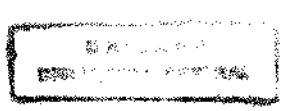
Mariza Vieira da Silva

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL
a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização

Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Eni Puccinelli Orlandi

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
1998



UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
Si38h
V. Ex.
TOMBO BC/ 35046
PROC. 395/98
C [ ] D [x]
PREÇO R$ 11,00
DATA 12/09/98
N.º CPD

CM-00115967-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Si38h

Silva, Mariza Vieira da
História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização / Mariza Vieira da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 1998.

Orientador: Eni Puccinelli Orlandi
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Alfabetização. 3. Escrita. 4. História. I. Orlandi, Eni Puccinelli. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar é a redação final da tese defendida por .....

.....

e aprovada pela Comissão Julgadora em ____/____/____.

.....

Profa. Dra. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi - Orientadora

Profa. Dra. Bethânia Sampaio Correa Mariani

Prof. Dr. José Horta Nunes

Profa. Dra. Luci Banks Leite

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

Aos meus dois amores, com quem achei-perdi-achei tantos sentidos nas letras que escreveram esta história: meu pai e meu marido.

A minha mãe (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Eni, amiga de tantas horas, e orientadora de todo um percurso fascinante de linguagem, em que pude encontrar, na materialidade discursiva dos textos de Michel Pêcheux, em especial, pontos de ancoragem para o exercício de uma autoria.

Agradeço também a Eduardo Guimarães e José Horta Nunes pelas sugestões valiosas feitas durante o exame de qualificação.

Agradeço ainda:

- ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação pela licença concedida para freqüentar o curso de doutorado;

- ao CNPq pela concessão da bolsa de doutorado e

- ao Instituto de Estudos da Linguagem pelo apoio dado durante o Curso.

Agradeço à minha família, em especial a Marly, por toda uma vida de estímulo e compreensão.

SUMÁRIO

RESUMO, 6
INTRODUÇÃO, 7
PRIMEIRA PARTE - Do que estamos falando, *16*
1. O tema, *18*
2. Um objeto, um método, *29*
3. O corpus, *39*
SEGUNDA PARTE - As coisas memoráveis, *49*
1. O presente e o passado, *51*
2. O Discurso da História da Educação, *52*
3. O Discurso da Educação, *56*
3.1 - José Pires de Almeida, *56*
3.2 - Anísio Teixeira, *67*
4. O Discurso da Cultura, *80*
5. O Discurso da História da Literatura, *95*
6. O Discurso da História, *109*
7. O Discurso da Sociologia, *120*
8. O Discurso da Religião, *128*
9. Na repetição irrompe um outro sentido, *139*
TERCEIRA PARTE - So-letrando um Mundo Novo, *144*
1. O passado e presente, *146*
2. A escrita alfabética, *157*
2.1 - A "mágica" de se construir um mundo, *157*
2.2 - Os perigos da escrita, *180*
3. As bases de um Novo Mundo, *193*
3.1 - Uma política lingüística e educacional, *195*
3.2 - A construção de um saber, *213*
3.2.1 - Os aliados traidores e a escola, *218*
3.2.2 - Os aliados-traidores e a língua, *231*
CONCLUSÃO, *251*
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, *256*
RESUME, *264*
ANEXO, *265*

RESUMO

Nesta tese, o tema da **alfabetização** é trabalhado em uma dimensão histórica, da perspectiva da Análise do Discurso, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, visando compreender o processo de constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização no Brasil, e tomando como referência as políticas e as práticas lingüísticas e pedagógicas de leitura e de escrita dos séculos iniciais da colonização. Busca-se, também, compreender como este sujeito constituído na e pela linguagem constrói, como linguagem, a história da leitura e da escrita de um país colonizado. Três questões, formuladas a partir de trabalhos exploratórios, nortearam o desenvolvimento do trabalho: 1. a presença-ausência de um dos termos das dicotomias "analfabetismo/alfabetização" e "analfabeto/alfabetizado"; 2. a assimetria entre os termos desses mesmos pares e 3. a presença de um "até" referido a "analfabeto", mobilizador de um resto fundamental. Na constituição do *corpus*, optou-se por re-visitar obras conhecidas do grande público de dois tipos de discursos historicamente datados: o discurso religioso dos séculos XVI e XVII e o discurso científico de diferentes áreas do conhecimento dos séculos XIX e XX, considerando a escassez de estudos e pesquisas sobre o tema e a raridade e fragmentação de arquivos e acervos no País. O trabalho com a materialidade do discurso científico permitiu a construção de um arquivo em que filiações discursivas específicas vão adquirindo visibilidade, bem como uma análise discursiva da escrita alfabética enquanto instrumento histórico e simbólico. A análise do discurso religioso apontou para acontecimentos fundadores de uma posição de sujeito - a de letrado/não-letrado - que marca a nossa identidade de brasileiro, e de sentidos que vão construindo referentes, imaginariamente autônomos, para o desenvolvimento de práticas lingüísticas e pedagógicas. No confronto do discurso científico e do discurso religioso, observou-se uma temporalidade discursiva - histórica e inconsciente - ir se construindo em filiações também discursivas, e uma forma de assujeitamento se mostrou em sua historicidade e em sua diferença, considerando épocas e mundos distintos.

INTRODUÇÃO

"E é inútil procurar encurtar caminho e querer começar, já sabendo que a voz diz pouco, já começando por ser despessoal. Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de viver nunca se pode chegar antes."

Clarice Lispector, *A paixão segundo GH*

Este é um trabalho de linguagem sobre a linguagem, de histórias que se construíram e se constrõem discursivamente, que se contam e são contadas em espaços de dúvidas, equívocos e contradições entre as palavras e as coisas, no movimento e jogo das estruturas conceituais. É uma história de histórias que foram se escrevendo ao longo de quatro séculos no Brasil: uma história em que posso exercitar a autoria de um texto que se pretende seja de minha inteira responsabilidade, embora nessa função estejamos todos nós, brasileiros letrados, inscritos, desde que os portugueses aqui chegaram e com eles começamos a soletrar as primeiras letras do alfabeto nas escolas de ler, escrever e contar do século XVI.

Esta é também uma história de histórias que foram se escrevendo ao longo de minha vida, em espaços de produção de linguagem e de um saber sobre a língua portuguesa: também espaços de dúvidas, equívocos e contradições. Aí, tento datar encontros específicos com a escrita, embora sejam encontros já começados em outros tempos, lugares e circunstâncias, com outros nomes e sentidos, e com os quais já estava desde sempre comprometida com, pelas e nas palavras.

Com a Lingüística, em um curso de mestrado de 1975-77, na Universidade de Brasília, foi um encontro-confronto difícil. Estava ali porque já era professora de 1° e 2° graus no interior de Minas Gerais há dez anos e tinha compromissos políticos e pedagógicos específicos em relação ao ensino da leitura e da escrita nas escolas em que lecionava. A ciência oficial dizia-me, contudo, que era necessário postergar a política e o social para se falar do lugar da seriedade e da neutralidade. O sujeito, o sentido e a situação deveriam ser, pelo menos provisoriamente, isolados e ignorados para se obter uma análise rigorosa dos dados. E os meus alunos? E as aulas de leitura e de produção de texto? Isso ficaria para um depois. A relação linguagem-mundo se constituía, se convertia e se traduzia em postulados e regras, com uma redução da linguagem a princípios e a uma metalinguagem completamente auto-suficientes. Não havia lugar para se pensar o movimento da história e o jogo das estruturas conceituais.

Naquela época, só conseguia antever como saída, para incorporar o social e o político, o modelo que fosse o oposto do aparato teórico dominante, sem me dar conta de que os contrários se engendram, de que mantinha intactas, não interrogadas, certas dicotomias como as de língua-fala, significante-significado, lingüístico-extralingüístico, e de que sonhava apenas com reformas e, não, com transformações. Quanto aos compromissos, só neste trabalho, vim a saber um pouco mais deles ao analisar textos de Anísio Teixeira.

Um outro encontro - intrigante, estimulante - foi o que tive com os textos de alunos adultos, com escolaridade média e superior, em uma experiência com o ensino de redação a partir de 1978, em Brasília, aonde vivo desde então. Tudo começou quando resolvi "olhar", "escutar" os textos produzidos pelos alunos de um outro lugar, que não sabia bem qual era naquela época. Só sabia que era outro. E aí aconteceu o inesperado. Os textos também começaram a olhar para mim.

Era como se começasse a sentir o olhar de um texto e de um sujeito que estavam ali para que eu soubesse algo deles e, antes e principalmente, de mim. Não se tratava mais de dirigir e controlar um texto de um aluno, mas de acompanhar, de seguir o texto de um sujeito, transformando a prática pedagógica em uma experiência discursiva, em um lugar de tensão entre o sistema formal da língua e os limites de liberdade e criatividade do dizer de cada sujeito histórico.

Começava a me dar conta, mesmo sem saber, que não estava diante de algo transparente, com demarcações claras, inteiramente aberto a um olhar preparado por um conhecimento. O engano, o equívoco e o erro - "uma palavra por outra" - não estavam presentes no texto tão somente para serem detectados, corrigidos, avaliados.

Por outro lado, parecia ficar cada vez mais difícil abstrair, deixar de fora o autor do texto, não só como sujeito empírico, mas como um sujeito-leitor e um sujeito-escritor com sua história, que o texto revela-e-desvela. Da mesma forma, não podia deixar de fora esse sujeito que lê o texto do outro - a professora -, no caso, eu. Aluno e professora estavam implicados naqueles textos, naqueles espaços discursivos. Não era possível neutralizá-los, nem tratá-los como individualidades independentes e conscientes que se

relacionavam de forma, mais ou menos, autoritária. Assim como não era também possível transformá-los em algo ideal a serem analisados e avaliados por normas gerais e democráticas. Era preciso descobrir a relação entre língua, história e política.

