutou muito para que o ensino nas escolas se desse em finlandês, conforme o site citado, e para que toda a população tivesse acesso à educação. Segundo informação do site [http://www. finlandia.org.br/public/default.aspx?contentid=123968](http://www.finlandia.org.br/public/default.aspx?contentid=123968), as línguas oficiais do país atualmente são o finlandês e o sueco. Esta última é a língua materna de 6% da população.

Em 1866 foi criado um sistema de educação independente da igreja, sendo que três anos mais tarde surgiria o Conselho de Supervisão da Educação, parte do Ministério da Educação, para inspecionar, monitorar e administrar o sistema escolar na Finlândia.

Conforme Franco Cambi (1999), autor de “História da Pedagogia”, Lutero interessou-se profundamente pelos problemas da educação e da escola. Para ele a instrução deveria ter uma validade universal “afim de que todo homem possa cumprir os próprios deveres sociais” (Ibidem, p. 249). Assim, a instrução era instaurada como obrigatoriedade para os cidadãos e como dever para os administradores das cidades, que tinham a autoridade para garantir que os súditos mantivessem seus filhos na escola, principalmente os mais proeminentes. Esta atitude com relação à educação é entendida como algo que favorece a comunidade, com relação à paz social e à economia. Para garantir a compreensão do Evangelho, Lutero pensava que o ensino precisava apoiar-se no estudo da língua nacional e das línguas antigas. A frequência escolar, no entanto, se limitava a duas horas por dia, para que houvesse tempo para o trabalho doméstico e para a aprendizagem de

um ofício. Havia também preocupação com os edifícios escolares, com as bibliotecas e com os mestres, tidos como substitutos da família, quando esta falhava na formação do jovem. Esperava-se do mestre equilíbrio entre o amor e a severidade, pois acreditava-se mais no poder do amor, do que no poder do medo servil e da coerção. O estudo, por outro lado, deveria ter sempre uma finalidade e uma motivação. Segundo Cambi (1999, p.251) “o luteranismo na Alemanha relança a função social da instrução através da instituição de escolas”.

Orlandi, em seu livro “Terra à vista” (2008c, p. 108), discute sobre a questão de ocupar o lugar do *protestante* (grifo da autora) no discurso:

Lutero, no século XVI, colocou em causa as estruturas rígidas hierarquizadas da Igreja e deu também muito mais importância ao simples fiel. O sujeito, submetendo-se, sabemos, não ao papa, mas à Bíblia, para ter acesso à significação das Escrituras, terá necessidade de conhecer profundamente a língua. É um dos traços da Reforma.

Isso conduziu Cl. Haroche (1984) a mostrar que Lutero prefigurava, assim, já o individualismo do século XIX, estando a liberdade do indivíduo conjugada ao culto à pátria: é um verdadeiro manifesto humanista que vai conduzir à idéia de não determinação do sujeito. É um manifesto político também, que faz pensar, sob vários aspectos, no *Contrato Social* de Rousseau.

Pela crítica sistemática dos textos e da autoridade, pela rejeição da tradição e proveito de uma pesquisa das fontes, pela insistência no papel do sujeito, o humanismo da Reforma parece fazer progredir a idéia de liberdade.

A autora nos alerta, entretanto, que a idéia de liberdade é na realidade, “uma nova forma de assujeitamento”. O sujeito concebido pelo advento da Reforma entre o pólo da objetividade, com o culto ao rigor e às cifras, e o da subjetividade, com a admissão do inefável e da indeterminação, ganha importância nos séculos que se seguem. Discutiremos a seguir como as colocações que citamos estão marcadas nos textos que recortamos e retomaremos o comentário acima.

Iniciaremos nossa análise com os textos finlandeses acessados em dois sites oficiais em 02/12/2009: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=en> (Ministério da Educação) e <http://www.oph.fi/english/education> (Diretório Nacional de Educação, ligado ao Ministério). Recortamos discursos de textos que tratam de quatro

aspectos da educação, que julgamos mais relevantes para nossa discussão, a saber, *os objetivos do sistema de educação, a avaliação, os professores, a família*, e organizamos os recortes de acordo com os mesmos. Manteremos este mesmo padrão para os recortes de textos estadunidenses e brasileiros. É necessário observar, que no caso dos textos finlandeses, trabalhamos com textos traduzidos para o inglês, opção de idioma oferecido pelos sites pesquisados. Não estamos, portanto, no processo discursivo original dos textos, escritos em finlandês. Traduziremos as frases, expressões ou palavras relevantes para nossa análise.

Quanto aos objetivos do Sistema de educação da Finlândia:

Finnish education (2) and science policy stresses quality, efficiency, equity and internationalism. It is geared to promote the competitiveness of Finnish welfare society (2). Sustainable economic development will continue to provide the best basis for assuring the nation's cultural, social and economic welfare (2).

The priorities in educational development are to raise the level of education among the population and the labour force, to improve the efficiency of the education system, to prevent children's and young people's exclusion and to enlarge adults' opportunities in education and training. Special attention is also paid to better impact and internationalisation of education.

The lifelong learning viewpoint is integrated into education policy and other policy sectors relating to education and training. The aim is a coherent policy geared to educational equity and a high level of education (1) among the population as a whole (4). The principle of lifelong learning (1) entails that everyone (4) has sufficient learning skills and opportunities to develop their knowledge and skills in different learning environments throughout their lifespan.

The welfare of Finnish society (2) is built on education, culture and knowledge (1). All children (4) are guaranteed opportunities for study and self-development according to their abilities, irrespective of their place of residence, language or financial status. All pupils(4) are entitled to competent and high-quality education and guidance and to a safe learning environment and well-being. The flexible education system and basic educational security make for equity and consistency in results.

Education is highly valued in Finland (2), and the high standard of education forms one of the corner-stones of the Finnish national strategy (2) which is based on a desire to develop the country as an information society.

#### Quanto à avaliação:

The student assessment and evaluation of education and learning outcomes are encouraging and supportive by nature. The aim is to produce information that supports both schools and students to develop. National testing, school ranking lists and inspection systems do not exist.

Individual support for the learning and welfare of pupils is well accommodated, and the national core curriculum contains guidelines for the purpose. Special needs education is integrated into regular education as far as possible. Guidance counsellors support upper grade students in their studies and choice of further education.

#### Quanto aos professores:

On all school levels, teachers are highly qualified and committed. Master's degree is a requirement, and teacher education includes teaching practice (3). Teaching profession is very popular in Finland (2), and hence universities can select the most motivated and talented applicants. Teachers work independently (5) and enjoy full autonomy (5) in the classroom.

The principal is also considered a member of the teaching staff. Polytechnics have official teaching posts and other teaching positions for principal lecturers and senior lecturers. In addition, polytechnics may have lecturers and visiting lecturers. Education staff includes e.g. student counsellors, special needs assistants, school psychologists, school public health nurses, school doctors, librarians and administrative staff.

Teachers enjoy pedagogical autonomy (5) in the classroom. Teachers are considered pedagogical experts, and are entrusted with considerable independence (5) in the classroom, and also have decision-making authority (5) as concerns school policy and management. They are deeply involved in drafting the local curricula and in development work. Furthermore, they have almost exclusive responsibility (5) for the choice of textbooks and teaching methods. Teachers are recruited by the municipalities.

#### Quanto à família:

Não encontramos, em nenhum dos dois sites algum link específico para 'pais' ou 'família'. No primeiro excerto abaixo, encontramos uma menção específica a 'pais ou responsáveis' no link Assessment – Remedial instruction). Já no segundo excerto não há

menção específica a pais ou responsáveis, mas comenta-se como a sociedade finlandesa entende a questão da educação.

The teacher (5) takes the primary initiative regarding remedial teaching. An attempt is to be made to arrange for remedial teaching as a matter of mutual understanding with the pupil's parents or guardians, and they are to be informed about how the instruction is to be provided.

Finnish society (2) strongly favours education and the population is highly educated by international standards. Education is appreciated and there is a broad political consensus on education policy.

Como dissemos, discutiremos como as colocações da citação de Orlandi (2008c, p. 118) acima estão marcadas em nossos recortes. Primeiramente abordaremos a necessidade de conhecer profundamente a língua. Esta está marcada no texto em (1), através dos sintagmas nominais *alto nível de educação*, *aprendizado ao longo da vida*, e do sintagma verbal *está baseado na educação na cultura e no conhecimento* (tradução nossa). Esta necessidade está ligada, historicamente, à prática da religião Luterana, conforme as informações sobre a história da educação que trouxemos. A questão do culto à pátria, discutido por Orlandi (2008c), inscreve-se no texto em (2) pelo substantivo pátrio ‘Finlândia’ (duas menções), pelos sintagmas nominais *competitividade da educação finlandesa*, *sociedade de bem-estar finlandesa*, *o bem estar da sociedade finlandesa*, *o bem estar cultural, social e econômico da nação*, *estratégia nacional finlandesa* (tradução nossa). A sociedade de bem estar (*welfare society*), aponta para o humanismo, e conseqüentemente para a liberdade e para a aparente não determinação do sujeito. Esta está marcada no texto pelas qualidades atribuídas aos professores: ‘autonomia’, ‘independência’, ‘responsabilidade’, *autoridade no processo decisório*. Entretanto, corroboramos com Orlandi (Ibidem) quanto à questão do assujeitamento: os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia, com seu culto ao rigor, ao estudo e ao trabalho, que determina a direção nos processos de significação. O culto ao rigor materializa-se no corpo do texto (ORLANDI, 2008, p. 35) através das seguintes orações (3): *os professores são altamente qualificados e comprometidos*, *o título de Mestre é pré-requisito*, *e a educação do professor inclui a prática de ensino*, e pelo culto à objetividade pelo uso de adjetivos e

advérbios, que tentam assegurar a clareza da comunicação. Segundo informação do site <http://www.finlandia.org.br/public/default.aspx?nodeid=36444&contentlan=17&culture=pt-BR>., da Embaixada da Finlândia no Brasil, os finlandeses têm uma atitude especial com relação às palavras e a linguagem, uma vez que, o que é dito, é levado a sério, e as promessas verbais são consideradas como comprometedoras, para o próprio autor e para os outros, independentemente do local ou da instância da formulação. Na comunicação, a clareza e a importância da informação são importantes para os finlandeses. Como diz Orlandi (2008b, p. 93), temos o sujeito-pragmático, que com sua “necessidade de administrar sua relação com a incompletude da linguagem”, precisa imaginar-se um “sujeito semanticamente normal”, acrescentamos, precisa imaginar-se no controle de seu dizer.

Embora as marcas do texto apontem para o coletivo (4), através do sintagma nominal *a população como um todo* (*population as a whole*), dos pronomes indefinidos ‘todos’ (*everyone*), e dos sintagmas nominais *todas as crianças* (*all children*), *todos os alunos* (*all pupils*), é interessante observar que em inglês a palavra *everyone*, põe em movimento também os sentidos do indivíduo, pois é composta de duas palavras *every* (*todo, toda*) e *one* (*um*). Existe ainda a palavra *everybody*, considerada sinônimo de *everyone*, composta de *every* e *body* (*corpo*). Na língua inglesa, temos, no entanto, a locução *each one* (*cada um*), que movimenta outros sentidos, os sentidos da individualidade. Encontramos, por outro lado, marcas no texto que evidenciam o individualismo (5) em: *enjoy full autonomy* (*gozam de plena autonomia*), *have decision making authority* (*tem autoridade na tomada de decisões*), *enjoy pedagogical autonomy* (*gozam de autonomia pedagógica*), *the teacher takes primary initiative* (*o professor toma a primeira iniciativa*). No último exemplo, o artigo definido ‘o’, ressalta a individualidade. Nos sintagmas verbais apresentados a seguir, há uma relativização da individualidade pelo advérbio *almost* (*quase*) e pelo adjetivo *considerable* (*considerável*): *have almost exclusive responsibility; are entrusted with considerable independence*.

Outra característica marcante é o desejo de completude em: *On all school levels, teachers are highly qualified and committed*. Essa frase assevera que, *em todos os níveis escolares, os professores são altamente qualificados e comprometidos* (tradução

nossa). Evidencia-se ainda a tendência à homogeneização, marcada também pelo uso do pronome indefinido comentado acima.

O rigor às cifras não se encontra marcado em nossos recortes. No primeiro excerto, em *competitiveness of Finnish welfare society*, os sentidos do substantivo ‘competitividade’ derivam para *sociedade de bem estar finlandesa*, e não para indivíduos, alunos professores ou mesmo estabelecimentos escolares. A avaliação parece prescindir das cifras: *avaliações nacionais, listas de classificação de escolas e sistemas de inspeção não existem*. Sua presença no discurso, entretanto tem uma função: movimenta os sentidos de sua existência em outros sistemas, menos eficazes. Entendemos que há, no entanto, um furo, através do qual os sentidos da competição e da competitividade se esgueiram através da formação discursiva dominante: *and hence universities can select the most motivated and talented applicants (e portanto as universidades podem escolher os candidatos mais talentosos e mais motivados)*. Existe, portanto, uma competição por uma vaga, uma classificação, embora não seja explicitado como ela se dá. Sabemos apenas que os candidatos são *os mais talentosos e os mais motivados*. ‘Talento’ e ‘motivação’, substantivos abstratos, indicam o culto à subjetividade, ao inefável, assim como os adjetivos ‘encouraging’ e ‘supporting’, que evidenciam os sentidos do encorajamento, do estímulo, do incentivo, do apoio e da constância.

Complementaremos com outras informações relevantes sobre as condições de produção destes discursos, apresentadas pelo site da Embaixada da Finlândia no Brasil.

A sociedade finlandesa é hoje chamada de Sociedade da Informação, conforme menu do site <http://www.finlandia.org.br/public/default.aspx?nodeid=36444> & contentlan=17&culture=pt-BR. O país é líder em vários setores da indústria de informática, sendo que esta representa hoje um terço das exportações da Finlândia, equiparando-se em importância às indústrias metalúrgicas e de papel. É um país de baixa densidade populacional, com um total de 5,2 milhões de habitantes, com 17 habitantes por quilômetro quadrado. O site destaca os resultados da Finlândia no Pisa e complementa que outras avaliações internacionais tiveram resultados semelhantes. Ressalta que inúmeros pesquisadores têm visitado a Finlândia para conhecer de perto a razão do sucesso do sistema educacional no país. O site atribui o sucesso à soma de vários fatores: à leitura, que ocorre desde cedo,

apoiada pela ampla rede de bibliotecas, aos professores altamente qualificados, além do fator fundamental que seria a garantia de igualdade de direitos e possibilidades para todos, independentemente das suas condições sócio-culturais. Frisa-se ainda a não comparação entre alunos e o apoio dado aos que precisam de atenção, de forma que a repetência é muito pequena.

Finalizaremos com algumas observações sobre a história política do país, conforme informações do site <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=160058&nodeid=41806&culture=en-US>. Com o título “Main outlines of Finnish history”, o texto tem como autor Dr. Seppo Zetterberg professor de historia da Universidade de Jyväskylä.

Segundo o texto mencionado, o parlamento Finlandês surgiu em 1906, com características singulares: era composto de uma só câmara, eleito por sufrágio universal, incluindo pioneiramente o voto das mulheres. Recentemente, 70% da população têm exercido seu direito ao voto e cerca de 40% do parlamento é composto de mulheres.

O país tornou-se independente em 1917, após um período de cem anos como um grão-ducado independente da Rússia. Os comunistas estiveram à frente do governo de 1945 a 1948, sendo que em 1966, os comunistas voltaram ao governo, aliados aos social-democratas. A ala de direita voltou ao poder no final dos anos 80. Desde 2007, uma coalização de centro-direita encontra-se no poder. Hoje em dia, a política finlandesa caracteriza-se pelo pragmatismo e uma forte tendência para consensos – fatores que nem sempre estiveram presentes. Acrescentamos informações do site do Ministério da Educação, <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=en> sobre as linhas políticas, projetos e programas relevantes do governo atual, publicadas em abril de 2007. De acordo com o programa, criatividade, competência, e um alto padrão de educação são pré-requisitos necessários para o sucesso da Finlândia e do povo Finlandês; o sistema escolar deve reforçar a capacidade de todos para o aprendizado (tradução nossa).

Os processos sócio-históricos acima estão inscritos nos discursos que analisamos, uma vez que a formação discursiva dominante é a que valoriza a pátria e evidencia os sentidos do estado responsável por prover meios para o bem estar de todos os cidadãos. Outros sentidos evidenciados são os da cooperação e da não comparação ou competição, e ainda da não subserviência, uma a vez que *o diretor é também considerado um membro da*

*equipe de professores.* Gostaríamos de lembrar como a história se inscreve nestes sentidos, já que a Finlândia nunca esteve sob o regime de servidão feudal. Os sentidos da competitividade são os da nação, como resultado da dedicação ao estudo e ao trabalho de seus cidadãos em conjunto. Entretanto, gostaríamos de salientar, que a tendência para consensos acima citada, não deixa de ser uma forma de poder exercido pelo Estado, uma vez que as possibilidades de conduta dos sujeitos são por ele organizadas, bem como os possíveis efeitos destas condutas, implicando assim em submissão (FOUCAULT, 1983).

A posição-sujeito projetada para sujeitos professores é a do sujeito culto, bem preparado, que passou por um processo de seleção concorrido, responsável pelo seu trabalho, pelos insumos de que precisa, e também, pelos resultados de aprendizagem de seus alunos e pelas providências para que esta ocorra de forma satisfatória. Projeta-se também para os professores a posição do sujeito que goza de prestígio social e admiração. Já a posição-sujeito projetada para o sujeito aluno, é a do aprendiz por toda a vida, capaz de desenvolver-se de acordo com suas habilidades, com os dons que recebeu de Deus, portanto, o sujeito do inatismo, marcado já no pensamento de Lutero, de que principalmente os alunos mais proeminentes devem ser mantidos na escola. Os sujeitos-alunos da sociedade de bem-estar têm o sucesso na aprendizagem garantido pelo Estado. Este sujeito-aluno estará preparado, por outro lado, para garantir a competitividade da sociedade finlandesa enquanto sociedade de bem-estar e da informação.

Finalmente, a posição-sujeito projetada para os sujeitos-pais, é a de sujeitos cultos, mais instruídos, na média, do que os sujeitos de outros países, que apreciam a educação e aprovam a política educacional do país. No caso de alunos que precisam de atenção especial, a posição-sujeito projetada para os pais é a de sujeitos co-responsáveis pelo trabalho a ser desenvolvido por seus filhos. Esta é a única responsabilidade diretamente imputada aos pais. As demais são imputadas ao Estado. Como frisamos quando apresentamos nossos excertos, não há no site que pesquisamos um link específico para pais ou família. Portanto, projeta-se também para os sujeitos-pais a posição de sujeitos que não precisam de uma ponte, da ajuda do governo, para que assumam a responsabilidade que lhes cabe no processo educativo.

Demonstramos assim, uma forma de assujeitamento em que o sujeito, embora declarado livre, é interpelado pela ideologia dominante para assumir sua forma de sujeito da cultura, do conhecimento e da informação, de muitos direitos, mas também de muitos deveres e obrigações. O estudo e o trabalho são, em si, deveres e obrigações. Por outro lado, o sujeito não é o único responsável pelo seu sucesso e pelo sucesso de seus filhos, pela sua felicidade, sua saúde e seu bem estar: o Estado também o é.

## **5.2 Textos estadunidenses**

Passemos à análise de textos estadunidenses, recortados do site da Presidência dos Estados Unidos, <http://www.whitehouse.gov/issues/education>, e do site oficial do governo dos EUA, <http://www.ed.gov/nclb/accountability/results/progress/index.html>, ambos acessados em 02/12/2009. Para poder compreender estes textos, precisamos novamente, engajar a história, como diz Orlandi (2008c). Iniciaremos com a história da educação nos EUA desde os seus primórdios, e a seguir traremos informações sobre a história recente dos EUA.

Buscamos informações sobre a história da educação estadunidense em dois sites: <http://xroads.virginia.edu/~CAP/Puritan/purhist.html> e <http://www.loc.gov/exhibits/religion/re101.html>, acessados na data acima. Segundo o primeiro site, os “Pilgrims”, como são chamados os puritanos ingleses que fundaram a colônia de Plymouth em Massachusetts, mantinham a posição de separatistas: acreditavam que a reforma da igreja Anglicana deixara a desejar em sua proposta de ruptura com o catolicismo, em 1535. Eram reformadores ardorosos, e tinham como objetivo um estado de pureza, que corresponderia à cristandade na época de Cristo. Assim práticas ostentativas deveriam ser banidas. Concordavam com a doutrina Calvinista da predestinação, segundo a qual o estado humano era de pecado e depravação. Acreditavam na onipotência de Deus como absoluto soberano (nada acontece além da Sua vontade), na sua onisciência (Ele tem conhecimento de tudo que acontecerá no mundo) e na sua onipresença (a Sua presença universal no mundo). Todos, menos um seleto grupo, desde sempre predestinado por Deus, estariam condenados ao inferno. Ninguém poderia fazer nada com relação à condição de sua própria alma, a não

ser conhecer seu estado espiritual, e viver de acordo com os preceitos da Bíblia, o que exigia intensa introspecção guiada pelo texto Bíblico, considerado a palavra revelada do Senhor. Assim como para os Luteranos, o acesso direto ao texto bíblico implicava na necessidade da alfabetização e num bom domínio da leitura. Por outro lado, esse mesmo acesso que permitia a introspecção e a procura do auto-conhecimento do espírito implicavam num crescente individualismo. Este individualismo levou a um critério de julgar os outros mais por suas características pessoais e por sua vontade e menos por sua posição social, sexo ou raça.

As colônias foram estabelecidas com o objetivo de funcionar como plantações de religião, sendo que a grande maioria de seus integrantes havia deixado a Europa por não concordar com a imposição de uma religião única pelo Estado, enquanto caminho para a salvação; queriam adorar a Deus da forma que julgavam correta e trabalhavam dedicadamente para promover a prosperidade da Igreja. Seguiam, nas comunidades, os princípios Calvinistas, segundo os quais qualquer pessoa que almejasse uma função pública na igreja deveria ser escolhida pela comunidade.

A educação era um objetivo constante, também para os leigos. Ainda em 1635, cinco anos após a fundação da colônia da baía de Massachusetts, a primeira escola gratuita foi fundada em Boston. Em 1647, uma lei de Massachusetts exigia que toda comunidade com mais de cem famílias oferecesse ensino gratuito.

De acordo com nossa primeira fonte, o Puritanismo pode ser definido por um sentido de missão, dada por um Deus soberano, com propósitos práticos e produtivos, que se aplicam à idéia moderna de progresso.

Antes de passarmos à história recente dos EUA, retomaremos as colocações de Orlandi (2008c) sobre o sujeito protestante no discurso, concebido conforme a autora, pelo advento da Reforma entre o pólo da objetividade, com o culto ao rigor e às cifras, e o da subjetividade, com a admissão do inefável e da indeterminação. Consideramos importante discutir o conceito calvinista de predestinação, contrapondo-o ao luteranismo, baseando-nos em Cambi (1999, p. 247 – 250), por sua implicação com o processo de assujeitamento. Tanto o Luteranismo como o Calvinismo modificaram profundamente a concepção do trabalho, desvalorizado pela tradição clássica e medieval. Como diz Cambi, “Sobretudo

com Calvino, a atividade laboriosa é considerada um elemento de salvação do homem e um meio para instaurar o reino de Deus na terra”. Por isso, ainda para Cambi, o surgimento do mundo moderno e da civilização capitalista pode ser creditado muito mais ao Calvinismo do que ao Luteranismo, que enfatiza, como vimos, a missão social, comunitária e de amor ao próximo, da educação e do trabalho.

Quanto ao envolvimento de Calvino com a educação, este publicou em 1536, um tratado de teologia “*Institutio religionis christianae*” que enfatiza “a convergência das artes liberais com o verbo evangélico, a necessidade da instrução para a justa administração da cidade e a exigência de formar a consciência individual através dos textos literários” (Ibidem, p. 252). Em outro documento de 1541, proclama a necessidade da frequência escolar para todo membro da nova Igreja. Embora Calvino partilhasse também da convicção de que a salvação do homem estava na Palavra da Bíblia, insiste num ponto que Lutero negligencia: a predestinação dos eleitos, incitados “a procurar nas obras e no mundo o sinal de sua própria eleição” (Ibidem, p. 252), o que por sua vez dá origem à operosidade, ao trabalho e à responsabilidade pessoal, características do mundo capitalista moderno.

Passemos à história recente dos EUA. O país viveu nos últimos anos um período de transição, em que chegava ao fim o governo impopular de George Bush, a campanha presidencial estava em curso e o novo presidente, Barack Obama, o primeiro negro a ocupar este posto, era eleito. Traduziremos trechos da notícia sobre a eleição publicadas na versão eletrônica do jornal *The New York Times* em 04 de nov. de 2008, no endereço <http://www.nytimes.com/2008/11/05/us/politics/05campaign.html>, acessado em 02 de jan. de 2010:

Barack Hussein Obama foi eleito 44o. presidente dos estados Unidos na terça-feira, varrendo para longe a última barreira racial na política americana com facilidade quando o país o escolheu como o primeiro chefe do executivo negro.

A eleição de Obama teve o significado de uma cartase nacional – o repúdio a um presidente historicamente impopular e suas políticas econômicas e internacionais, e o abraçar do chamado de Obama por uma mudança na direção e no tom do país. Mas foi também um momento simbólico tocante na evolução da carregada história racial do país, uma ruptura que parecia impensável há apenas dois anos atrás.

Obama provou que era um participante de campanha (*campaigner*) excepcional, levando multidões enormes e entusiasmadas a derrotar a Sra. Clinton em Iowa, um estado preponderantemente branco. Este resultado, mais do que qualquer voto individual, sinalizou aos líderes democratas a potência da força de atração (*appeal*) de Obama.

Quando os resultados se tornaram conhecidos [...] muitos americanos encheram as ruas com uma exaltação talvez exagerada, porém compreensível, para celebrar uma nova era num país onde há somente 143 anos atrás, Obama, um homem negro, poderia ter sido escravo (*owned as a slave*).

Para os republicanos, especialmente os conservadores que dominaram o partido por três décadas, a noite representou uma amarga reviravolta [...]

Em sua campanha Obama expôs algumas propostas bastante ambiciosas, incluindo, cortes nos impostos para a maioria dos americanos, uma retirada das tropas americanas do Iraque e uma expansão da cobertura para o programa de saúde. McCain prometeu não deixar o Iraque sem uma vitória, e prometeu continuar os cortes nos impostos para os ricos.

A eleição pôs um fim o que, sob qualquer definição, foi uma das mais notáveis competições na história da política americana, provocando, ao que tudo indica, um interesse público sem precedentes.

Prosseguiremos com uma leitura problematizadora deste texto, explicitando o caminho que percorremos para atribuímos determinados sentidos ao discurso. A eleição de Obama é apresentada como um divisor de águas. Pôs fim a um longo governo impopular e conservador e teve o poder de banir qualquer traço de racismo que pudesse existir no país. Embora o país tivesse tido escravos, isto foi há exatos 143 anos. Mas sendo os EUA um país democrático, permitiu um movimento inusitado para um candidato excepcional: de potencial escravo a presidente. Além de democrático, o país é também ágil: em dois anos uma política racial carregada, tornou-se leve, sem peso. O que levou Obama ao topo e provocou um interesse inédito, foi a potência de sua força de atração, a força de um homem predestinado ao poder. Os sentidos da ambição, caros ao sistema capitalista para os que querem vencer, também são a ele atribuídos. As suas promessas, entretanto, ganham indefinição pelo uso do artigo indefinido em inglês, que mantivemos em nossa tradução: uma retirada de tropas, uma expansão da cobertura (*a withdrawal, an expansion*). Permanecem, os sentidos da retirada, bem como os da cobertura para a saúde, contrapostas

às propostas conservadoras de McCain, privilegiando a continuidade da guerra, uma possível vitória para os EUA, e ainda, a promessa de regalias para os mais abastados. Nesta reportagem, não há menção à questão da educação.

Encontramos, entretanto, informações específicas sobre educação num documento oficial elaborado em 2003 e revisado em 2005, portanto, ainda no governo Bush, pela equipe internacional do Departamento de Educação e publicado pelo site oficial do governo estadunidense em: <http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/overview.doc>, acessado em 02 de jan. de 2010.

Segundo o documento, *Education in the United States: A Brief Overview*, a educação nos EUA tem como característica a descentralização, que por sua vez teve suas origens no início da história estadunidense, nos séculos XVI e XVII, quando as primeiras colônias se estabeleceram no país de forma independente. O governo da colônia ou as próprias comunidades locais eram responsáveis pela educação. Cada uma criava e mantinha suas próprias escolas e as crianças eram educadas de acordo com as prioridades, valores e necessidades locais. Segundo o documento, esta história ajuda a explicar porque hoje nos Estados Unidos, os governos estaduais e locais continuam sendo os maiores responsáveis por administrar o ensino básico e médio. Não existe um sistema nacional de educação, nem leis nacionais que regulamentem e prescrevam um currículo único. Embora o governo federal desempenhe um papel importante na educação, ele não estabelece ou administra qualquer instituição escolar. A autoridade para fundar e administrar escolas públicas é reservada aos estados.

Em 1965, foi aprovada, segundo o documento, a lei *Elementary and Secondary Education Act*, liberando um grande investimento do governo federal para a educação, especialmente para a educação de crianças que se apresentavam em posição de desvantagem (*those who are disadvantaged*). Em 2001, o presidente Bush levou o congresso a aprovar a lei *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás). Esta lei chamada de ‘revolucionária’ e ‘histórica’ no documento, tem o objetivo de assegurar educação de qualidade a cada uma das crianças. A última avaliação nacional do progresso educacional (NAEP, anterior a 2005) mostrou, entretanto, que menos de uma quarto das crianças que terminam o quarto ano apresentam nível de proficiência satisfatório em leitura.

Segundo dados dos últimos anos, as diferenças nos resultados entre brancos e alunos pertencentes a minorias têm diminuído, mas estas permanecem inaceitavelmente grandes, ainda de acordo com o relatório.

Estas reflexões sobre as condições de produção nos permitiram compreender ainda com mais clareza como os processos histórico-sociais se inscrevem no discurso e nos servirão de base para a análise dos discursos sobre educação estadunidenses. Começaremos com textos da lei a que nos referimos acima. Traduziremos as frases, expressões ou palavras relevantes para nossa análise:

In 2001, faced with stagnant test scores and an “achievement gap” between rich and poor, President Bush led Congress to pass the *No Child Left Behind Act*. This revolutionary law (2) committed our nation to providing every single child (1) with a quality education – something that’s never been done before in the history of the United States.

The *No Child Left Behind Act of 2001 (No Child Left Behind)*<sup>i</sup> is a landmark in education reform (2) designed to improve student achievement and change the culture of U.S. schools (2). The law was passed by Congress with overwhelming bipartisan support and signed into law by President George W. Bush on January 8, 2002.

A revolution in education is taking place in many other nations as well. This is a truly hopeful sign. In this Age of Information, a quality education has never been more valuable or highly sought. It is the key to unlocking opportunity for an individual, a family or a society (3).

Já o nome da lei *No Child Left Behind*, se prestaria a uma extensa análise. Por hora salientamos os sentidos do humanismo e do desejo de completude. Também os sentidos do individualismo estão marcados em *every single child* (1), que podemos traduzir como *cada uma das crianças*, mas que carrega os sentidos de *toda criança como única*. Outras marcas importantes deste texto: os sintagmas nominais e verbais que se referem à lei: *revolutionary law* (2) (*lei revolucionária*), *a landmark in education reform* (2) (*um marco na reforma da educação*), *change the culture of the US schools* (2) (*mudar a cultura das escolas dos EUA*). Estes evidenciam os sentidos da lei enquanto solução para todos os problemas da educação. Estes sentidos são reforçados pelo penúltimo excerto que generaliza o problema da educação: não só os Estados Unidos, mas muitas outras nações precisam desenvolver um movimento de grande esforço em prol da educação. Os sentidos

da última frase derivam para a lei. Ela própria adquire um poder que é atribuído à educação: *It is the key to unlocking opportunity for an individual, a family or a society* (3) (*é a chave para destravar a oportunidade para um indivíduo, uma família ou uma sociedade*). A oportunidade é pré-existente, pré-determinada, mas precisa de uma ferramenta (a lei) para ser acessada. O individualismo, e conseqüente responsabilidade individual, está marcado no indivíduo em primeiro lugar, antes da família e antes da sociedade.

### **WHY NO CHILD LEFT BEHIND IS IMPORTANT**

The good news is that some schools in cities and towns across the nation are achieving strong academic results for all their children (1), including those in socioeconomic subgroups that have a history of low performance (2). If some schools can do it, then all schools should be able to do it (3). That is the purpose of *No Child Left Behind*. The law is built on four common-sense pillars: accountability for results, an emphasis on doing what works based on scientific research (4), expanded parental options, and increased local control (5) and flexibility.

No recorte acima, destacamos o silenciamento: a maioria das escolas não atingem bons resultados com todos seus alunos (1), especialmente aquelas que já tem um histórico de baixo desempenho (2); a homogeneização: se algumas escolas conseguem, todas podem conseguir (3), a crença na racionalidade e na cientificidade (4), com sua evidência de dados e cifras como solução para todos os problemas: ênfase em fazer o que funciona com base em pesquisas científicas; a necessidade do controle por uma instância superior (5): controle local. Como o substantivo ‘controle’ faz parte de uma outra formação discursiva, precisa ser relativizado pelo substantivo ‘flexibilidade’, para poder apresentar-se na formação discursiva dominante, do discurso liberal e democrático.

Nos dois últimos recortes, que reproduzimos a seguir, destacamos como é definido um professor altamente qualificado, numa nota de rodapé, e como as pesquisas científicas são consideradas importantes para garantir o sucesso da implementação da lei.

### **ENSURES THAT TEACHER QUALITY IS A HIGH PRIORITY**

*No Child Left Behind* outlines the minimum qualifications needed by teachers and paraprofessionals who work on any facet of classroom instruction. It requires that states develop plans to ensure that all teachers of core academic subjects are highly qualified<sup>ii</sup> by the end of the 2005–06 school year.

Under *NCLB*, “highly qualified” (1) is defined as holding a minimum of a bachelor’s degree, possessing full state certification or licensure, and demonstrating subject area competence in each of the academic subjects that the teacher teaches (nota de rodapé).

### **SCIENTIFICALLY BASED RESEARCH FOCUSES ON WHAT WORKS**

*No Child Left Behind* puts a special emphasis on implementing educational programs and practices that have been clearly demonstrated to be effective through rigorous scientific research. Federal funding is targeted to support such programs, and schools are expected to use research and evidence of effectiveness to identify and select instructional resources, instructional practices and professional development strategies (2).