Na mesma época, final dos anos 70, comecei a trabalhar no Ministério da Educação e do Desporto, em uma Secretaria de 1° e 2° Graus. Aí, convivendo por uns bons anos com o jogo duro e complexo das relações de poder que se dão e se sustentam na e pela linguagem, participando mesmo da tessitura dessas relações - produzindo textos, analisando projetos, prestando assessorias -, aprendi que não é possível transitar pela linguagem impunemente, para o bem ou para o mal: as máscaras caem, as ilusões se apequenam e as utopias carecem de chão para alçarem vôo. Era preciso encontrar um dispositivo de interpretação da realidade para reformular os compromissos, para não ser engolida pela burocracia, seja pela ingenuidade, seja pela rebeldia gratuita.

Observava que havia um processo simultâneo e interdependente entre a formulação de políticas públicas e a configuração do Estado. Um documento oficial não reflete simplesmente os princípios e valores do Estado em determinado período histórico, nem tampouco traz subjacente sentidos reveladores. A linguagem marca, crava, forja a realidade, dá-lhe contornos, especificidades - sentido - que retornam sobre ela - linguagem -, transmutando-a e transfigurando-a. Não há um Estado *a priori* e uma fala deste Estado que se sirva da linguagem como um instrumento.

Por um período de doze anos, trabalhei com projetos de política e de pesquisa nas áreas de alfabetização, ensino de língua portuguesa e livro didático, podendo observar as alianças (constantes) e os confrontos (nem tão constantes) entre a política, a ciência e o direito nos discursos oficiais. Vi também como proliferaram nas últimas três décadas, os discursos "sobre" a alfabetização, criando um espaço de produção de linguagem em que, quase sempre, repetiam-se diagnósticos e propostas de solução.

O acesso à leitura e à escrita, por parte de toda a população brasileira, estava constantemente na pauta de planos e programas de governo e de partidos políticos, autoritários e democráticos. Podia-se dizer, em uma primeira leitura, que o discurso "a favor" da alfabetização já seria suficiente para resolver o problema do analfabetismo no

País, faltando apenas vontade política para transformá-lo em prática, sendo discurso e prática política tidas como coisas distintas.

Nesse espaço-tempo de discursividade, é que situo, portanto, o trabalho que em 1992 me propus a desenvolver sobre a História da Alfabetização no Brasil, no que diz respeito à constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. E assim, entrava - sem saber a sua dimensão - no mundo da(s) história(s) coletiva e individual: o mundo da memória e do esquecimento marcado para todo o sempre tanto pelo dito, como pelo não-dito e o já-dito em outro lugar, independentemente.

Mas como trabalhar essa história da perspectiva discursiva? O campo era inexplorado em termos de estudos e pesquisas, e os acervos e arquivos, raros, fragmentados e dispersos. Alguns trabalhos exploratórios me permitiram tomar algumas decisões iniciais quanto à constituição do *corpus*, um ponto crucial para a Análise do Discurso Francesa, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, que tomei como dispositivo teórico de interpretação. Digo decisões iniciais, pois houve um trabalho sobre o *corpus* em todo o decorrer da análise, uma vez que o gesto de descrever e interpretar a materialidade do processo discursivo ia abrindo novas possibilidades e necessidades.

Iniciei, assim, a pesquisa, lendo e interpretando o discurso científico brasileiro moderno, de diferentes áreas do conhecimento, que trataram, direta ou indiretamente, da alfabetização ao falar dos trezentos anos de nosso período colonial, trazendo para a cena enunciativa autores e obras muito visitados. O que se apresentava, na partida, como uma resenha bibliográfica construiu-se como um arquivo do ponto de vista discursivo, trazendo questões que me obrigaram a fazer um percurso para compreensão da escrita - uma tecnologia lingüística -, enquanto objeto histórico e simbólico referido à linguagem e não só à língua oral. Isto levou-me a outros recortes no interior do discurso científico, para analisar textos de autores que têm influenciado a teoria e a prática da alfabetização no Brasil nos últimos anos.

Voltei, então, ao *corpus* anteriormente selecionado, e do qual já fizera as primeiras leituras: o discurso dos séculos XVI e XVII, com ênfase no discurso religioso-católico-jesuítico, já que a educação brasileira estivera sobre a sua orientação e gestão por

mais de duzentos anos. Este interesse por textos produzidos nos primeiros séculos da colonização tinha seu ponto de sustentação não em uma cronologia de origem de nossa história, mas em uma criação de espaços de memória de um dizer brasileiro e dos brasileiros em que os sentidos e o sujeito da escolarização se constituíram.

A novidade do tratamento do tema - a dimensão histórica e discursiva da alfabetização no Brasil -, com conseqüências para os procedimentos de análise, levou-me a trabalhar um *corpus* bastante extenso e diversificado, considerando acontecimentos significativos para a história da leitura e da escrita, tanto do ponto de vista teórico como histórico. Com isso, fui levantando e trabalhando um conjunto de questões que poderão nortear a reflexão sobre a leitura e a escrita no Brasil e indicar caminhos para novas pesquisas.

Na Primeira Parte, coloco em discussão o referente "analfabeto" tal como o concebemos hoje, como "pessoa que não sabe ler nem escrever". Ao fazê-lo, contudo, não pretendo discutir a veracidade, a adequação ou a pertinência do que se institui - ou instituiu - como realidade de discursos determinados historicamente, isto é, dos discursos sobre a alfabetização. Busco, sim, a partir dessa referência enquanto sujeito da enunciação ou, ainda, desse referente como sujeito do enunciado, compreender uma posição, que se constituiu historicamente enquanto sujeito do discurso da e sobre a alfabetização.

Trato, também, nesta seção, do dispositivo de interpretação a ser utilizado - o da Análise do Discurso Francesa - para produzir esse deslocamento teórico na leitura e na escrita da História da Alfabetização do Brasil rumo à constituição de sentidos e do sujeito da escolarização de uma sociedade, que se torna letrada, no interior de um processo de colonização fundado na propriedade da terra e na escravidão de seus habitantes.

Na Segunda Parte, faço uma leitura do discurso das Ciências Sociais e Humanas em que "alfabetização-analfabetismo", "alfabetizado-analfabeto", enquanto oposições construídas historicamente, aparecem - ou não - como objetos referidos por uma posição de sujeito. Tomando como referência básica o artigo de Pêcheux "Ler o arquivo hoje"(1994), trabalho "esse espaço polêmico das maneiras de ler" a nossa história pelo discurso científico dos letrados do Brasil.

Analisando esse processo de produção de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas - um processo de leitura e de escrita -, fui percebendo e apreendendo a dimensão histórica de uma posição de sujeito: a de quem fala e é falado do lugar de alfabetizado, de quem ingressou em uma sociedade letrada, de quem assumiu a função de autoria e pode falar do outro, o analfabeto: que só podia aí existir no discurso como objeto referido. Neste sentido, esses autores constituem um arquivo enquanto lugar de autoridade - e autorizado - em uma memória coletiva.

Neste trabalho de leitura e de construção de arquivo, fui me dando conta da relação existente entre o funcionamento de uma função do sujeito - a de autoria - em diferentes áreas do conhecimento, qual seja a de ser a origem do seu dizer e responsável por esse mesmo dizer, e a posição de sujeito escolarizado em que a dicotomia alfabetizado-analfabeto significa, atua, funciona. A explicitação e a análise desses discursos, foram jogando luz sobre a questão das filiações discursivas em sua heterogeneidade e movimento, mas também em seu trabalho de reprodução-transformação da memória histórica.

Os conflitos, confrontos e alianças entre formações discursivas, referidas às formações ideológicas de uma conjuntura dada, levaram-me, na Terceira Parte, a desenvolver o trabalho de interpretação em duas direções: 1. a de realizar uma análise discursiva da escrita alfabética - instrumento histórico e simbólico -, e 2. a de ler os discursos do século XVI, principalmente o dos jesuítas - como fontes primárias de constituição do "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre a questão", como é entendido o termo "arquivo" por Pêcheux, mas também como fundadores de um discurso "sobre" alfabetização no Brasil.

A análise discursiva de certas evidências que marcam o processo de alfabetização permitiram deslocamentos teóricos que trouxeram novos sentidos para a compreensão de uma oposição: ler X ler com compreensão ou leitura mecânica X leitura compreensiva - e seus sucedâneos -, bem como do processo histórico de inscrição do sujeito em uma determinada cultura através de uma função: a de autoria.

Quanto à interpretação dos discursos de Nóbrega e de Anchieta, em particular, à luz das questões trabalhadas anteriormente, eles apontaram para

acontecimentos fundadores de uma posição de sujeito - a de letrado/não-letrado -, que marca a nossa identidade de brasileiro, e de sentidos que vão construindo referentes, imaginariamente autônomos, para o desenvolvimento de nossa prática lingüística e pedagógica e para o trabalho de filiações discursivas que estarão subjacentes aos nossos gestos de leitura da História da Alfabetização no e do Brasil.

PRIMEIRA PARTE

DO QUE ESTAMOS FALANDO

MORTE GRANDE

Morrer é simplesmente esquecer as palavras
E conhecermos Deus, talvez,
sem o terror da palavra DEUS!

Mário Quintana, *Diário Poético*

1. O TEMA

No início, acreditava - desconfiando - que este tema: **História da alfabetização no Brasil,** se analisado termo-a-termo era bastante óbvio, pois todos nós - professores, pesquisadores, pais, alunos - sabemos do que estamos falando, quando falamos em "história", em "alfabetização" e em "Brasil": uma sucessão de fatos econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais, em seqüência cronológica, ocorridos no Brasil, que dizem respeito ao saber ou não-saber ler e escrever de sua população. A novidade e a originalidade do trabalho ficaria por conta, basicamente, dos procedimentos de análise adotados e dos documentos encontrados.

No caminho de leitura e de escrita percorrido, contudo, fui tropeçando na materialidade dos enunciados e vendo os sentidos ficarem embaçados, deslocados, provocando desordem, curiosidade, dúvidas, indagações sobre o que era evidente, obrigando-me a novas leituras e análises, a deslocamentos constantes entre a compreensão da teoria e dos textos. As evidências perdiam sua objetividade, sua neutralidade e sua univocidade.

O discurso sobre a alfabetização, em sua dimensão histórica, é praticamente inexistente no Brasil. Soares (1989), em pesquisa realizada para inventariar e sistematizar a produção acadêmica e científica sobre alfabetização no Brasil no período de 1954-1986, apresenta apenas uma investigação que possa se caracterizar como "pesquisa histórica": a dissertação de mestrado de Mary Júlia Dietzch, onde se analisa cartilhas utilizadas em São Paulo de 1930-1970, buscando verificar a ocorrência de mudanças de conteúdo e de apresentação gráfica. A autora considera, contudo,

> "inegável a importância de investigar o processo de construção, ao longo do tempo, do **saber sobre a alfabetização** e do **fazer alfabetização**, no Brasil, desvendando as relações entre esse saber e esse fazer e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico"(:16 - grifos meus).

A convivência estreita com a pesquisa educacional, em âmbito nacional, vivenciada no Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP do Ministério da Educação e do Desporto-MEC, permitia-me, ainda, no início deste trabalho, registrar no

campo da história da alfabetização, a existência de mais dois trabalhos: o de Arno Wehling, do Departamento de História da Universidade Gama Filho/RJ, sobre "Níveis de alfabetização/graus de instrução do processo modernizador brasileiro 1872-1920", em nível nacional e regional; e a dissertação de mestrado em filosofia da educação, de Ana Maria Araújo Freire, "Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias, e Grácias até os Severinos", que cobre o período de 1534 a 1930.

Isto sinalizava para o fato de que o trabalho estava por fazer em termos de formulação de questões, de obtenção de dados de análise, de seleção de dispositivos de leitura e de interpretação. O objeto de estudo parecia ainda inexplorado e punha problemas para a sua configuração e caracterização. Chegava a uma terra nova que pretendia, diferentemente do que ocorrera no Brasil, conhecer e compreender em suas diferenças.

O trabalho de Soares, que é histórico, trazia elementos importantes para a reflexão e análise de uma temática que reclamava sentidos. Em primeiro lugar, destacaria duas questões que, embora apareçam isoladas no texto da autora, têm uma relação, aparentemente contraditória: o fracasso reiterado das políticas e das prática educacionais em alfabetizar toda a sociedade brasileira e a multiplicação de estudos e pesquisas sobre alfabetização no correr deste século.

Em segundo lugar, observei que esse "saber sobre" se fazia em direção a uma noção de interdisciplinaridade vista como necessária pela "complexidade do fenômeno alfabetização (:2)", um objeto de conhecimento que não se cansa de ser dividido. Por último, quase como conseqüência da questão anterior, a pesquisa registrava uma "ampliação de enfoques pela progressiva apropriação do tema por ciências que anteriormente não haviam por ele se interessado (:6)", na ânsia de se dar uma completude desejável ao objeto, para que se possa ensiná-lo, para que se possa tomá-lo como um instrumento capaz de dar acesso, a todos, a uma sociedade letrada.

Nesta sistematização da produção contida em artigos publicados, dissertações e teses, a autora estabelece suas categorias de análise tomando como

pressupostos, evidentes, essa complexidade do objeto e multiplicidade de enfoques existentes para abordá-lo, quais seja: a temática, o referencial teórico, o ideário pedagógico e a natureza do texto. Havia na pesquisa um direcionamento de sentidos a compreender que se dava, portanto, na relação entre uma política ineficiente em produzir resultados satisfatórios para o conjunto da população e uma prática científica que se tornava mais produtiva pela fragmentação do objeto e por sua dispersão - compreensão em profundidade - por diferentes ciências

A fragmentação do objeto, que se apresentava como uma diversidade em relação a uma unidade ideal - imaginária -, podia ser observada na relação de temas trabalhados no material analisado, considerada a freqüência em que apareciam: "proposta didática", "prontidão", "dificuldades de aprendizagem", "concepção de alfabetização", "método", "determinantes de resultados", "caracterização do alfabetizador", "sistema fonológico/sistema ortográfico", "cartilhas", "avaliação", "formação do alfabetizador", "língua oral/língua escrita", "conceituação de língua escrita", "letra de forma/letra cursiva", "literatura para alfabetizandos" (:17).

Na determinação dos "pressupostos teóricos da produção brasileira sobre alfabetização" também se reafirma esse desdobramento contínuo do objeto, por diferentes áreas e subáreas do conhecimento: "Psicologia", "Pedagogia", "Lingüística", "Psicolingüística", "Sociolingüística", "Sociologia", "Literatura", "Educação Artística: Artes Plásticas", "Educação Artística:Música, "Audiologia", "Estatística", "Interdisciplinaridade" (:49). No período analisado, segundo a pesquisa, o enfoque predominante é o psicopedagógico, seguido do lingüístico.

Uma visada na produção referida à lingüística, revela a dificuldade em se separar os textos analisados, de forma categórica, entre as três áreas selecionadas: "Lingüística", "Psicolingüística" e "Sociolingüística", que somadas correspondem a 18% da produção acadêmica e científica que se efetivou na década de 80. Nesse contexto em que os limites entre disciplinas se mostra frágil, os grandes temas trabalhados são o da relação entre sistema fonológico/sistema ortográfico e o da língua oral/língua escrita.

Com essa pesquisa como pano de fundo para reflexão, por me dar uma referência abrangente da produção do conhecimento sobre a alfabetização no Brasil de agora, lancei-me a feitura de trabalhos exploratórios sobre o tema, tendo em vista ir construindo um espaço de compreensão dos diferentes sentidos que uma dimensão histórica poderia trazer. Nesse processo, tomei discursos de vários tipos e de diferentes épocas - relatos de viajantes e missionários dos séculos XVI e XVII, textos das constituições brasileiras e verbetes de dicionários dos séculos XIX e XX - e trabalhei-os sob a perspectiva da Análise do Discurso e da Semântica da Enunciação.

Esses trabalhos exploratórios levaram-me - obrigaram-me mesmo - a buscar respostas para questões postas pelo funcionamento discursivo de determinados enunciados historicamente datados, que foram direcionando a minha delimitação rumo a uma re-significação do que seja a alfabetização e a sua história em um país marcado pela heterogeneidade lingüística e pela desigualdade social, considerando como elementos essenciais dessa história o sujeito e a escrita.

As principais questões postas pelos trabalhos exploratórios foram: 1) a **presença-ausência** de um dos termos das dicotomias "analfabetismo-alfabetização" e "analfabeto-alfabetizado"; 2) a **assimetria** entre os termos desses mesmos pares, e 3) a presença de um **até** referido a "analfabeto", mobilizador de um resto fundamental.

Retomando, resumidamente, esses trabalhos, posso ir delineando o espaço discursivo que me permitiu delimitar o tema de trabalho e fazer os recortes necessários à constituição do *corpus*.

I. O jogo entre a **presença-ausência** dos termos das oposições ALFABETIZAÇÃO-ANALFABETISMO e ALFABETIZADO-ANALFABETO pôde ser observado em dois trabalhos[1] de análise do discurso jurídico - que organiza e sustenta o Estado Moderno - examinando as Constituições do Brasil - 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 - e algumas de suas Emendas. Estas constituições foram tomadas como objeto de análise por resultarem de uma interlocução entre grupos em relação de forças díspares, considerados os momentos históricos de sua produção, e por estarem ligados a outras instâncias

[1]. "Alfabetização no Brasil: uma história de exclusão"(1991) e "A escrita e a cidadania no Brasil"(1994).

institucionais como os Partidos, as Forças Armadas, a Igreja, os movimentos sociais organizados.

Nestes textos, pensava, inicialmente, encontrar algo no dito: algo sobre a alfabetização e o alfabetizado, uma vez que pretendia escrever sobre "A história da alfabetização no Brasil". Mas, nos textos constitucionais, encontrei somente os elementos negativos dos pares opositivos - **o analfabeto** e **o analfabetismo** -, com prioridade para o termo "analfabeto", ou seja, para o sujeito do processo de aprendizagem. Encontrei-o na primeira Constituição Republicana, no capítulo referente às Qualidades do Cidadão Brasileiro. A Carta Magna da República nomeava e identificava o sujeito do analfabetismo, designava o resultado negativo da alfabetização, sobre a qual nada falava. Surgia, assim, no discurso jurídico a figura do analfabeto como um objeto, um dado da percepção, uma grande evidência social a partir da qual os discursos e práticas poderiam se organizar nesses novos tempos republicanos. Que jogo seria este entre a **visibilidade** do analfabeto e do analfabetismo e a **invisibilidade** do alfabetizado e da alfabetização?[2]

Com a República, vinha o anúncio de um novo tempo, um tempo em que os brasileiros podiam falar e serem falados do lugar de **cidadão**, daquele que tem e exerce direitos e deveres decorrentes de sua condição social e política, de seu estatuto público de homem livre e igual perante as leis (escritas) de uma sociedade. Ao significar, nos significávamos - analfabetos e alfabetizados -, a partir de então, em relação a um Estado, a uma prática política, a direitos e deveres, a uma qualidade distintiva de indivíduos que vivem em regime contratual, a uma língua nacional, pois **todos são iguais perante a lei**, está dito na Constituição de 1891.