O professor *altamente qualificado* é aquele que *possui, no mínimo, a titulação de bacharel, tem licenciatura ou certificação plena do estado, e demonstra competência na área da matéria que leciona* (1). A qualificação do professor é algo que pode ser garantido pela objetividade de sua titulação e do controle governamental, aliada a uma subjetiva demonstração de capacidade, que ganha concretude através do substantivo competência, ancorado ao discurso empresarial de eficiência. São sentidos cristalizados, na relação da história com o poder.

No último excerto (2), *a identificação e seleção eficiente de recursos e práticas instrucionais e o desenvolvimento de estratégias de desenvolvimento profissional (para professores), deve ser feita pelas escolas com base em pesquisas e evidências, na implementação de programas e práticas educacionais que se mostraram claramente eficientes através de rigorosas pesquisas científicas*. Pressupõe-se, como discutimos em **3. A ANÁLISE DE DISCURSO E A METODOLOGIA**, que a existência de dados objetivos, podem ser separados dos processos pelos quais foram gerados, ter seus sentidos

interpretados com rigor, e depois, diretamente aplicados. A aplicação correta garante os resultados desejados.

Prosseguiremos com textos recortados do site da Presidência dos Estados Unidos, <http://www.whitehouse.gov/issues/education>, veiculados após a posse de Barack Obama. Traduziremos as frases, expressões ou palavras relevantes para nossa análise:

Quanto aos objetivos do sistema de educação dos Estados Unidos:

Providing a high-quality education for all children is critical to America's economic future (1). Our nation's economic competitiveness and the path to the American Dream (2) depend on providing every child with an education that will enable them to succeed in a global economy that is predicated on knowledge and innovation. President Obama (3) is committed to providing every child access to a complete and competitive education, from cradle through career. President Obama is committed to ensuring (4) that America will regain its lost ground and have (4) the highest proportion of students (6) graduating from college in the world by 2020. The President believes (5) that regardless of educational path after high school, all Americans should be prepared to enroll in at least one year of higher education or job training to better prepare our workforce for a 21st century economy.

Singularidades na textualização do discurso sobre os Objetivos da educação nos Estados Unidos são evidentes, se comparados à textualização dos discursos finlandeses.

Começamos pela questão da função-autor, conforme discutimos no início de nossa análise de *Pb*, *pf*, sendo o autor entendido como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como *foyer* de sua coerência” (cf. ORLANDI, 2008<sup>a</sup>, p. 61). Como sujeito universal, ancora seu dizer nas condições de verdade, no que está previsto no interdiscurso (cf. ALVES 2007). Em sua dimensão enunciativa, dá origem à textualidade, produz linguagem e está determinado pelo contexto sócio-histórico. O autor enquanto função enunciativa, engloba, ainda conforme Orlandi (Ibidem), as seguintes funções: O locutor ou o “eu” do discurso; o enunciador, enquanto perspectiva construída pelo “eu”, marcado por suas várias posições no texto; e o autor, a função social do “eu”, que apaga o sujeito em sua dispersão e produz a unidade.

Na primeira frase do primeiro recorte acima, *Proporcionar uma educação de alta qualidade para todas as crianças é crítico para o futuro da América* (1), como nos outros textos oficiais que até agora analisamos, o locutor se oculta na impessoalidade.

Porém, surge no início da segunda frase, marcado diretamente pela primeira pessoa do plural, representado por um enunciador que inclui o locutor-enquanto-pessoa (ORLANDI, Ibidem). Ele se apresenta ao lado de todos os estadunidenses (*A competitividade econômica de **nossa** nação (grifo nosso) e o caminho para o Sonho Americano*), movimentando os sentidos do patriotismo através do sintagma nominal *caminho para o sonho americano* (2). A frase termina com os substantivos *knowledge and innovation (conhecimento e inovação)*, sentidos que deslizam para o novo enunciador representado na terceira pessoa, no início da frase seguinte: *President Obama* (3). Estes adjetivos, presentes em muitos discursos sobre o presidente, apresentam-se agora como parte do processo de cristalização de sentidos. O enunciador que é apresentado diretamente, por três vezes, pelo título e pelo nome ou só pelo título, é o sujeito do conhecimento e da inovação. É também o indivíduo, que tem como missão dois comprometimentos (4): *assegurar que a América vai recuperar o terreno perdido e ter a maior proporção de alunos no mundo se formando na faculdade em 2020*, e uma crença (5): *que independentemente do caminho educacional escolhido após o ensino médio, todos os americanos deveriam estar preparados para matricular-se em pelo menos um ano de educação superior ou treinamento para o trabalho, para preparar melhor nossa força de trabalho para a economia do século XXI*.

Diferentemente dos textos que analisamos anteriormente sobre os objetivos da educação na Finlândia, o que está posto pelo texto, não é o sucesso da sociedade estadunidense para que todos desfrutem de um bom nível de vida, mas o futuro econômico da América, e não dos EUA. É o esquecimento ideológico produzindo seus efeitos: aparentemente não há diferença, mas os sentidos da grandeza, do sonho americano são movimentados, bem como os do país que tem que vencer, tem que ser o melhor do mundo (6). Estes estão marcados pelo superlativo (*a maior proporção de alunos no mundo*). O enunciador-presidente faz promessas e acredita, e assim o locutor silencia e oculta, pela homogeneização, a impossibilidade da realização da promessa: as promessas humanistas são para toda criança, que traz a individualidade marcada pelo singular (*every child* e não *all children*). A liberdade do indivíduo que pode ser dada pelo acesso irrestrito a uma educação de qualidade, que depende do presidente, está conjugada ao amor à pátria.

Nos três recortes seguintes, reproduzidos abaixo, o enunciador continua representado pela terceira pessoa, com exceção da frase que abre o segundo excerto, em que locutor se oculta na impessoalidade, pela frase que o introduz: *Os professores são o único recurso mais importante para a aprendizagem de uma criança*. Esta remete à uma citação, ou até mesmo a um provérbio, produzindo efeitos de verdade que se deslocam para todo o parágrafo. O efeito de verdade é também dado pelo verbo ‘will’, que aparece seis vezes. Em inglês ‘will’ é o verbo auxiliar usado para formar o futuro, mas que movimenta também os sentidos da vontade, do querer: decisões tomadas racionalmente pelo falante no momento da enunciação. No primeiro parágrafo destacamos os sentidos da competição entre indivíduos e entre instituições escolares (1), ligados aos sentidos do patriotismo (*uma corrida para o topo nas escolas de nossa nação*); os sentidos do comportamentalismo na recompensa e na punição (2): *usar recompensas e incentivos, recompensar professores de destaque, retirar professores ineficientes da sala de aula*; os sentidos da determinação e do inatismo (3): *professores talentosos, mais brilhantes*. O que consideramos de maior relevância nestes discursos é o que eles calam: apenas parte das crianças são preparadas para o sucesso no mercado de trabalho globalizado, o currículo das escolas deixa a desejar quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico, à resolução de problemas e ao uso inovador do conhecimento, o sistema de avaliação apresenta ineficiências e atrasos, não se tem informações adequadas sobre o progresso dos alunos. Os professores não têm o apoio profissional necessário, não são responsabilizados como deveriam, as escolas que mais precisam não têm bons professores, professores ineficientes continuam trabalhando nas escolas.

#### Quanto à avaliação:

President Obama will reform America's public schools to deliver a 21st Century education that will prepare all children for success in the new global workplace. He will foster a race to the top in our nation's schools (1), by promoting world-class academic standards and a curriculum that fosters critical thinking, problem solving, and the innovative use of knowledge to prepare students for college and career. He will push to end the use of ineffective, "off-the-shelf" tests, and support new, state-of-the-art assessment and accountability systems that provide timely and useful information about the learning and progress of individual students.

Quanto aos professores:

Teachers are the single most important resource to a child's learning. President Obama will ensure that teachers are supported as professionals in the classroom, while also holding them more accountable. He will invest in innovative strategies to help teachers to improve student outcomes, and use rewards and incentives (2) to keep talented teachers (3) in the schools that need them the most. President Obama will invest in a national effort to prepare and reward outstanding teachers (2), while recruiting the best and brightest (3) to the field of teaching. And he will challenge State and school districts to remove ineffective teachers from the classroom (2).

Ainda quanto aos professores, recortamos o trecho a seguir do site oficial do governo dos EUA, acessado em 02/12/2009, <http://www.ed.gov/nclb/accountability/results/progress/index.html>:

Why is it so important to foster support and success for first-year teachers? Because dissatisfied first-year teachers are exiting the profession in record numbers, costing taxpayers money for retraining and leaving a significant portion of the teaching force with little professional experience. The exodus takes perhaps its greatest toll on students, whose productivity is affected by the high turnover and unstable educational programs that are often the result.

Nationally, 22 percent of all new teachers leave the profession in the first 3 years because of lack of support and a "sink or swim" approach to induction.

To start with, first-year teachers are still liable to be assigned the most challenging courses--the ones with a heavy developmental emphasis and students who need additional expertise to teach. Moreover, many new teachers receive little more than a quick orientation on school policies and procedures before they start their jobs. And there is often no time in the day--or week, for that matter--allotted for sitting down with colleagues to discuss pedagogical methods, daily dilemmas like time and classroom management, and coping strategies.

One additional way to support efforts to improve the quality of teaching is through our interviews with the winners of the Sallie Mae First Class Teacher Award, which recognizes the nation's most outstanding elementary and secondary educators during their first year of teaching.

A posição-sujeito projetada para sujeitos professores pela posição-sujeito autor é a do sujeito brilhante e talentoso que precisa ser recompensado e premiado (Sallie Mae First Class Teacher Award) pelo seu trabalho para que continue a desempenhá-lo com eficiência, e também a do sujeito insatisfeito ou ineficiente que precisa ser melhor preparado, com base em resultados de pesquisas científicas e punido caso não atinja o desempenho esperado. Projeta-se ainda para os professores a posição do sujeito que precisa receber apoio profissional na sala de aula. Para a posição-sujeito aluno, por outro lado, projeta-se a posição do sujeito que precisa competir para desenvolver suas potencialidades, que depende de professores competentes, bem como de teorias científicas racionais para atingir bons resultados, e que precisa ser ajudado pelos seus pais fora da escola para crescer academicamente e como pessoa, conforme a análise dos recortes a seguir.

Quanto à família, há um link no site, com o endereço: <http://www.ed.gov/parents/academic/help/questions/questions.pdf>. Recortamos trechos que introduzem e explicam os objetivos dos livretos *Helping Your Child* (Ajudando seu filho – tradução nossa):

The *Helping Your Child* publication series aims to provide parents with the tools and information necessary to help their children succeed in school and life. These booklets feature practical lessons and activities to help their school aged and preschool children master reading, understand the value of homework and develop the skills and values necessary to achieve and grow.

[...] understand science concepts and events in history, so must they be guided in developing the qualities of character that are valued by their families and by the communities in which they live. This booklet provides information about the values and skills that make up character and good citizenship and what you can do to help your child develop strong character. It suggests activities that you and your school-aged children can do to put those values to work in your daily lives and tips for working with teachers and schools to ensure that you act together to promote the basic values that you want your child to learn and use. (March 2003).

A posição-sujeito projetada para os sujeitos-pais é a de sujeitos que precisam de ferramentas e informação para que seus filhos possam ter sucesso *na escola e na vida*, como a série de livretos *Ajudando seu filho*. Ferramentas adequadas fornecidas pelo Estado podem dar conta desta questão. O Estado coloca-se como parceiro dos pais. Aos sujeitos-

pais é dado também o poder de *ajudar seus filhos a desenvolver um caráter forte*, através de atividades, e a eles também é dada a responsabilidade de trabalhar com a escola e com os professores para que a criança aprenda e use os valores que os pais esperam. Mais uma vez os pais dependem do Governo, e com ele podem contar, pois ele oferece dicas. Nas relações discursivas instituídas pelo imaginário, sempre político e não apolítico, as relações de poder se instauram.

Uma outra forma de assujeitamento se revela: o sujeito da democracia, tido como o ícone da liberdade. Livre, não pode deixar de ser interpelado pela forma dominante de ideologia e, assim, assume sua forma de sujeito de direito empresarial, tido como indivíduo livre para tomar suas próprias decisões, porém totalmente responsabilizado pelo seu sucesso ou seu fracasso. Ao Estado, ou ao presidente, que toma para si a responsabilidade da educação, cabe fornecer as oportunidades. Estas oportunidades são asseguradas pelo discurso, com sua Vontade de Verdade, em que os efeitos de sentidos, politicamente determinados, zelam para que o leitor atribua determinados sentidos ao discurso. Compreendendo as oportunidades como dadas, cabe aos sujeitos realizá-las, procurando em suas realizações terrenas o sinal de sua predestinação. Os sentidos constituídos a partir dos recortes analisados têm sua história, construída com a prática do Calvinismo.

### **5.3 Textos brasileiros**

Encerraremos nossa análise com textos brasileiros, pesquisados no site oficial do MEC e da Presidência da República. Para podermos compreender melhor como estes textos brasileiros significam recorreremos novamente à história. Baseamo-nos primeiramente no texto de “Terra à vista: Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo”, de Eni Orlandi (2008c, p. 66), obra que analisa discursos sobre o Brasil no contato entre a sociedade ocidental e o índio, e entre o europeu e o brasileiro, procurando compreender os efeitos de sentido produzidos a partir destas condições culturais e históricas.

“Os portugueses descobriram o Brasil” (grifo da autora). O que esta frase, tantas vezes ouvida e lida, pode nos dizer se a pensarmos discursivamente? Para nós, que

ela é significada como o marco zero. O começo do Brasil. Para Eni Orlandi, em seu livro “Terra à vista”, o que podemos depreender é que os portugueses são os nossos antepassados, e o Brasil não passava de um pedaço de terra “com selvagens arredios que faziam parte da terra e que, depois de ‘descobertos’, foram o objeto da catequese (destaques da autora)”. Segundo a pesquisadora, o habitante nativo da terra foi objeto de apagamento desde o início, assumindo o estatuto histórico da transparência. Através de uma ruptura histórica chegamos do índio ao brasileiro num “salto” (destaque da autora). Nossa “morenidade matreira” como diz Orlandi (Ibidem, p. 68), resulta da mistura de europeus, negros e orientais, sendo que o índio não funciona na constituição da identidade nacional, com sua identidade própria. Entendemos que a questão da identidade é crucial; corroboramos com Orlandi (Ibidem), quando ela afirma que admitimos que o índio participa da constituição de nosso povo, porém não na qualidade de um grupo racial e social com identidade própria e com sua própria história, mas na qualidade de indivíduos que se misturaram a outros grupos.

As considerações acima, trouxeram-nos um novo entendimento sobre a produção do brasileiro enquanto sujeito-cultural. Para Orlandi (Ibidem, p. 18), esta produção se dá pela instituição do discurso científico etnológico, que, tomando o lugar do discurso histórico, impede que o brasileiro se constitua enquanto sujeito-histórico:

A prática ideológica do discurso das descobertas é tal que a instituição se apropria desse discurso e, despossuindo dele o antropólogo, folcloriza-o ao mesmo tempo em que elide – elidindo a materialidade histórica sob pretexto da cientificidade – o fato de que os acontecimentos históricos não o são por si, mas porque reclamam um sentido.

Reconhece-se o cultural e apaga-se o histórico. Ainda hoje somos tidos como seres-culturais em nossa singularidade, porém a-históricos submetidos ao “espírito” de colônia (cf. Orlandi, 2008c, grifo da autora), o que nos dá como único direito o de possuir singularidades e peculiaridades culturais. A proposta de Orlandi (Ibidem), é a compreensão dos processos discursivos que constituem o brasileiro, criando para ele uma definição que faz parte da sociedade brasileira em seu funcionamento imaginário.

O início de nossa história é, como diz Orlandi (Ibidem p. 42), “uma história contada por europeus para europeus”:

Como dissemos, o brasileiro se cria pelo fato de fazer falarem os outros. Há um espaço de diferença. O português se fala do lugar próprio, o brasileiro é um deslocamento de falas.

Nesse deslocamento – e são vários os modos de apreendê-lo, de explicitá-lo e de interpretá-lo – joga fortemente o fato de que a fala de nossas origens é a fala do conhecimento: é o discurso que dá conta, que classifica (taxonomia) e explica (etnologia) o Novo Mundo.

Os discursos missionários que, por suas condições, são da ordem do religioso, deslizam assim politicamente do religioso para o etnológico e, ao se deslocarem, produzem um resíduo. Esse resíduo é o que dá os efeitos de sentido desse jogo de discursos: silenciam aspectos cruciais de nossa história.

Por outro lado, para a autora, os textos escritos por europeus, instalam um processo de significação, no qual se inscrevem as relações de poder e força, que ocorrem entre o poder instituído dos portugueses e o poder da Igreja, que busca se instaurar através dos missionários capuchinhos na sua relação com o governo, sendo os índios o pretexto para esta relação. Trava-se uma guerra em que a terra se apresenta como objeto de disputa, porém, para o Estado trata-se da colonização, e para a Igreja, trata-se da catequese. Acrescentamos, que assim, sentidos sobre a colonização e sobre a catequese são produzidos.

Efeitos de sentido são determinados pelas condições de produção dos discursos, e são considerados como um subproduto do processo de produção de sentidos, em que jogam história e ideologia. A direção que estes efeitos de sentido tomam dão um sentido determinado para a identidade nacional bem como para a posição do índio, que segundo Orlandi (2008c), é de exclusão. A posição de devotamento do missionário está ligada ao poder do Estado de forma intrínseca, pois é “estruturante e constitutiva do lugar subalterno destinado ao índio” (Ibidem p. 144). Isto é, o poder do Estado, a posição de devotamento do missionário e a posição de subalterno do índio constituem-se conjuntamente, e dependem de como as ações de uns sobre os outros são exercidas. São relações de poder, como dizia Foucault (1983), e estas pelo seu enraizamento no funcionamento da sociedade, implicam, obrigatoriamente, na possibilidade da ação de sujeitos sobre outros sujeitos (Ibidem, p. 17). Lembramos ainda, a questão da aceitação do poder. O exercício do poder em si, não pressupõe nem violência e nem em consentimento. São ações características do governo

dos homens por outros homens. A questão que deve sempre ser colocada para Foucault, é a racionalização destas relações de poder. E aí voltamos ao processo de produção de sentidos, com sua determinação histórica e ideológica.

A Europa precisa construir um imaginário para o Novo Mundo. No caso do Brasil, cria-se assim a imagem do empreendimento colonialista-mercantilista, sendo que o imaginário fantástico inicial é substituído por um imaginário científico, da taxonomia e da etnologia. Novamente, as formas de conquista dos portugueses (primordialmente) e a construção do imaginário, são partes do mesmo processo. Constituem-se mutuamente. A construção do imaginário colonial dá-se através de relatos, em que coexistem religião, política e ciência numa imbricação de relações de sentido (cf. ORLANDI, 2008c). Estes relatos cumprem três funções básicas: “informar sobre o Novo Mundo”, “reafirmar a cultura européia” e “*cristianizar* o mundo” (Ibidem, p.113, grifo da autora). Com relação à cristianização, assim Orlandi (Ibidem, p. 153) posiciona-se em relação às ações da Igreja:

Vista, agora, no contexto geral da sociedade, a Igreja nunca teve, e não tem, neutralidade. Ela fala e age de um lugar determinado pelas relações de força e de poder que constituem qualquer formação social. Toda ação da Igreja tem conseqüências políticas. O que se chama de “neutralidade”, é justamente o colamento da Igreja à ordem dominante. Mas não é só hoje que esse colamento exhibe fissuras, distinguindo em seu interior os “conservadores” e os “progressistas”; aqueles que cuidam de suas almas, evocando a hierarquia, e os que vão morrer ao lado dos oprimidos. Isso faz parte de seu funcionamento ao longo da história. Na época colonial, distinguiam-se diferentes ordens, como os capuchinhos (ditos mais brandos) e os jesuítas (considerados mais duros).

Corroboramos com Orlandi sobre a impossibilidade de neutralidade de qualquer Igreja, e retornamos a (FOUCAULT, 1983), uma vez que Igrejas governam seus fiéis. As ações da Igreja, ou dos sujeitos que a representam, exercem poder sobre as ações de outros sujeitos, seus fiéis. Temos na catequese uma destas ações. A necessidade da catequese era, como diz Orlandi (Ibidem) um consenso na Igreja, cabendo aos padres o papel de mediadores. A igreja se colocava como intérprete das forças sociais e políticas. Transcrevemos a seguir excerto do texto, de 1706, “Relação Sincera e Sucinta de uma missão no Rio São Francisco”, do Pe. Martin de Nantes, capuchinho francês, citado por

Orlandi (Ibidem, p. 158), pela forma como nele se constroem os sentidos sobre os primeiros habitantes do Brasil:

[...] os missionários, entre os selvagens, são obrigados a desempenhar a tarefa de governadores, de juízes, de pais e de mães e de protetores contra as injustiças dos portugueses, habitantes desses lugares e dos quais na maior parte são criminosos exilados e Portugal ou gente viciosa que [...] oprimiam os índios [...] à sombra da impunidade *se* [grifo nosso] os missionários não se investissem de autoridade e de decisão para combater os excessos.

Como afirma Orlandi (Ibidem), temos ensinado em nossas escolas que nos originamos de proscritos europeus. Ponto final. A questão normalmente não é problematizada, sua historicidade não é analisada. Assim, nos tornamos cidadãos de segunda classe. Por outro lado, as tradições do índio são negadas ao serem chamadas de *crendices* (grifo da autora). Este é o funcionamento do discurso econômico da exclusão: o índio excluído e o europeu vicioso. Como ambos precisam ser governados, a Igreja assume esta missão. O discurso do missionário é um discurso domesticador, que tem como característica a *obediência* (grifo da autora).

Ainda para a autora, baseando-se em Haroche (1984), a retórica missionária, sempre foi alvo de muito cuidado, principalmente por parte dos jesuítas. Tomavam a língua e a gramática não só como um problema religioso, como também como um problema de política religiosa (as razões divinas para a catequese) e de política em geral.

Não nos deteremos em discussões sobre questões da constituição de nossa língua, o português brasileiro, por fugirem do tema central desta dissertação. Ressaltaremos apenas, que considerando a Língua Geral, de uso corrente na época da colônia, não podemos subestimar o modo como a língua indígena está presente na constituição do português do Brasil, e de nossa identidade nacional. No entanto, pelo discurso social continuamos repetindo uma história de exclusão: nos acomodamos com o português enquanto língua européia, consideramos a língua indígena primitiva e dizemos que herdamos delas várias palavras que se incorporaram ao nosso léxico (cf. ORLANDI, 2008c, p. 179). Baseados na discussão de Orlandi (Ibidem), entendemos que a formação de nossa língua e os acontecimentos do Brasil colônia não são meras curiosidades históricas, mas têm profunda

relação com a forma como significamos, como atribuímos sentidos, também com relação à educação.

Buscamos informações sobre a educação no Brasil colônia e sobre a participação dos jesuítas neste processo em textos do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” da Faculdade de Educação da Unicamp, coordenado pelo prof. Demerval Saviani, lançado em 2006 em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_jesuítico\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_jesuítico_intro.html), por nós acessado em 02 de jan. de 2010. Do artigo de Sônia Maria Fonseca, “A Hegemonia Jesuítica 1549-1759”, reproduzimos as seguintes citações:

A vinda dos jesuítas, em 1549, proporcionava assim a expansão da Fé e do Império, reunindo mercadores e evangelizadores sob a mesma empresa, tal como Antonio Vieira irá se referir posteriormente na obra *História do Futuro*. Com sua política de instrução – uma escola, uma igreja –, edificaram templos e colégios nas mais diversas regiões da colônia, constituindo um sistema de educação e expandindo sua pedagogia através do uso do teatro, da música e das danças, “multiplicando seus recursos para atingir à inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração”. (AZEVEDO, 1943, p.290).

De fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla ‘rede’ de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima. (SANGENIS, 2004, p.93).

A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino [...] E é justamente tomismo que está na base do *Ratio Studiorum* [...] (SAVIANI, 2004, p. 127)

Historicamente, o Período Jesuítico no Brasil insere-se no movimento denominado Contra-Reforma, um impulso de renovação da Igreja católica, após o advento da Reforma Luterana, marcado, para Cambi (1999), por um movimento de renovação, mas também por

endurecimentos e retrocessos, do qual a sistematização de Tomás de Aquino acima citada, seria uma evidência. Por outro lado, a partir do Concílio de Trento (1546-1563), a Igreja católica passou a valorizar sua função educativa e várias congregações religiosas, passaram a dedicar-se a atividades de formação dos jovens que descendiam dos grupos dirigentes, e não só à formação de eclesiásticos. Configura-se aí para Cambi (1999, p. 256), a principal diferença entre os objetivos da Reforma e da Contra-Reforma:

O primeiro privilegia a instrução dos grupos burgueses e populares com o fim de criar condições mínimas para a leitura pessoal dos textos sagrados, enquanto que os segundos, principalmente com a obra dos jesuítas, repropõe um modelo cultural e formativo tradicional em estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente.

A obra dos jesuítas insere-se no pensamento de que, não só a fé, mas também as obras terrenas podem ser uma forma de redenção dos pecados. Para livrar-se da condição de pecador, o homem precisa ser capaz de reprimir seus instintos e adquirir hábitos de bom cristão. Para tanto, surgem instituições em que práticas ético-religiosas organizam a vida dos cristãos, principalmente dos jovens, através de modelos de comportamento articuladores da existência humana na sociedade. Normas rigorosas são criadas para agir principalmente sobre as consciências e os comportamentos dos jovens, tornando-os obedientes e submissos à autoridade. Assim para Cambi (Ibidem, p. 257):

O hábito e a obediência são indicados como o meio e o fim da educação que, segundo as afirmações de um estudioso católico de nosso tempo, “assume as características da renúncia como melhor forma de preparação para a vida adulta, exprimindo-se na família como obediência ao pai e aos usos e costumes por ele impostos, na escola como veneração da *auctoritas magistri*, nos colégios como obediência, geralmente ‘cega’, e em todas as relações sociais como aceitação da ordem estabelecida”. Nessa obra de educação destinada a preservar a infância da corrupção moral da sociedade, grande destaque é atribuído à família.

Os programas educacionais eram elaborados a partir de uma visão retórico-gramatical da cultura humanística. O método didático predominante enfatizava a atribuição de tarefas escritas e repetições orais, que se destinavam a reforçar a memória. A disciplina

nas instituições era rigorosa, e a obediência à autoridade civil, guiada pela divina providência, era encarada como uma virtude.

Os colégios jesuíticos primavam, portanto, pelo rigor e pela coerência do ambiente educativo, que se abria para a comunidade nas cerimônias, nas premiações e nas disputas. A ênfase à obediência e o clima de censura e vigilância bem como a predominância dos estudos do tipo retórico-gramaticais, representam de acordo com Cambi (1999, p. 263) uma tendência limitante evidente para esta experiência de educação, embora, com seu currículo formativo dirigido às classes dirigentes, tivessem exercido considerável influência sobre os costumes sociais.

Se como afirmamos anteriormente, os ideais libertadores da Reforma representavam uma outra forma de assujeitamento, o indivíduo da contra-reforma e do período jesuítico no Brasil, era assujeitado ao ser interpelado em sujeito pela forma da ideologia dominante, representada pela religião católica, com seu culto à submissão e à obediência à autoridade de Deus, representado na terra pela autoridade civil.

Ao iniciarmos a última etapa de nossa análise, procuraremos compreender, como os processos histórico-sociais que discutimos acima e os recentes, que havíamos discutido para nossa análise de *Pb*, *pf* se inscrevem no discurso sobre educação veiculado nos sites oficiais do MEC e da Presidência da República do Brasil.

Na página principal do site do MEC, logo acima e à esquerda, encontramos a inscrição: *Educação - Para a educação melhorar todos devem participar*. Este é outro texto que se prestaria a uma extensa análise. Trabalharemos com o silenciamento, procurando desconstruir o que parece evidente. Se a educação no Brasil precisa melhorar, é necessário que todos se empenhem. No entanto, se a educação precisa melhorar, ela está ruim, mas nem só o Estado deve ser responsabilizado, ‘todos’ são responsabilizados. Este fato nos remete à questão da autoridade civil, guiada pela divina providência, em que a atitude dos dirigentes, é remetida à vontade de Deus. O discurso religioso atravessa a formação discursiva dominante e a responsabilidade acaba sendo de Deus, isto é, de ninguém em particular neste mundo. O pronome indefinido ‘todos’, é uma marca que indica a não concretude deste discurso. Temos um importante deslocamento de sentidos

pela aproximação das palavras *educação melhorar todos*. Discutimos em nossa análise de *Pb, pf*, o destaque que a mídia tem dado aos poderes da educação, o poder de tornar tudo e todos melhores. Concomitantemente, entendemos que ‘todos’, opera um outro movimento, de convocação da sociedade para a causa da educação: Se todos não participarem, a educação não vai melhorar. O pronome indefinido ‘todos’ põe, portanto, em movimento também os sentidos do slogan oficial do Governo *Brasil, um país de todos*. Se o Brasil é um país de ‘todos’, então ‘todos’ devem sentir-se engajados na questão da educação. ‘Todos’ evidencia os sentidos de coletividade, de comunidade do discurso socialista. A título de comparação, trazemos o slogan do projeto Educar para Crescer, da Editora Abril, que diz: *O Brasil só melhora com Educação de Qualidade / E você tem tudo a ver com isso*. Numa outra formação discursiva, o leitor é diretamente interpelado pelo pronome pessoal ‘você’, característica como já discutimos, do discurso empresarial, transferida do discurso de auto-ajuda. O sujeito-leitor é diretamente responsabilizado não só pela *Educação de Qualidade*, como também pela melhora do Brasil. Duas posições-sujeito diferentes projetadas para o sujeito-leitor: No slogan do MEC, o sujeito passivo que terá seus problemas resolvidos de alguma forma, no slogan da Editora Abril, o sujeito de direito responsabilizado por suas ações.

Passemos à questão dos Objetivos da educação no Brasil. Não os encontramos redigidos no texto do site do MEC, como ocorre nos sites do governo finlandês e do governo estadunidense. Podemos compreender esta questão historicamente em termos da tendência à concretude do discurso luterano e calvinista, e da tendência à não concretude do discurso católico. Encontramos os objetivos através do link [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm), na Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação no Brasil, da qual recortamos os trechos que se seguem. Ressaltamos que temos que nos valer do texto de uma lei, o que tem implicações discursivas:

#### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Primeiramente, uma observação quanto à função autor. Podemos dizer que ela existe, porque mesmo no texto impessoal de uma lei há a “produção imaginária da unidade” (ORLANDI, 2008b, p. 113). Há a produção de um texto coerente com princípio, meio e fim. Temos um locutor desconhecido e a perspectiva que este locutor cria, o enunciador, que é o Ministério da Educação.

Entendemos que *Dos princípios e fins da Educação Nacional*, coloca em evidência os sentidos de ‘educação’ enquanto educação formal, educação escolar, com seus ‘princípios’ e ‘fins’. Entretanto na redação da lei, temos, no Artigo segundo *A educação, dever da família e do Estado*, responsabilizando primeiramente a família e depois o Estado pela educação, um jogo, que os diferentes sentidos da palavra educação permitem, mas que produzem seus efeitos. Os sintagmas nominais *princípios de liberdade, ideais de solidariedade humana e pleno desenvolvimento do educando* apontam para o humanismo, enquanto que *sua (do educando) qualificação para o trabalho*, evidencia para a educação os sentidos da preparação de *todos* (grifo nosso) os educandos para a empregabilidade. **Pleno desenvolvimento do educando** (grifo nosso), por sua vez, aponta para o desejo de completude.

Gostaríamos de salientar a questão da cidadania no Brasil, conforme posta por Orlandi (2008b, p. 159). Para a autora a cidadania “é apenas um argumento a mais, nas formas de administração do sujeito social e não uma sua qualidade histórica”, já que os brasileiros não nascem de fato cidadãos, mas a cidadania é colocada “como um objeto, um

fim desejado, ainda sempre não alcançado”, ou, acrescentamos, pelo menos não alcançado em sua plenitude, sentidos evidenciados pelo sintagma nominal *seu preparo para o exercício da cidadania*.

No artigo terceiro, predominam os sentidos do humanismo, (I a IV e VII), da liberdade e da democracia (V, VI, VIII), da avaliação e certificação (IX), da empregabilidade e da responsabilidade social (XI).

Quanto à Avaliação, também tivemos que buscar informações na Lei de Diretrizes e Bases:

Art. 9º. VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

No artigo nono (VI), o Estado chama a si a responsabilidade pelo *processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior* através do verbo ‘assegurar’, embora admita a ‘colaboração’ dos sistemas de ensino. Em VIII, toma para si a responsabilidade de avaliar as instituições de ensino superior, novamente através do verbo ‘assegurar’.

Quanto aos professores: O site do MEC tem um link específico com o título “Professores/Diretores” no menu principal, porém só encontramos informações sobre a carreira de professor num outro link (<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>) na parte de baixo do site, com o título de “Seja um professor – venha construir um Brasil com oportunidades para todos - a profissão que pode mudar um país”:

### **Perfil do professor**

A maioria dos professores trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média.

- 63,8% dos professores têm jornada em turno único (1.201.299 professores); 30,2% têm jornada em dois turnos (569.251 professores); 6% trabalham em três turnos (112.411 professores).

- 83% dos professores trabalham em escolas urbanas, 15% em escolas rurais e 2%, tanto na área rural quanto na urbana.

Os dados são do Censo Escolar de 2007.

### **Requisitos**

Podem lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas de Educação Básica, os graduados em licenciaturas e Pedagogia. Na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, admitem-se professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Porém, o projeto de lei 5.395/09, que tramita no Congresso Nacional, prevê que apenas a Educação Infantil admita professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal.

### **Seleção**

Em geral, o processo de seleção dos professores para trabalhar nas escolas públicas é feito por concurso público nos estados e municípios, mas as exigências podem variar bastante entre um processo seletivo e outro. Na rede federal, os professores são selecionados por concurso público e trabalham em regime estatutário.