Todos são iguais perante a lei. Estamos diante de um enunciado, de um **acontecimento** discursivo, me ensina Pêcheux (1990), não tanto pelo que possa representar de ruptura formal de ordem econômica e social, mas pela natureza e especificidade do discurso que produz e reproduz o próprio acontecimento, em lugar e momento históricos determinados, bem como pelo lugar de leitura e de interpretação que se instala e pelo espaço de memória que se convoca e constrói. E é neste espaço que o cidadão-analfabeto é

---

[2]. Em outros discursos analisados, que também falam "sobre" a alfabetização, observei essa **presença** mais acentuada do termo negativo das dicotomias alfabetização-analfabetismo e alfabetizado-analfabeto.

instalado pela República: um lugar enunciativo de negação da própria cidadania. Todos são iguais perante a lei diz o texto, porém... nem todos, dizem as práticas sociais.

O espaço social, com a República, abria-se e delimitava-se, observo: abria-se para a participação através do sufrágio universal e delimitava-se para aqueles que podiam ou não exercitar sua cidadania que, sem a possibilidade de votar e de ser votado, pouco ou nada significa. Sou cidadão, mas não possuo as condições para sê-lo; a cidadania me é concedida, mas não disponho de meio para praticá-la: não estou titulado - como eleitor - para fazer uso dela em uma sociedade cartorial, organizada e sustentada por leis e procedimentos escritos.

E quem eram os excluídos da cidadania nessa passagem de final de século? Quem acompanha o **analfabeto**? Os mendigos, as praças de pret e os religiosos enclausurados. Uma estranha taxionomia... A **escrita**, assim, passa a ser um critério de seleção e de exclusão dos indivíduos de nossa sociedade, adquirindo estatuto jurídico. O analfabeto adquire **visibilidade** e a escrita traz a possibilidade de uma solução nova para manutenção de antigas desigualdades, para homogeneizar a heterogeneidade e a diferença em uma ordem burguesa, urbana e industrial, que se contrapõe/ajusta-se a uma sociedade oligárquica, rural e agrícola.

No entanto, é importante refletir que com a República fizemos uma travessia, coletiva e individual, não importa se real ou imaginária, pois de qualquer forma significa, funciona, produz seus efeitos, uma vez que não poder-se-á mais dizer, a partir de então, que no Brasil não somos todos iguais perante a lei, mesmo que para tanto tenha-se de mudar ou violar a lei. Há, portanto, de se lidar com a desigualdade de outra forma, há um deslocamento na produção de sentido e na posição do sujeito da leitura e da escrita.

II. Neste percurso, cuja proposta é compreender os processos de significação de uma história, dou-me conta, desta vez através do dicionário - um discurso -, de um outro ponto a ser discutido nesta delimitação do tema de trabalho: o da **assimetria** na relação sujeito/sentido entre as oposições **"alfabetização-analfabetismo"** e **"alfabetizado-analfabeto"** produzindo uma diferença: uma diferença de essência, de estado, de condição da natureza humana. Diferença esta que apareceu, analisando o funcionamento discursivo

de verbetes de dicionários em termos de categorias morfológicas, de enunciado definidor, de estruturação sintática das relativas, do jogo entre a determinação e a indeterminação. Diferença esta em que um "mesmo" abriga um "outro", um "diferente"[3].

Na análise de dicionários, em sua materialidade lingüística, busquei compreender como se produz pelo e no funcionamento discursivo do enunciado dicionarizado os sentidos e a posição do sujeito da alfabetização em sua travessia histórica. No dicionário - um objeto lingüístico-histórico - pude seguir e analisar o perpétuo desdobramento das palavras, no movimento social e político do sentido que produz os sujeitos em seus processos de (re-)conhecimento e de identificação, em um mundo discursivo em que a certeza e a completude se diluem no achar-e-perder dos elos de suas cadeias ilusoriamente objetivas e seguras.

Uma ida ao Dicionário do AURÉLIO (14ª impressão) trouxe essa outra pedra para o meu caminho, incitando-me a novas leituras e reflexões.

ALFABETIZAÇÃO.s.f.
Ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura.

ANALFABETISMO.s.m.
Estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução.

O enunciado definidor aponta para uma **assimetria** de um par que se pretende apenas opositivo. No primeiro caso, temos uma **ação de alfabetizar**, uma ação exercida de um indivíduo para outro indivíduo, tendo como objeto algo descritível e de sentido identificável em um espaço homogêneo, contínuo e igual a si mesmo: algo capaz de propagar-se, inclusive. No segundo caso, temos um **estado**, uma **condição**, uma **falta** de um indivíduo, isoladamente. Não se trata - caso fosse apenas uma oposição - de uma ação não-exercida por parte de quem a ela estava obrigado ou comprometido, pois isto é uma coisa da ordem do não-nomeável, já que não existe o termo *analfabetização. Ao contrário, aquele que alfabetiza, que propaga a instrução tem sempre de lidar com alguém parasitado internamente por algo externo - a escrita alfabética -, com alguém já afetado por um des-conhecimento, por uma falta.

---

[3]. "A condição de analfabeto", trabalho realizado em 1992.

Não se vai à escola, aluno e professor, portanto, só para aprender o que não se sabe e para se ensinar uma técnica cultural, uma ferramenta de comunicação, mas, também, para suprir uma falta, mudar um estado, uma condição, para suprir e conter o sentido e o sujeito em sua dispersão. O lugar do aluno e do professor - as suas posições enunciativas - já estão marcadas historicamente. A escola não produz o analfabetismo, como pretendem algumas interpretações, pois este já é condição-carácter-qualidade do indivíduo mesmo antes dele ir para a escola. A escola confirma e valida esta condição, mascarando a sua função político-social de conferir a cada aluno a causa de seu fracasso.

Uma outra dicotomia vem reforçar esta assimetria, apontando para outros sentidos da aprendizagem da leitura e da escrita.

ALFABETIZADO. (Part. de alfabetizar.) Adj. e s.m.
Que ou aquele que sabe ler.

ANALFABETO. (Do gr. *analphabeta*, aquele que não sabe nem o alfa nem o beta, pelo lat. *analphabetu.*) Adj.
1. Que não conhece o alfabeto. 2. Que não sabe ler e escrever. 3. Absolutamente ou muito ignorante. 4. Que desconhece determinado assunto ou matéria. 5. Indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução. (Sin. bras.gír.:analfa)6. Indivíduo analfabeto. *Analfabeto de pai e mãe. Indivíduo rigorosamente analfabeto.

O processo de derivação dos verbetes indicam origens distintas para cada termo e a classificação morfológica situa os termos em dimensões distintas na ordem dos seres e das coisas. Ser **alfabetizado** significa apenas o domínio da leitura, enquanto ser **analfabeto** significa muitas coisas mais. Trata-se, inclusive de coisa herdada: "analfabeto de pai e mãe". Além disso, a presença de termos como "absolutamente", "muito" e

"rigorosamente" contribuem para fortalecer esta falta e dar-lhe limites precisos dentro de um processo mais amplo de indeterminação.

Estas dicotomias hierarquizadas levam-nos, contudo, a lembrar que os contrários se engendram mutuamente e que os sentidos produzidos em cada termo da oposição se determinam, se confrontam, se aliam, estão **para sempre** relacionados. Assim, há um **já-lá-dito** do analfabetismo e do analfabeto que nega o sentido da alfabetização e do alfabetizado, inscrito na memória discursiva como condição de possibilidade de funcionamento da estrutura da escolarização.

O analfabetismo não é apenas a ausência de uma ação por parte do Estado, da sociedade, da família, mas, a presença de uma condição, de uma falta. A aprendizagem da leitura e da escrita só poderá se dar após a colocação de uma prótese - para suprir a falta. Que efeitos de sentido essas diferenças produzem no processo histórico da escolarização no Brasil? Como essa assimetria se produziu historicamente?

Alfabetização-analfabetismo é uma oposição historicamente construída que produz uma diferença - como efeito de sentido - constitutiva e constituinte do processo de escolarização. Os sentidos produzidos em cada termo da dicotomia se determinam: há um já-lá-dito do analfabetismo - "condição, estado de analfabeto" - que nega o sentido da alfabetização - "ação de ensinar a ler e a escrever" -, inscrito na memória discursiva como condição de possibilidade de funcionamento da escolarização, da definição e estruturação da natureza e função social da escola no Brasil. O sujeito da escolarização é uma unidade submetida a uma divisão que é atravessada pela opacidade e ambigüidade da linguagem.

A produção do analfabetismo, enquanto resultado de exclusão sistemática, já está sempre implicada na alfabetização, é constitutiva de seu modo de existência - de seu sujeito e sentido -, visto estar a ação de alfabetizar sempre submetida a uma "infelicidade" (Austin), posta pela condição ou estado do analfabeto. Não se trata, portanto, de uma questão de vencedores ou de vencidos.