Começamos com as frases de acesso ao site. Na primeira frase o imperativo “Seja” interpela diretamente o sujeito-leitor, seguido pelo imperativo ‘venha’ no início da segunda frase. Como já discutimos em nossa análise de *Pb*, *pf*, baseados em Paula (2003), este é um indício de contenção da polissemia e da conseqüente tendência do discurso para o autoritário, marca recorrente também dos discursos de auto-ajuda. O enunciador deste discurso, enquanto perspectiva criada pelo locutor desconhecido, é o Ministério da Educação, que fala diretamente ao sujeito-leitor através de exortações, que são significadas como convites ou aconselhamentos. O primeiro aponta uma possível profissão; o segundo aproxima esta profissão do verbo “construir”, que movimenta um grande número de sentidos: dar estrutura ou edificar; arquitetar, dispor, organizar; dispor segundo certas regras. Evoca também os sentidos de algo que, se ainda não é, certamente será no futuro; na

discursividade brasileira, o próprio país do futuro. Para sujeitos-professores, pode evocar os sentidos humanistas da construção do conhecimento. Por outro lado, mobiliza os sentidos da responsabilidade ao chamar o professor para construir algo que o país ainda não é. Por uma falha, já que “a ideologia é um ritual com falhas” e “a língua não funciona fechada em si mesma” (ORLANDI, 2008b, p. 103), outros sentidos não desejados se esgueiram: *Brasil, um país de todos*, não é um país com oportunidade para todos, só para alguns, já que o país *com oportunidades para todos*, ainda precisa ser construído. *Brasil, um país de todos* é também um país que precisa ser mudado. Esta mudança pode ser operada por uma profissão: a profissão de professor. Na frase *A profissão que pode mudar um país*, entendemos que os usos do artigo definido e indefinido imprimem importantes direções aos sentidos: o artigo definido ‘a’ em *a profissão*, define a profissão de professor como a única capaz de operar a mudança, o país em questão entretanto, não é ‘o’ país Brasil, mas sim ‘um’ país. Produz-se um deslocamento de sentidos: o Brasil deixa de ser o país que precisa ser mudado, pois afinal já é, no presente, *um país de todos*. Por outro lado o artigo indefinido evoca para o leitor, outros modelos de educação considerados de sucesso, que se aproximam da profissão professor no Brasil. Destacamos também o artigo indefinido em *Seja um professor* e em *venha construir um Brasil*. Entendemos que no primeiro caso, novamente por um furo na linguagem, marca de nossa impossibilidade de controlá-la totalmente, sentidos pouco desejáveis se apresentam: *Seja professor* movimentaria os seguintes sentidos: escolha a profissão de professor. Já *Seja um professor* pode colocar em movimento os sentidos da indefinição, e conseqüentemente da não valorização da profissão: (mais) um professor em meio aos outros.

Em *Perfil do Professor* o discurso empresarial neo-liberal apresenta-se com seu culto a percentagens e cifras, com sua aparente transparência e seu efeito de concretude que encobre a opacidade. São sentidos ideologicamente administrados, que apontam para uma só direção: a maioria dos professores trabalha em condições favoráveis, é bom ser professor no Brasil, pois: (a maioria) *trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, têm jornada em turno único*, (muitos professores) *trabalham em escolas urbanas* (grifo nosso). Os sentidos do adjetivo ‘urbano’, que podem ser os do habitante da cidade em oposição ao habitante rural, mas também os da civilização, da boa educação, da

cordialidade, e da afabilidade, aparecem três vezes no discurso, sustentando a direção dos sentidos. No entanto, causou-nos estranheza o fato de nada ser dito neste recorte sobre as escolas privadas, uma vez que o Censo Escolar abrange instituições públicas e privadas. Assumimos que estas encontrem-se integradas à transparência das percentagens. Entendemos este silenciamento como parte da administração ideológica dos sentidos, que produz seus efeitos apagando a existência da escola particular e significando a escola pública como responsável pela educação no Brasil.

Em *Requisitos*, a linguagem busca a objetividade ao informar as qualificações necessárias para o exercício da profissão de professor. A conjunção adversativa ‘porém’, muda o sentido do que está sendo enunciado, enquanto indício de uma falta: algo que no futuro vai mudar as qualificações para melhor: *Porém, o projeto de lei [...] prevê que apenas a Educação Infantil admita professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal.*

Em *Seleção*, continua a objetividade informativa, sendo que novamente uma conjunção adversativa muda a direção dos sentidos das enunciação: *mas as exigências podem variar bastante entre um processo seletivo e outro.* A titulação, no entanto não é colocado como uma exigência como no texto Finlandês sobre os professores, onde se inscreve o culto ao rigor. A exigência é modalizada por ‘podem’: *Podem lecionar [...] os graduados em licenciaturas e Pedagogia.* Existe um processo de seleção que se dá através de concurso público. É possível que não haja, entretanto, uniformidade no nível de exigência. Alguns podem ser mais exigentes que outros. Conforme compreendemos, os sentidos desejados, ideologicamente constituídos, são que um maior número de professores tem acesso a uma vaga de professor, dependendo do processo, e também que não é tão difícil conseguir uma vaga de professor. Os sentidos indesejados são que o sistema de seleção de professores para a escola publica pode não ter um padrão de qualidade, não ter consistência.

### **Portal do Professor**

O Portal do Professor é um espaço para troca de experiências entre educadores do Ensino Fundamental e Médio. É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos

professores. O conteúdo do portal inclui sugestões de aulas, de acordo com o currículo de cada disciplina, e recursos como vídeos, fotos, mapas, áudio e textos. Por meio dele, o professor pode preparar a aula e ainda se informar sobre cursos de capacitação e sobre aspectos da legislação.

### **Prêmio Professores do Brasil**

Todo professor de escola pública pode participar deste concurso, que visa reconhecer o mérito de educadores que contribuem para a melhoria da qualidade da Educação Básica. O concurso seleciona e premia experiências pedagógicas bem sucedidas, criativas e inovadoras, desenvolvidas por professores das escolas públicas, em todas as etapas da Educação Básica e que, comprovadamente, tenham sido exitosas no enfrentamento de situações-problema. Os vencedores ganham R\$ 5 mil, troféu e certificado.

Em Portal do Professor destacamos sentidos naturalizados, institucionalizados, que circulam em nossa sociedade com relação à educação. Um destes sentidos é que a *troca de experiências entre educadores*, contribui para uma melhora do processo educativo. O outro é que os recursos tecnológicos, principalmente, e outros recursos colocados à disposição da educação, *facilitam e dinamizam o trabalho dos professores*. O que consideramos necessário problematizar é o fato de o acesso em si a estes recursos por parte dos professores poder ser significado, como vem ocorrendo, como garantia de melhoria na qualidade da educação. Ressaltamos ainda os sentidos do dinamismo, constituídos a partir do discurso empresarial, sempre associados ao bom professor, à boa aula, à educação de qualidade.

O texto do excerto Prêmio Professores do Brasil, começa com o pronome indefinido ‘todo’ trazendo os sentidos da coletividade dos professores, mas também da oportunidade oferecida a cada um individualmente (*todo professor* e não **todos professores**), dando-lhe o direito de participar de um concurso. Concursos, como já debatemos ancoram-se em dois discursos religiosos: no discurso calvinista, segundo o qual os predestinados devem encontrar nas obras terrenas a sua máxima realização, em que o objetivo é ser o melhor, e no discurso católico (jesuítico), que também encoraja as competições e premiações: supostamente vencem aqueles que se dedicam ao trabalho com mais afinco, obedecendo ordens de autoridades guiadas pela divina providência. Vencer passa a ser consequência da vontade divina. Ancora-se também no discurso do

comportamentalismo: os comportamentos são motivados por recompensas e punições. Os adjetivos que qualificam as experiências pedagógicas *bem sucedidas, criativas e inovadoras*, entretanto, ancoram-se no discurso empresarial. Há também a marca que indica o rigor, o advérbio ‘comprovadamente’. *Enfrentamento de situações-problema* aponta para o prêmio como uma possível solução para os problemas; o que temos em nossa educação são ‘situações-problema’, que estão sendo enfrentadas. O discurso, com seus efeitos-de-sentido aproxima o prêmio de R\$ 5.000,00 de todos os professores, mas apenas um vence. Uma observação ainda quanto ao título *Prêmio Professores do Brasil*. Os *Professores do Brasil* são os professores da escola pública, já que só eles participam. Os EUA também anunciam uma premiação em seu site oficial: *O Sallie Mae First Class Teacher Award, que reconhece os educadores que mais se destacaram em seu primeiro ano de trabalho no ensino básico e médio* (tradução nossa). Nós **reconhecemos o mérito dos educadores que contribuem para a melhoria da qualidade da Educação Básica e premiamos as experiências exitosas**. Os Estadunidenses **reconhecem os educadores que mais se destacaram**. Uma diferença sutil, marcando como diferentes discursividades se inscrevem no texto. No calvinismo o mérito está na pessoa. No catolicismo, está na ação.

Passemos à família. Quanto à família, o site do MEC apresenta no menu principal o link “Pais e familiares”, com vários outros links, dos quais selecionamos dois: “Campanha de mobilização” e “Dia a dia de seu filho”. O endereço do primeiro é [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12246&Itemid=289](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12246&Itemid=289), e a campanha é assim apresentada:

Agora, as famílias podem ter mais informações sobre como ajudar seus filhos no processo educativo. Uma cartilha ilustrada pelo cartunista Ziraldo, com linguagem simples e direta, convoca as famílias a se envolverem na educação das crianças, acompanhando a frequência e o desempenho na escola, participando de conselhos escolares, verificando se a escola é bem organizada, entre outras ações.

A campanha de mobilização visa definir uma estratégia comum de envolvimento social por uma educação de qualidade.

O primeiro aspecto que queremos ressaltar é que o site do MEC tem um link direto para *Pais e familiares*, e de imediato apresenta uma *Campanha de mobilização*, num

sub-link. Portanto, os pais brasileiros precisam que o Governo forneça informações específicas para eles, precisam de uma ponte, e também precisam ser mobilizados por uma campanha. As famílias são ainda ‘convocadas’. É importante ressaltar, que o sujeito do verbo convocar, não é o MEC, nem o Governo, mas *Uma cartilha ilustrada pelo cartunista Ziraldo*. Um governo democrático não convoca. O uso da metáfora permite este jogo. A convocação passa a ser democrática, leve e prazerosa, já que, por um deslize de sentidos, pode ser atribuída diretamente ao cartunista. Os objetivos da convocação são dois: a família deve se envolver com a educação das crianças; cabe à família a responsabilidade de fiscalizar a escola. O primeiro objetivo silencia a questão de que no Brasil muitos pais ainda são analfabetos ou analfabetos funcionais, e de que muitos jovens não têm uma família estruturada, nem um adulto em condições de responsabilizar-se efetivamente por eles. Estas famílias precisam mais do que a ponte oferecida pelo site, com conselhos que, historicamente, parecem inerentes à função de pais ou responsáveis, precisam, antes de mais nada, conseguir ler e compreender um texto. Aos pais é imputada a tarefa de fiscalizar a escola dos filhos, decidir se ela é *bem organizada*, ou não. Se a escola pública não é *bem organizada*, a responsabilidade não é só do Governo, mas também dos pais.

O endereço de “Dia a dia de seu filho”, do qual selecionamos a opção “Ensino Médio” é [http:// portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12629&Itemid=849](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12629&Itemid=849):

Quando o jovem chega ao ensino médio, muitas vezes os responsáveis enfrentam maior dificuldade para acompanhar os filhos no processo escolar, pois os trabalhos exigem domínio de conhecimentos específicos com maior complexidade, além do currículo apresentar maior número de disciplinas.

[...] **valorizar** as atividades escolares como etapa de crescimento intelectual; **valorizar** o avanço social do jovem tanto no que se refere à continuidade dos estudos como na compreensão e participação do espaço em que convive; valorizar o acesso ao mundo do trabalho; **observar** e acompanhar a rotina das atividades sociais; **conversar e ouvir** com atenção os seus questionamentos, lembrando que nesta etapa de desenvolvimento surgem muitas dúvidas sobre novos temas; **observar** o comportamento: hábitos de higiene, sono, tratamento com as pessoas, mudanças de humor e converse com o psicólogo da escola; **alertar** sobre as responsabilidades que acompanham a maior autonomia das suas

relações; **manter contato** com a coordenação da escola para se informar sobre o desempenho desses alunos; **verificar** o material escolar utilizado pelo jovem: como estão suas anotações, a organização, capricho, o cuidado com os livros; **acompanhar** a frequência às aulas; **buscar informações** na escola sobre a participação nas atividades escolares; **participar** das atividades propostas pela escola; desenvolver uma boa parceria entre família e escola, pois esta relação fortalecerá tanto o trabalho dos professores e profissionais que acompanham o dia a dia da juventude, como a orientação desenvolvida pelos responsáveis junto aos jovens; **participar** do Conselho Escolar; participar da Associação de Pais e Mestres (grifos nossos).

No primeiro parágrafo do excerto acima, novamente por uma falha na língua, os sentidos da dificuldade dos pais brasileiros em acompanhar seus filhos na escola, escapam: *muitas vezes os responsáveis enfrentam maior dificuldade para acompanhar os filhos no processo escolar* (grifo nosso). Isto é, a dificuldade para acompanhar os filhos existe muitas vezes, e é ainda maior no ensino médio.

Mantivemos a citação com a listagem de conselhos aos pais do ensino médio e destacamos os verbos, pois estes movimentam os sentidos dos deveres inerentes à instituição família, como havíamos mencionado. Os sentidos ideologicamente direcionados apontam para a homogeneização quanto as possibilidades que as escolas públicas oferecem, por exemplo, um psicólogo à disposição dos pais. Os sentidos da cumplicidade entre as instituições Governo e família, por sua vez, evidenciam como as duas instituições se articulam no processo de educação no Brasil.

No site da Presidência da República, não encontramos um link direto para “Educação”, mas acessamos o link “Cidadania e inclusão social” em [http://www.presidencia.gov.br/principais\\_programas/cidadania/](http://www.presidencia.gov.br/principais_programas/cidadania/), e recortamos os seguintes trechos:

O Governo Federal deu prioridade absoluta às políticas de combate à fome e à pobreza. Para isso, valoriza os direitos básicos da população, como o acesso à alimentação, educação, saúde, habitação e cultura. Está levando, também, o debate sobre o desafio da inclusão social e do combate à fome aos organismos internacionais.

A política de educação está sendo executada dentro de uma visão integrada, de forma a garantir a continuidade do processo educacional para a população em todas as suas fases. O governo trabalha com um conjunto de ações e programas, novos ou que foram aperfeiçoados, com o

objetivo de desenvolver simultaneamente os quatro eixos estratégicos do setor: alfabetização, educação básica, educação profissional e técnica e ensino superior.

**Brasil Alfabetizado** - Promove parcerias com estados, municípios, universidades, empresas privadas, organizações não-governamentais, organismos internacionais e instituições civis como forma de potencializar o esforço nacional de combate ao analfabetismo. O programa, articulado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), fortalece políticas que estimulam a continuidade nos estudos e a reinserção nos sistemas de ensino [...]

**Programa Universidade para Todos (ProUni)** - Lançado em 2004, o ProUni concede bolsas de estudo integrais e parciais (de 50%), em universidades privadas, a estudantes de baixa renda e alunos com deficiência que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública ou com bolsa de estudo em escola particular. Parte das vagas está reservada para afrodescendentes e indígenas, em percentual compatível com a participação dessas populações em cada Estado.

Retomamos a questão da ‘Cidadania’, tida por Orlandi (2008b), como uma maneira de administrar o sujeito, algo que não é um direito do brasileiro quando nasce, mas algo que ele tem o direito de almejar. Entendemos que estes sentidos que ressurgem no título do link, *Cidadania e inclusão social*, estendem-se também à questão da inclusão social. Embora os brasileiros não nasçam incluídos, têm o direito de almejar a inclusão social. E afinal, os sentidos de cidadania não pressupõe inclusão social, e ao sentidos de inclusão social não pressupõe cidadania? Diríamos então, que o cidadão é duplamente administrado, tem direito a duas benesses que o Governo lhe promete propiciar: a ‘cidadania’ e a ‘inclusão social’ (grifo nosso).

Destacamos a primeira frase do primeiro excerto: *O Governo Federal deu prioridade absoluta às políticas de combate à fome e à pobreza*. Os sentidos institucionalizados direcionam a leitura, e o que lemos, é que este é um governo que se preocupa tanto com a pobreza, que a prioriza em qualquer circunstância. Entretanto, há outras leituras possíveis: o governo dá prioridade ao combate a pobreza, e por isso deixa de priorizar outras questões também importantes. O sentido institucionalizado é reforçado pelo discurso da mundialização, em: *Está levando, também, o debate sobre o desafio da inclusão social e do combate à fome aos organismos internacionais*. O Governo Federal é o agente da ação do verbo ‘levar’, assim ‘leva’ sua prioridade para que o mundo ateste sua

importância. O sintagma nominal *Organismos internacionais* confere credibilidade ao discurso.

No segundo excerto, selecionamos a frase: *garantir a continuidade do processo educacional para a população em todas as suas fases*. Esta garantia é dada pela Lei de Diretrizes e Bases, já citada, que reproduzimos abaixo:

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.

O substantivo ‘processo’ já movimenta os sentidos da sistematicidade, da continuidade. Esta continuidade, entretanto, é garantida para a ‘população’, não para os ‘educandos’, e não para ‘todos’. Para que entendamos melhor como este jogo funciona, produzindo diferentes efeitos de sentido, reescrevemos dois slogans do Governo, já mencionados: *Para a educação melhorar, a população tem que ajudar*, ou ainda *Brasil, um país da população*. Entendemos que no substantivo ‘população’ predominam os sentidos da promessa de cidadania. Assim uma outra leitura torna-se possível: apesar de ser um processo previsto por lei, a educação ainda não tem continuidade em suas diferentes fases para os ainda não cidadãos, portanto, precisa ser garantida.