III. O terceiro achado nos trabalhos exploratórios que realizei para esta tese foi, como disse anteriormente, a presença de um "**até**" e de um "**nem**" em verbetes de dicionário dos

séculos XIX e XX. No "Diccionario de Lingua Portugueza" de Antonio de Moraes Silva - o primeiro dicionário clássico da língua portuguesa -, com dez edições publicadas em Portugal e no Brasil, no período de 1789 e 1949[4], encontro:

ANALPHABETO, ou ANALFABETO s.m. O ignorante até das Lettras do A,B,C. (2ª a 5ª ed.)	ANALPHABETO (ort. etym.),ou ANALFABETO s.m. O idiota, ignorante de lettras, que não sabe nem o a,b,c. (6ª e 7ª ed.)	ANALPHABETO (ort. Etym.) ou ANALFABETO s.m. Pessoa que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever, que não sabe o a,b,c. §Também adj.: homem analfabeto. § Muito ignorante, rude, estúpido, boçal. (8ª ed.-1890)

Os dois primeiros enunciados, anteriores ao período republicano, além de só admitirem a categoria de substantivo, associada a um conceito, a um significado e a um funcionamento morfo-sintáticos distintos, traziam duas palavras ardilosas: **até** e **nem**, que convocam a **exterioridade** e a **alteridade** para o interior do enunciado, o que é apagado, posteriormente, no terceiro verbete. Traziam uma dimensão avaliativa feita por um outro sujeito e reforçada pelos adjetivos substantivados - "ignorante-idiota" - que era preciso definir no tempo e no espaço.

O próprio Moraes ajuda a pôr em movimento esse jogo da significação dizendo sobre o "até" e o "nem", respectivamente "preposição que indica o termo ínfimo de alguma série" e "conjunção disjunctiva negativa". **Série... termo ínfimo... escrita... alfabeto... letras... disjunção negativa**. Serão as letras temos ínfimos de uma série? Mas se são ínfimos por que servem para classificar e identificar os indivíduos? Se o analfabeto não sabe nem o a,b,c, que dirá o resto? Quem enuncia e quem sabe deste resto? De que natureza será este resto?

---

[4]. Desenvolvi esta análise em artigo publicado no livro "Língua e cidadania: o português no Brasil" (1996).

Se assim é, há **algo**, então, **que sempre fica**, mesmo que sob formas outras. Há algo que sempre fica e que deixa, parece, rastros e pistas no funcionamento lingüístico dos enunciados de diferentes discursos, mesmo naqueles que se pautam pela univocidade do sentido e, conseqüentemente, pela objetividade e transparência da linguagem, como é o caso dos dicionários. Este algo não fica fora-do-texto. Fica no texto, significando o mundo e nos significando, forjando limites para a memória e o esquecimento coletivos e individuais.

Ser analfabeto pode **até** significar "pessoa que não sabe ler e nem escrever, pois isto foi o que ficou, pelo menos até o momento. Mas, este enunciado tem a sua história que me diz que ser analfabeto significa **também** "ignorar até o a,b,c", "ser rude, estúpido e boçal", por exemplo. É uma história que não se faz por continuidade e por sucessividade de sentidos que se aliam ou se opõem. Há nesta história, ao contrário, uma noção de tempo em que na constituição de cada sujeito, há sentidos de hoje que são herdeiros dos sentidos de ontem, estabelecendo vínculos, filiações que lhe permite significar o mundo e a si mesmo de uma forma nova ou não, sem destruir este vínculo.

Assim, pensando neste **resto** que fica no esquecimento - mas que funciona e significa em nossas práticas coletivas e individuais - e admitindo que **o passado é uma construção** e que, em se tratando da História da Alfabetização no Brasil, é **uma construção feita durante a própria escrita sobre a escrita** pelos sujeitos aí constituídos, proponho-me a buscar elementos para compreender o processo de CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS E DO SUJEITO DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL, tomando como referência os séculos iniciais da colonização.

Os discursos estabeleceram uma história e produziram a estabilizações dos referentes e dos sentidos. Uma história que constrói, ao mesmo tempo, a visibilidade do ignorante-infiel (analfabeto) e a invisibilidade do instruído-fiel (alfabetizado), fundadas nos domínios da religião e da língua. Os discursos produziram uma posição de sujeito - posição enunciativa - em que o indivíduo é nomeado e nomeia-se em relação à ordem econômico-social e à ordem da linguagem. Uma posição que permitiu, inicialmente, determinar, marcar, dividir dois mundos distintos: a do homem civilizado-europeu-cristão e a do índio-brasileiro-selvagem e, posteriormente, atravessar a sociedade, separando brasileiro de brasileiro.

2. UM OBJETO, UM MÉTODO

Neste trabalho, faço uma leitura da "História da alfabetização no Brasil" sob o crivo teórico da Análise do Discurso Francesa (AD), fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, nos inícios dos anos 70, para compreensão da "constituição de sentidos e do sujeito da escolarização". Esta leitura, enquanto aparato teórico, faz trabalhar as palavras para que os efeitos de sentido, produzidos nas relações interdiscursivas, construam lugares de produção de conhecimento sobre a escolarização elementar no Brasil em seu percurso historicamente determinado.

A Análise do Discurso lida com um objeto específico: **o discurso**, um objeto da ordem da linguagem que se constrói na materialidade lingüística. Isto significa que as coisas-a-saber têm na língua - enquanto estrutura - em sua autonomia relativa, a base necessária para se pensar o processo discursivo. Esta base é necessária mas não é suficiente para se compreender o desenvolvimento de processos discursivos diferenciados. Se o sistema da língua é o mesmo para o conjunto de falantes, o discurso não é o mesmo para os seus sujeitos. Um enunciado, apesar de ser único, está, ao mesmo tempo ligado a enunciados que vieram antes e que virão depois dele, em um jogo de relações não só entre enunciados, como também entre acontecimentos de ordens diferentes da linguagem: a do histórico, a do político, a do inconsciente.

Não existe uma relação direta entre homem-mundo, homem-linguagem, homem-pensamento ou entre linguagem-mundo e linguagem-pensamento, nem há uma relação termo a termo entre as palavras e as coisas. Há sempre mediações entre os termos. E o discurso é uma das instâncias materiais dessas relações. O mundo exterior material existe, e a ele temos acesso falando "nele" e falando "sobre ele", ou seja, apreendendo-o e trabalhando-o pela linguagem, no discurso, através da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, em que a relação entre as palavras e as coisas se dá como se fosse termo a termo. No discurso, significamos o mundo e nos significamos em tempo e espaço históricos determinados, no interior de um processo lingüístico-histórico exterior ao sujeito, produzindo a impressão de "realidade" (de que sabemos do que e de quem falamos).

Todo discurso - construído a partir de hipóteses histórico-sociais - remete a outro discurso, a uma exterioridade, mas, a uma exterioridade discursiva e constitutiva desse mesmo discurso, pois esta exterioridade intervém na textualidade. Não se trata do fora da linguagem, da contextualização de um texto, ou da situação em que se encontra um objeto empírico, uma vez que contexto e situação também são discurso, também são recorte. Trata-se de, repito, exterioridade discursiva: da incompletude e da opacidade da linguagem, da impossibilidade de se dizer tudo claramente a todos. Todo dizer é uma relação com outras coisas já-ditas e com o não-dizer.

Esta noção de discurso, ao mesmo tempo, que leva a análise para além do limite da frase e do texto - tomado como um conjunto de frases -, recusa o conceito de **linguagem** enquanto instrumento de comunicação ou de expressão do pensamento, e o de **língua** como um sistema abstrato, neutro e controlável por um sujeito consciente e autônomo para produzir sua fala. Isto nos leva, ainda, a uma recusa em se buscar o **sentido** único, original, secreto ou verdadeiro dos enunciados, bem como a de recuperar a **intenção** do autor, das práticas de uma época, apropriando-se do que está distante e disperso para resgatar a unidade perdida.

A Análise do Discurso trabalha com os processos de produção da linguagem e não apenas com seus produtos. O movimento que se faz na análise é o que vai do texto em direção às condições de produção que incluem o sujeito, a situação, o dito e o já-dito, o que ficou na memória e que ficou no esquecimento, para retornar ao texto com novas possiblidades de compreensão. Neste movimento, trabalhamos um objeto simbólico inscrito no sistema da língua em sua relação com a história, com o ideológico, com o inconsciente: que produz sujeitos que se aliam ou confrontam sobre e nos sentidos possíveis a serem dados as palavras e conceitos no discurso.

A partir da formulação de Orlandi de que o sentido sempre pode ser outro e o sujeito não tem controle sobre aquilo que está dizendo, posso pensar a Análise do Discurso trabalhando, através de procedimentos diversos, um ponto em que se concentram as contradições dessa relação linguagem-mundo: o da redução da noção de **lingüístico** àquilo que é da Lingüística, excluindo o que está fora da linguagem ou incorporando-o como correlação. Por isso é que a AD fala em autonomia relativa da língua, pois a

exterioridade inscrita no texto - história, ideologia, inconsciente - é dela constitutiva. Entre as evidências do sentido literal e do sujeito consciente e responsável, há alguma coisa a mais - invisível e ausente -, mas nem por isso menos fundamental, que é a materialidade histórica da linguagem.

Sem esses referenciais como explicar a **relação assimétrica** entre o par opositivo "alfabetização-analfabetismo" nos limites estritos da morfologia e da sintaxe, tal como se encontra no funcionamento discursivo de dicionários? Se a "alfabetização" vem do verbo "alfabetizar" e designa a "ação de alfabetizar", porque o seu oposto não designa a "não-ação de alfabetizar" ou a "ação de não-alfabetizar", com a existência de um termo próprio como o de ***analfabetização**? Ao contrário, se o governo não alfabetiza a população de seu país, que fenômeno temos a constatar: o do analfabetismo - um "estado ou condição do analfabeto...". A quem atribuir, então, a responsabilidade pela não execução de uma política consistente e produtiva de alfabetização? Ao próprio analfabeto. Quais são as outras relações possíveis existentes entre os elementos dessa oposição? Que sentidos se produzem aí?

De saída, posso dizer que não é de mera oposição, que não se trata de um par formado por um elemento positivo e outro negativo da mesma natureza e com a mesma função. Além disso, certas evidências começam a se romper, como as de que, na alfabetização, há coisas a saber de um lado - alfabeto, leitura, escrita - e pessoas que ignoram essas coisas de outro, e que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita passa apenas pelo (re-)conhecimento de coisas des-conhecidas. A ignorância, o não-domínio da leitura e da escrita aponta não para o vazio, mas para o pleno da condição de analfabeto.

Todo indivíduo é, nessa oposição, desde sempre analfabeto. E a "alfabetização" - uma ação de alguém para alguém - irá sempre incidir sobre alguém já-analfabeto, como uma pré-condição para a existência do alfabetizado: uma pré-condição negativa. Caso a ação **não** ocorra ou ocorra de forma inadequada, teremos o "analfabetismo", ou seja, a permanência, no indivíduo, do estado ou condição de analfabeto. Há algo do analfabetismo, portanto, que sempre pode interferir na ação de quem alfabetiza de forma negativa, como já dissemos anteriormente, na delimitação do tema. Como se produziu essa "pré-condição negativa"?

Isto, como se observa, coloca questões para a Lingüística e as Ciências Sociais, no ponto em que a primeira deixa fora do lingüístico o sujeito e a situação e, a segunda pressupõe a existência de uma linguagem transparente para a análise de conteúdos independentes. Neste entremeio é que a Análise do Discurso irá se fazer. Na contradição da relação entre essas disciplinas, a AD irá atuar não como uma disciplinas auxiliar ou aplicada, mas como uma disciplina que tem objeto próprio e que irá procurar conhecer a exterioridade pela maneira como os sentidos se trabalham no texto, deslocando, conseqüentemente, a noção de linguagem, de histórico, de social e de ideológico.

Observando o processo de formação dos dois termos deste par opositivo "alfabetização-analfabetismo", vemos essa assimetria avançar para outras regiões que não só a da leitura e da escrita. "Analfabetismo" é uma palavra que tem suas origens em "alfabeto", acrescida do prefixo grego *an-(a-)* e do sufixo *-ismo*. O prefixo me fala de "privação, negação": privação do alfabeto-negação do alfabeto. No primeiro caso, alguém é privado de algo por alguém/por algum acontecimento, e no segundo, alguém nega alguma coisa por algum motivo. Estes sentidos possíveis reforçam a assimetria já percebida. O sufixo *-ismo* é usado na formação de substantivos que designam "doutrinas ou sistemas artísticos, filosóficos, políticos, religiosos", afirmam as gramáticas da língua portuguesa. Seria o analfabetismo um sistema ou uma doutrina geradora desta condição ou estado de analfabeto, como pré-condição para a alfabetização?

A estrutura do enunciado desses verbetes diz respeito a leis internas ao sistema da língua. A análise de seu funcionamento discursivo, contudo, me coloca questões sobre o sentido e o sujeito desses enunciados, que me remetem para outras ordens distintas da ordem da língua, para construções exteriores a este enunciado: há algo pensado e dito "antes, em outro lugar, independentemente". O analista tem, portanto, de estabelecer uma relação nova com o dado (produzido), a realidade (imaginária), o histórico, o social, o psicológico, o pedagógico, o político e até o próprio lingüístico, visando não só acumular conhecimento e modificar práticas, mas discutir pressupostos e trabalhar contradições.

Na análise do tema da "Alfabetização no Brasil" esta presença-de-uma-ausência é reforçada pela presença na estrutura de um enunciado - outro verbete de

dicionário - do termo **até**, mencionado anteriormente: "O ignorante até das Lettras do A,B,C." (Moraes: 2ª a 5ª edições)

Ducrot (1973), em seu trabalho "As escalas argumentativas", analisando as relações argumentativas de enunciados em que se encontram presentes os termos "mesmo", "até" e "até mesmo", esclarece certos pontos da análise e reforça a interpretação dada a esse funcionamento discursivo. Comparemos os enunciados definidores referentes a "analfabeto":

(1) O ignorante das Letras do A,B,C.

(2) O ignorante até das Letras do A,B,C.

A diferença entre o enunciado (1) e (2) está não em seu conteúdo informativo, mas na orientação argumentativa do enunciado dada pelo locutor para provar alguma coisa. E essa função argumentativa está marcada na própria estrutura do enunciado pela presença do "até", e faz parte do valor do enunciado. Assim, podemos dizer que no enunciado (2), há um locutor - "um sujeito falante inserido numa situação de discurso particular" - que coloca um argumento em direção a uma conclusão específica. Trata-se, portanto, de um locutor e um contexto histórico determinados e de uma conclusão particular.

Ducrot observa, ainda, que essas relações argumentativas não são absolutas, pois o argumento não pode ser tomado como uma prova, como algo decisivo. O argumento, diferentemente da prova, "pode autorizar uma conclusão sem impô-la". Essa distinção irá permitir que ele estabeleça uma ordem, uma escala entre os argumentos. Há entre os argumentos uma relação de maior ou menor força para se chegar - ou propor - uma certa conclusão. O enunciado (2), portanto, é mais forte do que (1) e leva o interlocutor a uma conclusão distinta da de (1). E, em se tratando de produzir um referente para um indivíduo, e uma posição enunciativa para um sujeito, o faz diferentemente em (1) e em (2) ao estabelecer relações distintas e com peso distinto entre o sujeito e a escrita.

Servindo-se da noção de escalas argumentativas, Ducrot também analisa a negação, o que me possibilitou estender essa análise ao termo **nem** presente em outro

enunciado definidor do dicionário de Moraes relativo a "analfabeto", em edições posteriores:
(3) O idiota, ignorante de letras, que não sabe nem o a,b,c.

A escala em que se encontram os enunciados negativos pode ser tomada como sendo inversa à escala dos enunciados afirmativos. Assim, comparando (2) e (3) - "até" e "nem" - posso concluir que os dois enunciados refletem uma apreciação do locutor idêntica no que diz respeito à argumentação, ou seja, na razão que é dada ao interlocutor para aceitar uma conclusão em que a ignorância é colocada no ponto mais alto da escala por uma construção feita pela língua.

A assimetria morfológica e lexical entre os termos de uma oposição ou a dificuldade de classificação de uma palavra como "até" são outros aspectos do funcionamento discursivo que podem ser analisados como condições formais para a produção de efeitos de sentidos específicos e para a indicação de respostas a questões propostas nas páginas anteriores. Esses elementos da organização da língua revelam que aí é lugar de movimento e de jogo de sentidos, de trabalho de linguagem ligado a uma exterioridade. O discurso é efeito de sentidos entre locutores que se constitui nas relações interdiscursivas historicamente datadas e situadas. Na análise, então, importa é o que os arranjos, as regras da morfologia e da sintaxe podem nos fazer compreender do processo de produção de sentidos que está aí operando em termos de ordem significante.

Para a Análise do Discurso, analisar e compreender a produção desses efeitos é ter em conta não só a intertextualidade, como também as formações imaginárias que sustentam a produção discursiva, as relações de força entre locutores nas formações sociais, o efeito de pré-construído - aquilo que remete a uma construção anterior, a algo pensado "antes, em outro lugar, independentemente"(Pêcheux:1988) -, considerando que não há uma relação mecânica ou de causa-e-efeito entre as marcas formais e o que elas significam nos processos discursivos.

E aqui se faz importante a distinção proposta por Orlandi (1996) entre ordem da língua e organização da língua, com os deslocamentos que traz consigo, quais sejam: o de se pensar em forma "material" - discursiva - da língua e não em forma

"abstrata", e o de "considerar que a língua significa porque a história intervém, o que resulta em pensar que o sentido é uma relação determinada do sujeito com a história". Nesta perspectiva, as teorias da sintaxe, ainda seguindo Orlandi, são um modo de dar conta da organização da língua, mas são também um "lugar de acesso à ordem da língua. É nesse sentido que a sintaxe pode interessar ao analista do discurso. Para ele, ela é um efeito da ordem significante".(:67)

Um enunciado, que contém um termo como este - "até -, não tem, portanto, um sentido tão simples de se determinar - e nem o dos outros enunciados a ele relacionados -, uma vez que há outras idéias - não expressas - relacionadas à idéia principal veiculada pelo enunciado - o da ignorância das letras, por exemplo, mas que, misteriosamente, são percebidas-apreendidas pelo locutor e pelo ouvinte em um esquema de cumplicidade, onde há uma identificação que dá ao locutor a possibilidade de pensar no lugar da pessoa que fala tal palavra. O dado novo aqui é que o funcionamento discursivo - articulação entre enunciados e entre palavras no enunciado - aponta não só para a presença da exterioridade discursiva - algo já dito em outro lugar, independentemente - como para a preexistência de uma posição de **sujeito**, colocando no centro da discussão, aquele que sabe o que fala e de quem fala.