Em *Brasil alfabetizado* nos ateremos à frase: *Promove parcerias [...] como forma de potencializar o esforço nacional de combate ao analfabetismo*. Já havíamos discutido durante a análise de *Pb*, *pf*, a questão do sistema paralelo de educação que se criou no Brasil. Este de fato atende uma parte da população carente, embora não de forma igualitária, mas acaba por dirimir a responsabilidade do governo na alocação de recursos materiais e humanos para a educação, e a encontramos inscrita neste texto do Governo.

Quanto ao texto referente ao Programa Universidade para Todos (ProUni) salientamos os sentidos da cidadania almejada, uma forma de governar os sujeitos. Embora o acesso à educação esteja garantido por lei para todos os educandos, *estudantes de baixa renda e alunos com deficiência* precisam de um programa especial do Governo, isto é, uma atenção especial, para que tenham possibilidade de acesso ao ensino superior.

Afrodescendentes e indígenas precisam de uma atenção ainda mais especial, isto é, também almejam a cidadania, mas ela está mais distante.

Durante a análise, a posição-sujeito projetada para professores, alunos e pais nestes discursos textualizados em sites oficiais do governo brasileiro foi sendo delineada.

Para sujeitos-professores projeta-se a posição do sujeito humanista, responsável pela construção e pela mudança deste país, que trabalha em escolas públicas em condições favoráveis, precisa preencher requisitos de formação, passa por processos de seleção com diferentes graus de exigência, pode concorrer a prêmios em reconhecimento ao seu trabalho, é criativo e inovador, tem a sua disposição recursos que facilitam e dinamizam seu trabalho, é capaz de resolver situações-problema com êxito, pode trocar experiências com outros professores, pode contar com o Governo para conscientizar os pais sobre seu papel na educação dos filhos, é valorizado enquanto profissional da educação escolar.

A posição sujeito-projetada para sujeitos-alunos é a de sujeitos que precisam ser desenvolvidos em sua plenitude de acordo com princípios humanistas e capacitados para a empregabilidade. Precisam ser preparados para o exercício da cidadania, precisam também ser valorizados, observados, acompanhados e alertados em sua vida escolar. Projeta-se também para o sujeito-aluno de baixa-renda e com deficiência, a posição do aluno que precisa ser assistido.

Finalizando, a posição-sujeito projetada para os sujeitos-pais brasileiros, é em alguns aspectos semelhante àquela projetada para os sujeitos-pais estadunidenses: a de sujeitos que precisam de informação para ajudar seus filhos. Há diferenças na discursividade: os pais estadunidenses precisam de ferramentas adequadas fornecidas pelo Estado, para que seus filhos possam ter sucesso *na escola e na vida*. Os pais brasileiros precisam ser ajudados a *ajudar seus filhos no processo educativo* e são convocados a participar da vida escolar, assumindo a posição de fiscais. No caso dos EUA, projeta-se para os sujeitos-pais a posição de parceiros, responsáveis pelo desenvolvimento moral e intelectual de seus filhos. No caso do Brasil, projeta-se para os sujeitos pais também a posição de parceiros, porém a posição de sujeitos passivos que precisam ser mobilizados. Projeta-se, por outro lado, a posição de sujeitos responsáveis pela organização da escola, pela qualidade da educação. Os sujeitos-pais dependem do Governo, podem contar com a ajuda dele no processo

educativo, mas são também responsabilizados pela qualidade da educação pela organização das escolas.

Anteriormente, baseando-nos em Orlandi (2008c), havíamos colocado a pergunta: O que é a ideologia senão a interpretação do sentido numa única direção? Concluímos nossa análise de recortes de textos oficiais sobre educação de três países Finlândia, Estados Unidos e Brasil, sendo que em cada um deles, a ideologia dominante, isto é o processo que produz um determinado imaginário, determina a interpretação dos sentidos numa direção única. Sujeitos Finlandeses, estadunidenses e brasileiros relacionam-se com diferentes processos históricos, diferentes formas de realidade natural e social que por sua vez, determinam diferentes formas de imaginário, diferentes ideologias. Estes sujeitos, portanto, através de diferentes discursividades, interpretam, e significam a educação de forma diferente.

A historicidade dos discursos de cada país está ligada, como discutimos, à criação da tradição, que por sua vez, exerce influência sobre novos acontecimentos. O discurso, enquanto linguagem, atua sobre a própria linguagem e funciona ideologicamente. Por isso, o discurso não pode ser entendido como percepção do mundo ou representação **do real**, nos discursos que analisamos, **do real da educação**. No discurso, inscreve-se **o real possível** instituído pelo imaginário (grifos nossos). O imaginário, por sua vez, é político. Político por implicar relações de poder. Relações estas, que simbolizadas pela linguagem, resultam na textualidade.

Não consideramos os discursos que analisamos políticos por terem um conteúdo político, enquanto discursos oficiais de cada país. Consideramos os discursos políticos por sua determinação ideológica, pela forma como a interpretação dos sentidos se dá numa única direção. A ideologia satura o preenchimento dos sentidos e lhes confere a completude. Nas diferentes discursividades que analisamos, o que parece evidente é, na realidade, um jogo de sentidos cristalizados na relação da história com o poder. Diferentes condições de produção, históricas e sociais, como dissemos, especificam e determinam sentidos e regem a interpretação, à qual todos estamos fadados, inclusive nós, enquanto analistas do discurso. Entretanto, com nossa abordagem crítica da ideologia, procuramos

compreender, isto é, procuramos desconstruir o que parecia evidente e encontramos a possibilidade para outros sentidos.

Assim, há sentidos cristalizados para os finlandeses interpelados em sujeitos pragmáticos, racionais e rigorosos. Isto ocorre pelo processo que produz o imaginário, a ideologia dominante: a sociedade pragmática e racional, que valoriza a educação e o conhecimento pode garantir o bem-estar de todos. Seus indivíduos são interpelados em sujeitos da educação, da cultura e da liberdade e devem encontrar a felicidade pelo amor ao estudo, ao trabalho e pelo culto ao rigor. São sentidos que vem sendo construídos ao longo do tempo, como também já discutimos, e estão primordialmente ancorados no discurso religioso Luterano que, a partir do século XVI, já textualizava a educação como responsável pela paz social de uma comunidade e por sua saúde econômica.

Demonstramos assim, que esta é uma forma de assujeitamento em que o sujeito, embora declarado livre, e assumindo-se livre, é interpelado pela ideologia dominante, para assumir a forma de sujeito acima, de direitos e de muitas obrigações.

De forma semelhante, os sujeitos estadunidenses significam a educação interpelados por outra ideologia, com seu imaginário de predestinação e oportunidades para todos e assumem sua forma de sujeito de direito empresarial, livre, totalmente responsabilizado pelo seu sucesso ou seu fracasso. Os sentidos cristalizados por esta ideologia são: cada indivíduo pode chegar ao topo, através de sua determinação, motivado pela competição, por recompensas e ameaçado por punições. Para os sujeitos da individualidade, da operosidade e da responsabilidade pessoal, esta parece ser a única forma possível de realização. A educação é então significada como um instrumento para atingir este objetivo pessoal. Assim como no caso do discurso finlandês, o discurso estadunidense sobre educação ancora-se primordialmente no discurso religioso, porém no discurso religioso calvinista, que com seus sentidos de valorização da introspecção e da procura do auto-conhecimento do espírito vem cristalizando os sentidos do individualismo. As imagens construídas para os sujeitos são, primordialmente, projetadas a partir de características pessoais (predestinação, inatismo), que incluem a vontade (operosidade).

O discurso brasileiro sobre educação que recortamos de textos de sites oficiais, constitui-se e é significado na forma da ideologia dominante, a forma neo-liberal, ou ainda,

como diz Lima (2004), social-liberal já que a formação discursiva que predomina, é o discurso neo-liberal empresarial, porém atravessado por discursos socialistas, ou diríamos, socializantes. O pronome indefinido ‘todos’, que se inscreve com frequência nos discursos oficiais, evidencia os sentidos de coletividade e de comunidade do discurso socialista. Preferimos chamá-lo de socializante, pois sua função parece ser a de socializar o discurso neo-liberal dominante. Por outro lado, historicamente, nosso discurso sobre educação funda-se no discurso religioso dos jesuítas sobre educação. A educação jesuítica, destinada às classes dirigentes marcava-se pelo cuidado com a retórica, pelo rigor e pela coerência, e também, pelo culto à obediência a Deus e às autoridades civis, tidas como representantes da vontade divina. No Brasil o missionário jesuíta assume uma posição de devotamento servindo como mediador entre os colonos inescrupulosos, os índios, carentes de proteção e o poder do Estado. Estas relações constituem-se conjuntamente, dependem umas das outras. Constrói-se um imaginário colonial, em que o discurso religioso jesuítico, o discurso científico e o discurso da política constituem relações de sentido instaurando nossa discursividade, na história dos sentidos. Nela se ancoram os processos que produzem nosso imaginário atual, nossa ideologia dominante, neo-liberal, com traços socializantes a partir da qual significamos a educação no Brasil.

## 6. DISCUSSÃO FINAL

*Pais brilhantes, professores fascinantes.* A participação do Brasil no PISA. A educação no Brasil do século XXI. Não a educação na Finlândia. Não a educação nos EUA.

Ao nos filarmos à vertente da Análise de Discurso materialista, buscávamos um suporte teórico para discutir questões sobre educação a partir do texto de *Pb, pf*, que nos havia inquietado. Posteriormente, como dissemos, pensamos de forma mais ampla, problematizar a circulação de sentidos e a conseqüente compreensão dos textos sobre educação veiculados no Brasil, especialmente pela mídia. Nestes discursos, a freqüente menção à educação na Finlândia e à educação nos EUA, nos levou a trazer como contraponto, textos escritos nestes dois países. Suas diferentes condições de produção, permitiram-nos um deslocamento a outras formações discursivas, a outros sítios de significância com seus gestos de interpretação (PAYER, 1995), e a outras posições-sujeito. Por termos analisado textos de sites oficiais do governo destes países, analisamos também textos do site do MEC. Este movimento nos levou a novos sentidos para a educação no Brasil.

Na AD encontramos um caminho que nos permitiu, através da análise dos recortes mencionados, discutir as implicações de dizer algo *sobre* a educação no Brasil (ORLANDI, 2006b), a partir da posição discursiva de autor, pela forma como este dizer se relaciona com a questão da circulação de sentidos e com a compreensão de textos sobre educação. Pensamos inicialmente, também encaminhar a discussão de como dizer algo *sobre* a educação se relaciona com o dizer algo *na* educação, na posição discursiva de professor. Esta será uma discussão futura. Nos ativemos nesta Dissertação, à primeira questão, respaldados, principalmente pelas formulações teóricas de Eni Orlandi, que, juntamente com outros pesquisadores, tem re-significado a vertente da AD no Brasil a partir, principalmente, das obras de Pêcheux e Foucault, autores que também contribuíram significativamente no embasamento de nossas discussões. O que nos atraiu para a AD materialista foi exatamente a possibilidade de compreender o discurso em seu funcionamento, para além da Análise de Conteúdo, sendo o texto o lugar material em que o discurso se inscreve. No discurso sobre educação, pudemos observar a relação entre língua

e ideologia, enquanto funcionamento lingüístico-histórico, para além da ocultação, primeiramente nos textos do livro *Pb, pf* e em outros textos postos em circulação pela mídia, e depois nos textos estrangeiros e nos textos oficiais brasileiros. Neles a exterioridade ou as condições de produção se inscreveram e se inscrevem nos movimentos de interpretação do sujeito-autor e do sujeito-leitor. Principalmente esta possibilidade de entender o *como* da significação, e não a difícil tarefa de tentar chegar ao *o que*, nos filia à AD.

Voltemos à nossa abertura. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. A participação do Brasil no PISA. A educação no Brasil do século XXI. Não a educação na Finlândia. Não a educação nos EUA.

Um dos aspectos que compreendemos com mais clareza ao chegarmos ao final desta dissertação, além da questão do *como* da significação é a questão do *não* da denegação. O ‘não’ funciona muito bem intelectualmente, como disse Freud (1925), em “A Denegação”. Permite, como se fosse um instrumento mágico, transformar um pensamento num *não pensamento*, porém marcas permanecem no inconsciente, fora de nosso controle (grifo nosso). Discursivamente a denegação permite que, enquanto sujeitos, digamos coisas e movimentemos sentidos que de outra forma não poderíamos dizer ou movimentar (AGUSTINI, 1999). Embora estas participem de nossa constituição enquanto sujeitos, pertencem a uma formação discursiva diferente daquela que predomina na nossa interpelação, ou ainda não podem ser ditas em função do social e de suas coerções. Assim se verbaliza a dispersão do sujeito em diferentes posições, mas a consistência *do* e *no* dizer do acontecimento enunciativo mantém-se em sua diretividade, que é dada pela ideologia (grifos nossos). Podemos negar a educação na Finlândia e podemos negar a educação nos Estados Unidos. Intelectualmente. Discursivamente, estes dizeres produzem efeitos de sentido, como disse Orlandi (2008c) enquanto subproduto do processo de produção de sentidos, em que se imbricam história e ideologia. Os sentidos de *educação na Finlândia* e de *educação nos Estados Unidos*, não só permanecem, como também se movimentam e deslizam para *educação no Brasil*, num processo em que, como dissemos acima, imbricam-se história e ideologia. Quanto à história, embora discursos históricos simulem vir do passado para o presente, entendemos que a história é uma projeção do presente sobre o

passado. A história só existe através do discurso e porque implica em produção e atribuição de sentidos (cf. ORLANDI, 2008c).

Em nossa primeira análise, o texto de Cury, publicado em 2003 no Brasil, levou-nos às condições de produção deste discurso, a uma breve retomada do contexto sócio-histórico e ideológico daquele ano, no mundo e em nosso país. Trouxemos a questão dos efeitos da globalização, incluindo a noção do autor globalizado, que escreve para um leitor virtual heterogêneo, porém homogeneizado, dos sentidos do medo, que passaram a circular após o ataque às torres gêmeas em Nova Iorque, intensificando a circulação de discursos da catastrofização. Discutimos como perigos distantes e remotos, pelo modo como os sentidos são administrados, passam a ser significados como próximos ou iminentes, ou ainda como uma punição, através de um jogo eficiente da indústria cultural abrangendo a razão e a sensibilidade. Através de comunicações simultâneas e concomitantes (ALVES, 2007), relações de poder se estabelecem.

Localmente, discutimos a subida ao poder dos Partido dos Trabalhadores e trouxemos as propostas do partido para a educação a partir de Lima (2004); propostas inicialmente renovadoras, que não se confirmaram da forma como foram inicialmente concebidas. Concluímos que, apesar da expectativa de mudanças substanciais nas políticas de educação, o governo Lula têm se caracterizado como um governo social-liberal, nos dizeres de Lima (Ibidem), de colaboração de classes, em que o jogo é controlado principalmente pelo capital financeiro representado pelo grande mercado. A educação, por sua vez, apesar dos programas que vêm sendo implementados e da atenção que vem sendo dada ao ensino superior, segue sendo a educação de um governo neo-liberal, em que as instituições escola e família tendem a contribuir para assegurar a continuidade do status-quo. Continuam a circular em nossa sociedade sentidos institucionalizados, naturalizados (ORLANDI, 2004), já que há uma relação ideológica entre as relações de poder e a definição de sentidos.

Ao iniciarmos nosso trabalho com o livro *Pb, pf*, lançado pela sua editora como um livro de educação, trouxemos para a nossa análise o ponto de que o mesmo pertenceria ao gênero auto-ajuda, como outros livros do autor, Augusto Cury assim classificados pelas próprias editoras. Para Paula (2003), o discurso empresarial apropriou-se do gênero auto-

ajuda, como forma predominante no processo de interpelação do sujeito-leitor-trabalhador, e nós demonstramos através de nossa discussão, como o discurso sobre educação em *Pb, pf*, apropriou-se, por sua vez, de vários traços semânticos do discurso empresarial e conseqüentemente do discurso de auto-ajuda. Reafirmamos também através de nossa análise, que o discurso de auto-ajuda tende para o autoritário (ORLANDI, 2008<sup>a</sup>), uma vez que não abre espaço para reflexões. Ao contrário, é o discurso da certeza, das receitas prontas, determinado ideologicamente nos últimos anos pela globalização, pela mídia e pelas grandes empresas. O processo de constituição de sentidos deste discurso, pelo discurso científico, empresarial e midiático, entre outros, é, no entanto, apagado. Este discurso, torna-se transparente e, enquanto textualizado num livro sobre educação, pode ser lido como um discurso da educação. Variados discursos sobre educação têm sido parafrasticamente repetidos, implicando em contenção da polissemia, enquanto função da incompletude. O silêncio, matéria da polissemia, não é entendido enquanto possibilidade de compreensão, de diferença, de instauração de outros sentidos. Sentidos repetidos sobre educação, tais quais: *a educação brasileira vai mal, é preciso melhorar a qualidade da educação; a função da educação humanizada é produzir profissionais-líderes-humanizados, pessoas que fazem a diferença*; passam a produzir a sensação de realidade (Orlandi, 2008b). Também os sentidos para a palavra ‘líder’, passam a ser os sentidos da orientação, da democracia, do sucesso, sendo que sentidos da imposição e da obediência vem sendo silenciados, mas continuam a produzir seus efeitos. Ainda outros sentidos circulam: sentidos da educação como sinônimo de empregabilidade; da iniciativa privada, como indispensável para garantir a qualidade de ensino no Brasil; da homogeneização das escolas. E também, o desejo de valorização do profissional professor, entre dois pólos: o do heroísmo, com alguns de seus sentidos denegados, como o sentido da conquista pessoal, e o da pertença a uma categoria profissional, que se mobiliza como tal e se mantém unida, porém dividida em posições, historicamente consideradas no Brasil como menos importantes (professores da pré-escola) e como mais importantes (professores universitários).