Todo discurso remete a outro discurso; todo sentido é sempre referido a outros sentidos. Há, portanto, uma parte do dizer inacessível ao sujeito e que fala em sua fala. Em Análise do Discurso, a noção que trabalha essa exterioridade discursiva é a de **interdiscurso** que constitui a memória do dizer, o saber discursivo, a filiação de sentidos (Orlandi:1996). O interdiscurso se dá como uma objetividade material contraditória que reside no fato de que "algo fala" (ça parle) sempre "antes, em outro lugar, independentemente", isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (Pêcheux:1988).

O interdiscurso determina o sujeito impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência de autonomia, isto é, através da estrutura discursiva da forma-sujeito. O **pré-construído** enquanto o "sempre-já-aí" da interpelação ideológica que fornece-impõe a "realidade" e seu "sentido" sob a forma da universalidade, remete-nos "àquilo que todo mundo sabe"; e a **articulação**, que constitui o sujeito em sua relação com

o sentido, corresponde a "como dissemos" (evocação intradiscursiva), "como todo mundo sabe"(retorno do Universal no sujeito), e "como todo mundo pode ver"(universalidade implícita de toda situação humana).(Pêcheux:1988)

Neste espaço significante do interdiscurso, em sua relação com o intradiscurso[5], o sujeito e o sentido, é que se pode pensar em articular a ideologia e o inconsciente. Aí, poderíamos pensar no "outro", enquanto locutor efetivo ou virtual, e no Outro, enquanto história e inconsciente. Aí, pode-se pensar em uma herança - inconsciente, histórica - sendo passada **pela** linguagem, **com** a linguagem e **como** linguagem, em um tempo, e não só em um espaço próprio. O interdiscurso diz respeito, em relação ao sujeito e ao sentido, ao passado, ao presente e ao futuro.

A linguagem envolve a vida do indivíduo desde antes de seu nascimento e para além de sua morte, em um movimento e jogo próprios. Ela, com sua estrutura e o seu funcionamento, preexiste à entrada que faz nela cada sujeito que por ela é tomado e preso na ordem significante. E o homem fala, então, porque o simbólico o fez sujeito-falante para significar o mundo e a si próprio: um mundo e um sujeito nascidos do universo de sentidos de uma língua. E o discurso - a presentificação do interdiscurso -, que circula entre os indivíduos de uma sociedade historicamente determinada, dá ao ato de cada um o sentido que faz desse ato um ato particular de sua história, de sua verdade.

As coisas e os homens não têm significação por si só: têm existência. Só na linguagem eles e o mundo significam, funcionam, atuam. Neste sentido é que se pode falar em determinação simbólica, em determinação do significante em seu percurso material contraditório, que se manifesta no processo discursivo, ancorado na materialidade da autonomia relativa da língua, como o do jogo da presença-ausência de um objeto simbólico.

A linguagem não é uma invenção do falante; o falante é que é uma invenção da linguagem. Ela não é instrumento para ser usado, como bem se entenda, por um sujeito essencialmente pensante e consciente. Ela é que nos torna viáveis como sujeito portador

---

[5] Segundo Pêcheux (1988), é o funcionamento do discurso em relação a si mesmo de modo a garantir o "fio do discurso, enquanto discurso de um sujeito.

de sentidos e de intenções e nos leva para não se sabe bem aonde: "a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?". (Rosa: Grande Sertão-Veredas)

Na constituição de cada sujeito há, portanto, uma herança que não é só da ordem do biológico, mas também da ordem significante, que estabelece as regras e as condições dessa filiação. As coisas só significam porque já significam antes, em outro lugar, independentemente. O sujeito tem, assim, de inserir o seu dizer na memória do dizer - o interdiscurso - para que possa significar e se significar, para que possa interpretar e ser interpretável.

Nesta ordem significante, onde habita o sujeito - aí constituído -, produz-se um imaginário para dar conta do real, fornecendo ao sujeito uma interpretação particular desse real, que aparece como a interpretação necessária, apagando o processo contraditório de constituição dos sentidos e do sujeito e dando-lhe a ilusão de ser a fonte de seu dizer e de poder separar os sentidos em literal e derivados ou desviantes. A este processo de produção deste imaginário chamamos **ideologia**, um imaginário construído por uma ordem referida ao interdiscurso, ao Outro.

A questão do **sujeito** e do **sentido** são centrais para a análise do discurso. O descentramento do sujeito por ela trabalhado questiona e nega a evidência do sujeito único, idêntico a si mesmo, consciente, origem e senhor de seu discurso e, conseqüentemente, do sentido unívoco e "natural" passível de ser comunicado de forma neutra e transparente. "Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da **forma-sujeito**", que é, "de fato, a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais"(Pêcheux:1988-183). Indivíduo e sujeito não são termos intercambiáveis. Não existe uma comunidade de sujeitos que constitui o sujeito, mas sim, um processo de produção do sujeito e do sentido em que "a Ideologia interpela os indivíduos em sujeito" em um processo discursivo-histórico.

A discrepância entre esta outra coisa situada "antes, em outro lugar, independentemente" e o sujeito identificável e responsável - locutor do texto analisado - funciona por contradição da forma-sujeito - livre em seu assujeitamento à história e ao

inconsciente -, e coloca em jogo e movimento a identidade - fundadora da unidade (imaginária) do sujeito. O efeito de pré-construído constitui no discurso do sujeito os traços daquilo que o determina e é re-inscrito no discurso do próprio sujeito, remetendo-o "àquilo que todo mundo sabe".

É preciso compreender essas discrepâncias e equívocos dos enunciados, essa remissão a outros tempos e espaços discursivos, essa presença-ausência de um Outro que impõe uma "realidade" e um sentido diferentes dos pretendidos pelo sujeito identificável e responsável que enuncia. É preciso avançar na teoria e na prática lingüísticas e educacionais, em se tratando da **História da escrita e da leitura no Brasil**, para reformular certos conceitos básicos elaborados no desenvolvimento do processo de produção de conhecimentos. Qual é a dimensão histórica desse sujeito do discurso que lê e escreve a história da leitura e da escrita no Brasil? Que sentido é esse que sempre se divide e nos remete a outros lugares de significação?

3. O *CORPUS*

Na Análise do Discurso não é o analista quem faz a análise no sentido de ação de um sujeito consciente e pensante sobre um objeto empírico controlável chamado texto. Mas, é análise que se faz pelo texto, através do analista munido de um dispositivo teórico que lhe permite trabalhar a discursividade, isto é, a espessura lingüística e histórica da linguagem e deslocar a sua posição de sujeito-leitor para a de sujeito-analista. Esta outra leitura produzida pelo analista, sustentada pelo dispositivo teórico da AD, permite situar e compreender o gesto - ato simbólico - de interpretação do sujeito e revelar os efeitos de sentido de sua intervenção no mundo. (Orlandi:1996)

Neste contexto, o texto é tomado como um real que pode colocar em cheque a própria teoria, e a análise se dá no espaço significante criado pelo texto, com os recursos do simbólico, ancorada na autonomia relativa da língua, o que permite estabelecer pontos de contato com o Outro e explicitar os gestos de interpretação que trabalham uma discursividade, qual seja, o processo ideológico - histórico e social - que a sustenta.

A Análise do Discurso é uma disciplina de interpretação que se sustenta tanto pela memória institucionalizada como pela memória constitutiva do dizer - uma filiação que aparece negada. Ao se dizer se interpreta, mesmo que não se admita, pois a interpretação é constitutiva do sujeito e do sentido. Diante de qualquer objeto simbólico "x" somos instados a interpretar o que é "x", quer dizer, a significá-lo, embora a interpretação, em um movimento contraditório, apague essa injunção pela evidência do sentido literal. Este é um dos trabalhos da ideologia. (Orlandi:1996)

Como compreender esse processo?

Ao trabalhar a forma-sujeito do discurso, isto é, a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais, com as noções de **esquecimento** e de **metáfora**, Pêcheux (:1988) ajuda-nos a compreender esse processo de análise e de interpretação.

É a ideologia, enquanto mecanismo do processo sócio-histórico constituinte e constitutivo do sujeito e do sentido, que fornece as evidências pelas quais todo mundo

sabe o que é, por exemplo, a História da alfabetização no Brasil, ao mesmo tempo que mascara o caráter material do sentido das palavras, ou seja, o fato dos sentidos serem determinados pelas "posições sustentadas por aqueles que utilizam determinada palavra". Isto significa que as palavras adquirem um sentido "x" ou "y", tendo como referências as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem, que correspondem na ordem do discurso às **formações discursivas** (FDs): "aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito"(:160).

Trabalhando com o discurso pedagógico, por exemplo, o analista deverá observar a sua dependência constitutiva de uma instância ideológica em sua materialidade histórica, que será representada na linguagem pelas formações discursivas que determinam, repetimos, o que poderá e deverá se dizer a partir de uma posição de sujeito em uma conjuntura dada, por exemplo, como aluno em um Brasil do século XVI. Na análise, contudo, verifica-se que os textos do discurso pedagógico tanto dizem respeito a uma formação discursiva específica (=pedagógica) quanto a outras FDs - religiosa, histórica, filológica, biológica, etc. -, uma vez que os textos são heterogêneos em relação às FDs que os constituem. (Orlandi:1996-59)

Se as palavras recebem seu sentido na formação discursiva em que são produzidas, esta FD (pedagógica, por exemplo) dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência do processo sócio-histórico-discursivo, dissimula a objetividade material contraditória do interdiscurso, isto é, o fato de que "algo fala" sempre "antes, em outro lugar, independentemente". O sujeito consciente e responsável - locutor do enunciado - não pode, contudo, reconhecer essa sua subordinação ao Outro, pois esse assujeitamento se realiza sob a forma de autonomia, através da estrutura discursiva da forma-sujeito: uma cegueira necessária para se ocupar a posição imaginária de aluno, de professor, de pesquisador em uma FD dada.