Conduzimos nossa análise a partir de vários recortes, entre eles a capa do livro *Pb, pf*, com o objetivo principal de chegar ao modo de presença das posições-sujeito e à

forma como este modo de presença se relaciona com as instituições família, escola e Igreja. Nos vimos então confrontados com diferentes materialidades lingüísticas. Além da linguagem verbal, entendemos que a linguagem visual da capa era relevante no processo de atribuição de sentidos, principalmente com relação ao uso da cor. Partimos de Bolonhini (2007), e encontramos aporte teórico nos estudos de Luciano Guimarães (2000, 2003) sobre o uso da cor em capas de revistas e jornais. Trouxemos estes estudos para nossa perspectiva teórica, uma vez que é crucial, conforme Orlandi (2008a), o fato de que somos interpelados por diferentes formas de linguagem que se articulam, sendo que a linguagem verbal, historicamente deixou de ocupar a posição central. É importante ressaltar, que a partir da perspectiva discursiva, através do processo de interpelação, os efeitos de sentido produzidos pela imagem e pela cor se antecipariam aos efeitos de sentidos produzidos pela linguagem escrita. Cores e imagens revelaram, por sua vez, efeitos metonímicos importantes, como a luz branca, que evocando a instituição Igreja, produz seus efeitos. Concluimos que os sentidos que sujeitos-leitores atribuem à linguagem não verbal da capa do livro em questão são parte relevante no processo de constituição de sentidos. Na linguagem escrita de *Pb*, *pf* metonímias marcam outras instituições no discurso, enquanto as metáforas movimentam sentidos que classificam as instituições segundo graus de importância no texto *A História da Grande Torre*: no sopé da torre, a escola e a família, no primeiro degrau o saber científico, no segundo degrau o direito, com sua função de controle, e no terceiro degrau, ocupando a posição mais alta, as forças armadas, na sua possibilidade de repressão do terror, imprescindível para o funcionamento da atual sociedade ocidental.

A análise acima é uma colocação de Althusser (2003) sobre a constituição dos Aparelhos Ideológicos de Estado por instituições públicas ou privadas, nos levou a refletir sobre o papel do ensino público e privado no Brasil. Embora seja preciso ressignificar Althusser após a globalização, principalmente em relação aos poderes do Estado com suas Instituições no processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos, consideramos que também no Brasil a ideologia na qual o público e o privado funcionam está unificada, conforme Althusser (Ibidem), em sua forma dominante, que é a ideologia da classe dominante, no processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos. Porém, com relação à

instituição escola, o público e o privado estão ligados numa relação de poder, que é racionalizada de forma a permitir que estas se mantenham estáveis, assegurando privilégios, permitindo que um grupo de homens continue governando outro grupo de homens (FOUCAULT, 1994). O texto de um Parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo nos forneceu material para nossa análise sobre o acesso ao ensino superior gratuito. Concluimos que a ideologia dominante dispõe de mecanismos para, através das instituições família e escola, na sua divisão entre o público e o privado, com suas relações de poder, continuar a definir basicamente o acesso à universidade pública e, a partir daí, garantir a própria manutenção da ideologia dominante.

No Brasil as instituições de ensino particulares foram ocupando uma função que o Estado deixou de desempenhar com o investimento em quantidade de alunos matriculados em detrimento da qualidade do ensino, ainda durante os governos da revolução. Uma tentativa frustrada do governo Sarney de reverter o quadro do ensino público no final da década de oitenta permitiu a crescimento de um sistema educacional paralelo (LIMA, 2004), apoiado por incentivos fiscais e pela concessão de bolsas. A educação vem se transformando num negócio lucrativo, incluindo, além de escolas, sistemas de ensino (material didático e serviços), editoras e empresas de vários ramos, gerando lucros diretos e também indiretos, como por exemplo, através dos programas de responsabilidade social. Embora racionalizado como um processo que privilegia toda a população e a sociedade, já que grupos carentes também são assistidos, reforçam-se privilégios da classe dominante em detrimento das classes menos privilegiadas. Estas não têm acesso a estes serviços de forma equânime, e quando o tem, estão numa posição de inferioridade e dependência. Como diz (ORLANDI, 2008c), sob o signo da generosidade, apóia-se o assistencialismo. A revista *Isto é Dinheiro*, apresenta o caso de sucesso do empresário da educação Chaim Daher, dono do SEB (Sistema Educacional Brasileiro). O título do artigo de capa de 05 de julho de 2009 é: *De porteiro de escola a bilionário do ensino*. O empresário defende que o governo deve comprar vagas para as pessoas carentes não só nas universidades, mas também nas escolas privadas. Assim funcionam as relações de poder, a ação do governo e a ação das escolas privadas estão intrinsecamente ligadas e são racionalizadas como necessárias para o bem da educação, da população e do país.

Já nos referimos à questão da razão e da sensibilidade (ALVES, 2007), e a discutimos enquanto uma relação entre discursos, importante na constituição de sentidos em nossa sociedade, como a dos sentidos do medo, através dos discursos da catastrofização. Enquanto o homem medieval era submetido pelo amor a Deus (sensibilidade), este amor assume outras formas nas sociedades capitalistas, o amor à pátria (ORLANDI, 2008c) e, acrescentamos, o amor à ciência, incluindo a tecnologia. O poder político e também o religioso ainda dão suporte à autoridade, sendo exercidos pelo amor, que pressupõe a sensibilidade, e pela crença que pressupõe razão e sensibilidade.

Da mesma forma, o sujeito-autor de *Pb, pf* exerce poder assumindo diferentes modos de presença: assume diferentes posições, que em sua dispersão constituem a identidade do autor: o médico, o cientista, o facilitador de teorias científicas, o pregador religioso, o educador, o conselheiro, o empresário, o trabalhador da terra (jardineiro), o capitão naval. São diferentes sítios de significância, com gestos de interpretação próprios (PAYER, 1995), aos quais correspondem diferentes formações discursivas. A ideologia garante, no entanto a diretividade dos sentidos, interpretados numa só direção. Estes discursos, tenderão a ser lidos de forma mais unívoca, conforme Pêcheux (1990), uma vez que Instituições diversificadas entre elas, família, escola, Igreja, instituições científicas, instituições empresariais, instituições de trabalhadores, instituições militares a elas dão suporte.

O sujeito-autor, por sua vez, enquanto princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações Orlandi (2008<sup>a</sup>), evidencia diferentes sentidos para o sujeito-professor, para os sujeitos-pais e para os sujeitos-alunos e sujeitos-filhos. Estes sentidos são marcas de como o político se textualiza nestes discursos. Assim, à posição-sujeito professor, o sujeito-autor de *Pb, pf*, atribui os sentidos de alguém que precisa ser guiado; orientado, poderá ter um bom desempenho profissional se tiver insumos prontos e aplicáveis; um sujeito com dificuldade de interpretar teorias científicas. Um sujeito que trabalha como um herói anônimo, com sabedoria, tenacidade e paciência, porém, com alguns sentidos de ‘herói’ denegados: não trabalha sozinho, não impõe suas vontades, não colhe os louros da vitória. Precisa de estímulo e motivação para fazer uso de novos instrumentos, portanto um sujeito do comportamentalismo. Um sujeito que precisa

humanizar seu trabalho, amando e incluindo todos seus alunos. Um sujeito que precisa aprender a educar a emoção de seus alunos. Sujeitos-professores formam seus alunos e cuidam deles, estimulam a criatividade. Colocam-se ao lado dos pais. Há, entretanto no texto, vestígios de relações de poder que precisam ser elididas: o sujeito-professor como alguém que comanda e dirige. São sentidos que permanecem na metáfora do capitão de embarcação.

A posição de sujeitos-pais é significada de forma semelhante, através da metáfora ‘jardineiro’: cuidam dos filhos, são pacientes e se dedicam. Os sujeitos-pais também precisam de ajuda, precisam ser guiados, pois é difícil educar bem os filhos. Precisam de uma ponte para entender teorias. Sujeitos-pais apóiam sujeitos-professores.

Sujeitos-pais e sujeitos-professores são significados como aliados nos diferentes recortes que analisamos. Entendemos que esta evidência, de que pais e professores são sempre aliados no processo educacional precisa ser problematizada. Na citação a seguir, de um discurso da educação (MALAVAZI, 2000), os sentidos são outros. Os pais transferem a sua parcela de responsabilidade no processo educacional para a escola; a escola é entendida pelos pais mais como um local seguro para deixar os filhos do que como um local de aprendizagem; mães assumem a postura perigosa de desejar ocupar o lugar da escola; pais e escolas não desempenham bem o seu papel, com muitos riscos de inadequações; a escola não facilita e até descarta a participação da família em seu projeto pedagógico:

São vários os motivos que levam os pais a transferirem a responsabilidade pela educação, para a escola. No caso acima, tratá-se de insegurança, medo e equívocos dos pais em relação à função escolar. [...] As escolas têm sido palco de brigas depredações, uso e venda de drogas, etc. De qualquer maneira os pais acreditam (ou tentam acreditar) que a escola permanece um local “*de confiança*”. Estes e outros fatores têm sido responsáveis, pelo menos em parte, pela permanência de muitos alunos na escola. Os filhos “precisam ter onde ficar”. (p. 273, grifos da autora)

Casos em que a família, especialmente a mãe, acaba desejando assumir o lugar da escola, são muito perigosos. Primeiro porque tiram a autoridade da instituição e segundo porque deixam o aluno sem saber ao certo a quem atender. Não se trata de impedir que os pais façam sugestões de âmbito pedagógico, mas de delimitar a área de conhecimento que cada um irá atuar, mais incisivamente, de acordo com a sua competência. À escola

cabe o ensino e o acompanhamento da aprendizagem, entre outras tarefas educativas. À família cabe o auxílio na organização escolar, enquanto o aluno estiver no espaço doméstico, cabe-lhe, também, transmitir equilíbrio emocional e afetivo para sua formação humana. Se cada um desempenhar bem o seu papel, não é preciso avançar de maneira equivocada evitando correr tantos riscos de inadequações. (p. 276)

Se, por um lado, a família não assume sua parcela de responsabilidade na educação dos filhos, por outro, a escola não facilita a participação da família na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, descartando inclusive a presença da família como se ambas não precisassem caminhar juntas para obterem sucesso na formação e no saber do sujeito (aluno/filho). (p.298)

Voltando à questão de como as posições-sujeito são significadas nos textos analisados, para os sujeitos-alunos, através da metáfora ‘flores’, atribuem-se os sentidos daqueles que precisam ser cuidados, também fisicamente, portanto os sentidos da dependência, da passividade, da fragilidade e da submissão. Precisam ser treinados para competir por posições de liderança, para serem receptores de informação, para serem consumidores de bens materiais, para estabelecerem conexões sociais e, igualmente, para exercerem a responsabilidade social. Precisam ser emocionalmente educados. Precisam ser atendidos em sua individualidade.

A análise dos modos de presença das posições-sujeito que empreendemos, evidenciou sentidos que ressurgem em outros recortes de discursos em circulação que analisamos. Constatamos como vários deles se re-instauram também nos textos oficiais do MEC.

Para a posição-sujeito professor temos em comum os sentidos do sujeito humanista. Este sujeito é, porém responsabilizado nos recortes do site do MEC analisados, pela construção e pela mudança deste país. Outros sentidos movimentados são os da homogeneização, já que *a maioria dos professores trabalha em condições favoráveis* (grifo nosso), da criatividade, da facilidade de acesso a ferramentas que facilitam seu trabalho. No discurso do MEC estas ferramentas são recursos materiais, no discurso de *Pb*, *pf*, trata-se de uma ferramenta teórica. São evidenciados também os sentidos da parceria com os pais, colocados ao lado dos professores pelo Governo. Quanto às diferenças, temos no site do governo os sentidos dos requisitos de formação, importantes na mobilização os

sentidos da confiabilidade, os sentidos da premiação e da valorização da interatividade pela troca de experiências com outros professores, e os sentidos da valorização do profissional da educação escolar. Como principal diferença, destacamos o fato de a posição-sujeito professor de *Pb*, *pf* ter os sentidos evidenciados em função do aluno: cuidar dele e prepará-lo para ser um profissional de sucesso. A posição-sujeito professor do site do MEC, movimenta sentidos relacionados com seu próprio trabalho, o ensino, e com a responsabilidade do sujeito-professor na construção de um país melhor. Os sentidos da valorização do profissional estão presentes em ambos. Concluimos, portanto, que o sujeito-professor é significado na forma da ideologia dominante nos dois discursos, isto é, a forma de sujeito de direito neo-liberal, porém apresenta variações que de devem principalmente ao discurso socialista ou, como preferimos chamá-lo, socializante do Governo.

A posição-sujeito projetada para sujeitos-alunos é semelhante nos dois textos. Estão presentes os sentidos do desenvolvimento de acordo com princípios humanistas, a capacitação para a empregabilidade, e também os da preparação para o exercício da cidadania. Os sentidos do cuidado e da dependência, também se apresentam, através da valorização, da observação, do acompanhamento e do aconselhamento. No site do MEC, projeta-se, para o sujeito-aluno de baixa-renda e do aluno com deficiência, a posição do aluno que precisa ser assistido, portanto os sentidos da generosidade por parte do governo e da conseqüente dependência e submissão dos alunos são mobilizados.

Finalmente, a posição-sujeito projetada para os sujeitos-pais brasileiros, é a de sujeitos que precisam de informação, de uma ferramenta para ajudar seus filhos. Há, porém, diferenças importantes com relação aos sentidos que são evidenciados para os sujeitos-pais no texto do Governo: a de parceiros e fiscais da escola, responsabilizados pela organização da escola e pela qualidade da educação. Projeta-se, por outro lado para os sujeitos-pais a posição de sujeitos passivos que precisam ser mobilizados. Os sujeitos-pais precisam da ajuda do Governo no processo educativo, o que põe em movimento os sentidos da dependência. O Governo, por outro lado, precisa dos pais para responsabilizá-los pela qualidade da educação. São relações de poder que definem os sentidos em sua relação com a ideologia.

Conforme colocamos na abertura desta **DISCUSSÃO FINAL**, o movimento de análise de textos oficiais sobre educação finlandeses, americanos e brasileiros nos levou a novos sentidos para a educação no Brasil. A colocação de Orlandi (2008c, p.226), que reproduzimos abaixo, introduzirá o fechamento de nossa discussão:

Enquanto finalidade da análise de discurso, a compreensão engaja a história, isto é, ela “historiciza” o texto (grifo da autora). Desse modo, como sem considerar a historicidade do discurso, não há compreensão, ainda uma vez reafirmamos a necessidade de considerar o texto em seu contexto e os sujeitos culturais mergulhados nas suas histórias para que haja real exercício do conhecimento.

Entendemos que para chegarmos a “um real exercício do conhecimento”, faltava-nos a compreensão que agora temos. Como diz Orlandi (Ibidem, p. 264), referindo-se ao objeto ‘natureza’, “O que é ‘natureza’ para o brasileiro, não é o mesmo que é para os franceses (grifo da autora)”, e ainda, “não é da mesma natureza que estamos falando”. Transportamos estas afirmações para a educação, e voltamos às perguntas que nos inquietavam e que deram materialidade a esta dissertação de mestrado.

Nós nos perguntávamos que sentidos sobre educação vinham circulando no país nos últimos anos, como a legitimação do processo histórico da leitura vinha se dando ainda como os textos sobre educação no Brasil vinham sendo compreendidos.

Talvez a primeira consideração a ser feita, é que quando falamos de educação no Brasil, na Finlândia e nos EUA não é da mesma educação que estamos falando. O que é ‘educação’ para o brasileiro, não é o mesmo que é para os finlandeses, e nem para os estadunidenses. Procuramos refletir de forma problematizadora sobre a educação para o brasileiro a partir da análise de discurso, re-significando dizeres naturalizados como: “as pessoas destes países têm visões de mundo muito diferentes”, “a cultura dos povos é muito diferente”, ou ainda, “americanos, finlandeses e brasileiros têm temperamentos muito diferentes”. Esta forma de reflexão viabilizou-se em nossa dissertação, pois a AD reconhece que “as dificuldades e desigualdades não são ‘imperfeições’ das sociedades industriais, mas são estruturais, são inerentes à essência mesma da sociedade capitalista” (ORLANDI, 2008c, p. 39). Atualmente existem duas tendências que negam o político. O logicismo e o sociologismo, que recobrem o funcionamento do aparelho de Estado. O

logicismo considera determinações jurídico-políticas inscritas em seu funcionamento como “propriedades psicológicas e morais inerentes a uma natureza humana universal e eterna”, enquanto que o sociologismo substitui “a análise das relações de produção na sociedade por uma teoria das relações sociais ou uma psicossociologia das relações interindividuais (*status*, papel, prestígio, atitude, motivação)” (Ibidem, grifos da autora, p. 39). Nós, por outro lado, consideramos o funcionamento do aparelho de Estado enquanto processo de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Um processo que, para Orlandi (2008b) funciona pela contradição, pois todas as evidências da interpelação são apagadas, incluindo as evidências que determinam a constituição dos sentidos. Por isso dizemos que os sentidos e os sujeitos são ideologicamente determinados, sendo esta determinação histórica. Não a entendemos, entretanto, enquanto fatalidade mecânica, que não permite alternativas, pois o processo de apagamento das evidências pode vir a ser compreendido como tal, e assim diferentes interpretações e novos sentidos se tornam possíveis. Assim sendo, podemos problematizar a forma-sujeito de direito, forma-sujeito resultante dos processos de interpelação nos estados capitalistas.

De acordo com o que já discutimos, a formação discursiva dominante em nossa interpelação é o discurso neo-liberal empresarial, porém atravessado por discursos socializantes. Retomamos Orlandi (2008c), quando ela afirma com relação à colonização, que o Velho Mundo era, e ainda é um distribuidor de sentidos, pois enquanto brasileiros, muitas vezes falamos do interior de projeções velhomundistas. Consideramos que nos últimos anos, por efeito da globalização, os discursos estadunidenses vem assumindo esta função de distribuidores de sentido, tendo dado origem ao signo ‘americanização’.

Através das discussões sobre o discurso de auto-ajuda pudemos compreender como este processo ocorre. Conforme Brunelli (2004, p.3), [...] “o discursos de auto-ajuda, projetando a imagem de um homem confiante em seu poder de auto-construção, ajuda a sustentar o individualismo que o engendrou”. Os sujeitos estadunidenses com seu imaginário de predestinação e oportunidades para todos, assumiram sua forma-sujeito de direito empresarial, livre, totalmente responsabilizado pelo seu sucesso ou seu fracasso. Por outro lado, constantemente responsabilizados e sentindo-se ameaçados pela iminência de insucessos, buscaram e ainda buscam ajudar-se a si mesmos com as leituras de auto-ajuda,

o que, por outro lado, contribui para a sustentação do individualismo. A forma de circulação o discurso de auto-ajuda, ainda para Brunelli (Ibidem, p. 135), tem a função de acalmar os ânimos e manter as pessoas confiantes quanto o seu potencial de realização.

Já mencionamos que o discurso empresarial apropriou-se do discurso de auto-ajuda, primeiramente nos Estados Unidos, em seu processo de interpelação do sujeito-trabalhador. Os sentidos dos discursos estadunidenses têm sido distribuídos no Brasil, entre outros meios, pelos próprios livros de auto-ajuda e pelo discurso empresarial em geral, conforme confirmado por Paula (2003). Após nossa análise, podemos concluir, que o discurso sobre educação no Brasil vem se apoderando do discurso autoritário dos livros de auto-ajuda, com seus sentidos constituídos também pelo discurso científico e pelo discurso midiático. Consideramos crucial lembrar que este processo de constituição é apagado, e este discurso sobre educação, pode ser lido como um discurso da educação. *Pb, pf*, com um sujeito-autor que fala *ao* seu leitor, *com* o seu leitor e *pelo* seu leitor oferece receitas prontas que dispensam a reflexão, em seu processo de interpelação de sujeitos-professores e de sujeitos-pais. Ao longo de nossa análise, mostramos como vários traços do discurso de *Pb, pf* se repetem em textos sobre educação de jornais, de revistas e em sites. Esse processo pode ser corroborado pelo perfil de leitor “ideal”, o leitor “empresarial” valorizado pela quantidade de leituras, que resumidas a conteúdos, primam pela linearidade e pela superficialidade (ORLANDI, 2003, grifos da autora). Entendemos que assim chegamos à resposta de como ocorre a legitimação do processo histórico de leitura de textos sobre educação e de como estes vem sendo compreendidos.

Restano-nos uma última discussão a respeito dos sentidos sobre educação que vem circulando no Brasil. Orlandi (2008c, p. 44) traz novamente uma contribuição importante para nossa discussão, ao problematizar a questão dos “discursos sobre” e dos discursos *de*. Para a autora no “discurso sobre” o conceito de polifonia é trabalhado, uma vez que é neste discurso que se organizam as diferentes vozes dos discursos *de*. Por isso a autora considera os “discursos sobre” como “uma das formas cruciais da institucionalização de sentidos” (grifos da autora). Concluímos que estes discursos “sobre educação” que analisamos têm então esta importante função, a função de organizar as várias vozes do discurso *da* educação para os sujeitos-leitores. A questão que se coloca é: Que sentidos vêm

sendo postos em circulação, possibilitando sua institucionalização? Identificamos vários deles ao longo de nossa discussão. Elencamos cinco deles: *Educação sem ideologia, educação como sinônimo de empregabilidade, ensino privado como opção necessária para o ensino público, educação como solução para todos os problemas, o professor enquanto profissional valorizado*. Destes, destacamos dois que gostaríamos de problematizar.

Embora já tenhamos discutido a questão do público e do privado na educação brasileira, encontramos na Sociologia da Educação, na obra do inglês Stephen Ball (2003, 2006), colocações relevantes sobre a opção de escolha que o ensino particular tem representado na Inglaterra nos últimos anos. Ball (2006, p. 264) discute o paradoxo da sociedade inglesa que se torna “estruturalmente mais meritocrática e processualmente menos meritocrática”, levando desta forma os pais a considerarem a opção pelo ensino privado, como uma forma de administração de risco. Confiar seus filhos à escola pública significaria arriscar o futuro dos filhos, uma vez que a escola particular oferece oportunidades não disponíveis em escolas públicas. Ball (2006) cita Teese (2000) e Sedden (2001), que defendem que as escolas particulares são como sítios fortificados em vários sistemas escolares, enclaves protegidos em que se formam classes sociais. Estes oferecem proteção duradoura num mundo incerto **garantindo a renovação** da cultura e da coletividade da classe média por gerações. **São ambientes seguros, que exportam o risco do fracasso para as escolas públicas.** Escolas particulares demarcam ainda fronteiras, isolando (nós) e excluindo (eles). Evitam a poluição social **mantendo a mistura em níveis toleráveis**. Por outro lado, o setor privado, por ser uma escolha óbvia para algumas famílias, já se transformou **numa não escolha**. O ponto mais importante da escolha é que ela pressupõe um futuro aonde se quer chegar, envolvendo previsão, imaginação e certeza. A classe média vive a incompletude: **tornar-se algo, fazer algo com você, realizar seu potencial, o ser inacabado característica essencial da identidade liberal. Pais sentem-se responsáveis** por tornar certos futuros possíveis para seus filhos através de suas ações e de seus planejamentos no aqui e agora. Muitos pais encaram as escolhas que fazem por seus filhos pré-adolescentes como **uma antecipação necessária que garantirá o acesso de seus filhos à educação superior**. Estes pais procuram uma **coerência narrativa** tornando a vida de seus filhos coerente com suas próprias vidas. Também reproduzem através de seus

filhos, seus gostos, diferenciações e visão de mundo dentro de uma gama de possibilidades, não restritas a poucas opções pré-determinadas. **A educação superior é um marco claro.** O planejamento para a vida de seus filhos começa cedo, envolvendo muitas vezes um sofisticado conjunto de experiências (tradução nossa, grifos nossos). Conforme Ball (2003), para a sociologia, esta postura dos pais é uma postura moral e estratégica. Trazendo esta discussão para nossa vertente discursiva, temos inscrita neste discurso a forma-sujeito de direito, liberal, responsável pelo seu auto-desenvolvimento, pelo seu futuro profissional e responsável também pelo futuro de seus filhos a partir das escolhas que ele faz no presente. Escolhas erradas implicam em fracassos. O indivíduo de classe média é interpelado em sujeito pela ideologia dominante, pelas instituições escola e família, e significa a necessidade de assegurar o seu futuro, o futuro de seus filhos e da própria classe média através do acesso à educação superior. Este acontecimento que começa a se instaurar na Inglaterra, com seus princípios de isolamento e de exclusão, já está instaurado no Brasil há cerca de trinta anos, quando o ensino privado deixou de ser uma opção para os sujeitos-pais de classe média. No Brasil, como dizíamos em nossa leitura de recortes do artigo “Os futuros profissionais” (p. 11 desta dissertação), pais são chamados a assumir a responsabilidade pelo sucesso dos filhos. As relações de poder definem a direção dos sentidos, e estas são racionalizadas através do discurso, de forma a garantir a necessidade da continuidade do processo, conforme já discutimos. O isolamento e a exclusão não estão restritos à educação. Retomamos o ponto que abordamos em nosso Quadro Teórico, quanto ao enraizamento das relações de poder na sociedade, que para Foucault (1983), ocorre no sistema das redes sociais. Este tipo de relação de poder que isola e exclui, não está circunscrito à rede social da educação no Brasil. Liga-se, a outras questões sociais, como a da politização do espaço urbano, que movimenta os sentidos da civilidade e do “território polido”. Nessas noções “funcionam ao mesmo tempo, e por isso mesmo, os princípios da exclusão” (ORLANDI, 2008b, p. 189). Basta pensarmos na proliferação de condomínios fechados, isolando (nós) e excluindo (eles).

E o sentidos do professor enquanto profissional valorizado? Infelizmente, no Brasil, o discurso, através do silenciamento, nos traz outros sentidos. Para o jornal *O Estado de São Paulo* (Caderno de empregos de 06 de set. de 2009), a ‘Educação’ não é uma

atividade profissional como as demais, e o cargo de ‘Professor’ é inexistente, uma vez que não precisam constar ao lado dos demais cargos e das demais atividades profissionais na Tabela Geral de Salários Correntes. Também não encontramos nenhum professor entre os “100 BRASILEIROS MAIS INFLUENTES”, publicação especial da revista *Isto é*, de 09 de janeiro de 2008. Ao evitar que sentidos não desejados entrem em circulação, o silêncio diz muito.

Também pelo silenciamento institucionalizam-se sentidos a partir do discurso “sobre educação”, que passam a circular, e se tornam naturais. Entendemos que a diferença entre um discurso “sobre educação” e um discurso *da* educação pode não estar clara, mesmo para professores. É esta a contribuição que esperamos deixar com este trabalho: possibilitar a sujeitos-professores uma forma de reflexão outra que permita a problematização da questão dos sentidos pelos quais somos maciçamente interpelados através dos discursos “sobre educação”, e que podem ser outros nos discursos *da* educação. Por outro lado, os discursos *da* educação também podem ser re-significados a partir do entendimento de que quando interpretamos, estamos na ideologia e esta determina a direção de nossa interpretação. O entendimento de que a interpretação é ideológica e política enquanto necessariamente marcada por relações de poder, permite a reflexão em sua forma problematizadora, em busca da compreensão. Pela teoria podemos compreender. E sabemos que compreendemos quando a alteridade se torna possível, quando entendemos que os sentidos tão naturais e óbvios, uma vez que produzidos por condições históricas e sociais que os determinam, podem ser sempre diferentes. Como podem ser diferentes os sentidos que movimentamos com nossa análise.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. (1997). **Cenas de Aquisição da Escrita: O sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes. **Dobras Interdiscursivas: o movimento do sujeito na construção enunciativa dos sentidos.** 1999. 142 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado** (1985). 9ª.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

ALVES, Wendencley. **A mediação das (neuro) ciências: discurso, ideologia, sujeito.** 2007. 204 p. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ANDRADE, Eliane Righi de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa.** 2008. 226 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BALL, S. The risks of Social Reproduction: The Middle Class and the Education Market. *IngentaConnect. London Review of Education*, 2003. 1, (3):163-75. Disponível em: < <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/clre/2003/00000001/00000003>>. Acesso em 04 jan. 2010.

BALL, S. *Education Policy and Social Class: The selected works of Stephen Ball.* Oxon: Routledge, 2006. Google e-books. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=Q22-PzUBqawC&printsec=frontcover&source=gbv\\_v2\\_summary\\_r&cad.](http://books.google.com.br/books?id=Q22-PzUBqawC&printsec=frontcover&source=gbv_v2_summary_r&cad.)>. Acesso em 04 jan. 2010.

BETINI, Maria Estela Sigrist. **Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras – 1997 a 2000.** 2004. 264p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. A.; BARCELOS, A. M. F. (org). **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2005.

BOLOGNINI, C. Z. (org.). **O cinema na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BRUNELLI, Anna Flora. **“O sucesso está em suas mãos”:** análise do discurso de auto-ajuda. 2004. 149 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

- CAMBI, F. **História da Pedagogia** (1995). São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 4<sup>a</sup>. ed. Campinas: Pontes, 1999.
- CORACINI, M. J. A análise do discurso na lingüística aplicada. In: CASTRO, S. T. R. (org.) **Pesquisas em lingüística aplicada: novas contribuições**. Taubaté: Cabral, 2003, p. 17- 34.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S.; **Introduction: The Discipline and practice of Qualitative Research**, Fev. 2005. Disponível em: <[http://www.sagepub.com/Denzin\\_and\\_Lincoln](http://www.sagepub.com/Denzin_and_Lincoln)>. Acesso em 08 março 2008.
- FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa**. 1<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FERREIRA, M. C. L. Análise do Discurso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul <http://spider.ufrgs.br/discurso>. **Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história**, Junho 2006. Disponível em: <[http://www.Discurso.ufrgs.br/impressao.ph3?id\\_article=18](http://www.Discurso.ufrgs.br/impressao.ph3?id_article=18)>. Acesso em 23 julho 2008.
- FIGUEIREDO, Cândido de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 6<sup>a</sup>. ed. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FOUCAULT, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento** (1988). 5<sup>a</sup>. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- FOUCAULT, M. (1969) **A Arqueologia do Saber**. 7<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso** (1971). 15<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 4<sup>a</sup>. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, M. El sujeto y el poder (1983). Campo Grupal, Buenos Aires. Disponível em: <<http://www.campogrupal.com/poder.htm/>> . Acesso em: 15 abr. 2006.

FOUCAULT, M. Homnes et singulatim: para uma crítica da razão política (1981). UNB. Brasília, disponível em acessado em 12 jun. 2009.

FREIRE, Laudelino (Org.). **Grande e novíssimo dicionário da Língua portuguesa**. Rio de Janeiro: A Noite Editora, v. 4, [?]

FREUD, S. **Zur Auffassung der Aphasien**. Eine Kritische Studie. Leipzig und Wien: Franz Deuticke, 1891.

FREUD, S. Die Verneinung. In: FREUD, S. **Versammelte Werke**, Band XIV. Frankfurt: Fischer Verlag, 1925.

FREUD, S. **Abriss der Psychoanalyse**: das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt am Mein und Hamburg: Fischer, [1938?]

FREUD, S. **Sigmund Freud Briefe an Wilhelm Fliess**: 1887 – 1902. Frankfurt a. M. : S. Fischer, 1986.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. 2ª. ed. In: **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história (1986). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**: Um estudo histórico e enunciativo da linguagem (1995). 3ª. ed. Campinas: Pontes, 2005

GUIMARÃES, L. **As cores na mídia**: a organização da cor informação no jornalismo. São Paulo: Annablume, 2003.

GUIMARÃES, L. **A cor como informação**: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2000.

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

LEW, R. A denegação na obra de Freud. In: **Revista da Escola Freudiana de São Paulo**, 1980.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. **A concepção de educação do partido dos trabalhadores (PT)**: marcos institucionais e registros documentais. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MAGALHÃES, Álvaro (Org.). **Dicionário Enciclopédico Brasileiro Ilustrado**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1954.

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. 320 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MELHORAMENTOS MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

ONIONS, C.T. **The Oxford Dictionary of English Etymology**. Oxford: Oxford at the Clarendon Press, 1996.

ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores** (1998). 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. Análise do Discurso – Anais do 1º.Seminário de Estudos em Análise de Discurso. **A Análise do Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil**, 2003. Disponível em: <[http://www.spider.ufrgs.br/discurso/evento/conf\\_04/eniorlandi.pdf](http://www.spider.ufrgs.br/discurso/evento/conf_04/eniorlandi.pdf)>. Acesso em 23 julho 2008.

ORLANDI, E. P. **Autoria , leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso** (1999). 6. ed. Pontes: Campinas, 2005.

ORLANDI, E. P., LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.) **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006<sup>a</sup>.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do Discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006b.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: Os silêncios da memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. 2a. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. (1988) **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008<sup>a</sup>.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**. 3. ed. Capinas: Pontes, 2008b.

ORLANDI, E. P. (1990). **Terra à Vista**: Discurso do Confronto:Velho e Novo Mundo. 2. ed. Capinas: Editora Unicamp, 2008c.

PAYER, M. O. **Educação Popular e Linguagem**: Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. 2<sup>a</sup>. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PAULA, Leda Queiroz de, **Você S. A.:** Linguagem Empresarial, Discursividade e Interpelação, 2003. 143 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PÊCHEUX, M., FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F., HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

PECHÊUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento (1988). 5ª.ed. Campinas: Pontes, 2008.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola, 2009.

SCANDLYN, J. western journal of medicine: When AIDS became a chronic disease. **Journal List>WestJMed>v.172(2): 130-132**, Gilpin St Denver, Fev. 2000. Disponível em <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1070775/>>. Acesso em: 20 maio 2007.

SOANES, Catherine; (Ed.). **Oxford Dictionary of English.** Co-editor Angus Stevenson. 2<sup>nd</sup>. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

## ANEXO A – Capa do livro *Pais brilhantes, professores fascinantes*