O sujeito do discurso se constitui, assim, pelo **esquecimento** daquilo que o determina, entendendo-se esquecimento como "o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito"(:183). Este esquecimento inerente ao discurso se apresenta em duas modalidades, ainda segundo Pêcheux. O **esquecimento n.° 2** é aquele "pelo qual o sujeito-falante seleciona no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no

sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase - um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. Quanto ao **esquecimento n.° 1**, ele "dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina", não pode se postar como um mero observador neutro de seu dizer, ou seja, fora da ideologia.

Este sujeito sempre-já-dividido em sua constituição apresenta-se, contudo, como agente das práticas sociais, como um sujeito unívoco e coerente pela identificação do sujeito consigo mesmo ("eu vejo o que vejo") e pela identificação do sujeito com o universal, situado em toda parte e em lugar nenhum ("como todo mundo sabe"). Isto significa que "a realidade" é parte desse processo de interpelação, na medida em que ela é fornecida-imposta ao sujeito sob a forma geral de des-conhecimento, fundado em um re-conhecimento, ou seja, na identificação dos sujeitos dominados por uma formação discursiva dada que se reconhecem entre si, imaginariamente, pelo funcionamento do **processo discursivo**, entendido como "sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc, que funcionam entre elementos lingüísticos - "significantes" - em uma formação discursiva dada". (Pêcheux: 1988-161)

Neste movimento no interior da formação discursiva, referido ao complexo dominante das FDs - o interdiscurso -, o sujeito se produz (o indivíduo é chamado à existência) e fornece-impõe um sentido evidente a este sujeito. Assim, dirá Pêcheux (:1988-262) que uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seria próprio, preso à literalidade. O sentido é sempre uma palavra, uma expressão, uma proposição por uma outra palavra, uma expressão ou proposição, e essa superposição, essa transferência (*meta-phora*) pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido, não poderia ser predeterminada por propriedades da língua. Este é o processo sócio-histórico da **metáfora**, entendida como o efeito de uma relação no elemento do significante, "uma palavra por outra", disse Lacan (1966).

Entendida desta forma, a metáfora produz na cadeia significante - uma palavra por outra - um deslizamento incessante do sentido sob o significante sempre em movimento e em jogo no discurso. Isto indica que o significante não tem a função de

representar o significado e não deve ser confundido com o signo, este sim que representa alguma coisa para alguém. O significante não representa nada para o sujeito, mas representa, sim, o sujeito por um outro significante, ou seja, determina o sujeito em seu (dele significante) percurso por essa cadeia. Isto significa também a permanência, sob a forma simbólica, de nossa história, independentemente de censuras e vontades, muito embora certos sentidos se enfraqueçam, se apaguem ou mesmo desapareçam no cotidiano da fala e nos tempos cronológicos de uma história oficial.

Daí a importância da reflexão sobre essas noções na delimitação do tema e do *corpus* deste trabalho, para que possa compreender os sentidos que se produzem e se (re)encontram em um retorno sobre a nossa história da leitura e da escrita em seus fundamentos subjetivos da perspectiva da Análise do Discurso.

Ao se buscar compreender a "História da alfabetização no Brasil" não se pretende demarcar territórios entre vencedores e vencidos, mudar, superar ou anular a história em favor dos vencidos, mas antes, desconstruir certas evidências para que possam emergir tantas outras histórias-interpretações quantas a História comportar - o que parece ser incontável, apesar de finito - e, conseqüentemente, outras tantas teorias e práticas lingüísticas e educacionais.

Para tanto, é importante não tratar pedagogicamente a própria "História da alfabetização" - reconstruir sentidos e acontecimentos, propor começos e fins -, fazendo o sujeito viver como se sua história não fosse como foi, re-fazendo a história do alfabetizado e do analfabeto: produzindo magicamente um novo sujeito. É preciso buscar desvelar pelo texto e com o texto as bases de fundação desse sujeito e sentido, não se esquecendo de que há sempre interpretação, pois os fatos reclamam sentido e os homens são condenados a significar até mesmo no território da Análise do Discurso.

Os mesmos acontecimentos históricos não deixam o mesmo tipo de lembrança na memória dos homens. Isto produz no tratamento da delimitação do tema e do *corpus* deslocamentos quanto à noção de história, de texto e de dados.

A **história**, na análise do discurso, não é tomada como sucessão de fatos com sentidos já estabelecidos, dispostos em seqüência cronológica e em perspectiva evolutiva, mas como fatos que reclamam sentido (P. Henry:1985), cuja materialidade é apreendida no discurso, enquanto um objeto da ordem da língua e da ordem da história. A relação entre a história e o texto - uma materialidade discursiva - existe, mas não é direta nem se dá termo a termo. Há sempre mediações contidas na historicidade do texto, ou seja, na relação do texto com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto.

Nessa noção de história, a temporalidade do texto esta referida à relação do sujeito e do sentido com uma formação discursiva dada que os constitui e domina, e não ao espaço e tempo imaginários do sujeito-falante que lhe garantem a possibilidade de assumir a posição de sujeito consciente, pensante e responsável em e por uma determinada "situação", dissimulando e negando a presença de um interdiscurso - de uma filiação - que o constituiu e aos sentidos "evidentes" que produziu.

Não se parte da exterioridade para o texto como a análise de conteúdo o faz, por pressupor uma linguagem transparente, passível de ser atravessada para se atingir as idéias, os pensamentos, as representações, as intenções e as vontades de um sujeito psicológico e racional - conteúdos - que estariam fora da linguagem. Ao contrário, a Análise do Discurso pretende conhecer a exterioridade, que determina os "conteúdos", pela maneira como os sentidos se trabalham no texto em sua relação com a memória do dizer. Não se trata, ainda, de acrescentar uma dimensão social à história da linguagem ou de incorporar a linguagem à história social e cultural, pois isto traria mais uma vez, como pressuposto, a transparência e a completude da linguagem como natureza dessa mesma linguagem e a sua instrumentalidade como função.

Para a Análise do Discurso, todo discurso é discurso de um sujeito, todo ponto de vista é o ponto de vista de um sujeito determinado pela exterioridade, pelo interdiscurso. Os indivíduos agem sempre na forma-sujeito enquanto sujeitos; todo sujeito é colocado como autor de e responsável por seus atos em cada prática em que se inscreve. A noção de forma-sujeito é, portanto, fundamental.

Neste processo de análise, a noção de **texto** também é deslocada. O texto não pode ser entendido como um objeto empírico com começo-meio-fim, nem como um conjunto de enunciados portadores de uma e até mesmo várias significações, ou, ainda, como espaço linear de complexidade crescente. Para a Análise do Discurso, ele é um objeto lingüístico-histórico, é uma unidade significativa complexa, é um lugar de movimento e jogo de sentidos, de funcionamento do processo discursivo e de objetivação da linguagem. Isto significa que nos textos selecionados para análise, busco compreender a **dimensão histórica do sujeito da leitura e da escrita no Brasil** em uma temporalidade discursiva em que o sentido insiste e existe "sob a forma de invariantes parafrásticos, isto é, invariantes variáveis historicamente" (Pêcheux: 1988-295).

O terceiro deslocamento, intimamente relacionado aos anteriores, faz o analista passar da noção de dado para a de **fato**. Nossos dados são os discursos, que não são meros objetos empíricos, textos ou produtos de extensão variável. Eles têm uma história, resultam de uma construção e nos dão acesso à organização e à ordem da língua. Se o sentido sempre pode ser outro (mas não um outro qualquer) e se o sujeito não tem controle sobre o que diz, é necessário remeter os textos - os fatos - à exterioridade e esclarecer as relações destes com as formações discursivas, no que isto possa revelar da história daquele sujeito que aí enuncia.

O dado não é material bruto, objetivo e inocente, mas resulta das relações de poder da sociedade sobre a memória e, conseqüentemente, sobre o futuro. A memória coletiva pode mesmo ser fundamental na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações dos grupos que dominaram e dominam as sociedades fundadas na escrita. O problema do tempo, do espaço e do homem constitui a matéria memorável. Assim, a própria oposição "passado-presente", essencial na aquisição da consciência do tempo, pode ser vista como contraditória e como uma construção histórica. (Le Goff: 1990)

No caso da "História da alfabetização no Brasil", quero compreender a história de constituição dos sentidos sobre a leitura e a escrita em direção a uma estabilização, a uma literalidade que funciona, hoje, como referência básica para o imaginário do país: **aquilo que ficou**. Como o sem-sentido de um Mundo Novo se

construiu com a aparência de determinado sentido unívoco e estável para o europeu e o brasileiro em se tratando de sua relação com a escrita? Como escutar de um outro lugar - de uma outra posição de sujeito -, a constante alusão a nossa "falta de memória", considerando a relação do sujeito do discurso - da leitura e da escrita - com a história e a memória?

"Aquilo que ficou" no discurso "sobre" o processo de ensino e de aprendizagem da escrita nos primeiros séculos da colonização, portanto, foi a minha referência para a formação do *corpus*. Este é o campo discursivo a ser analisado, um campo em que estão presentes diferentes discursos e diferentes domínios do saber, revelados pelos trabalhos exploratórios, onde deparei-me não só com a escassez - raridade mesmo - de pesquisas, estudos, arquivos e acervos sobre o tema no Brasil, mas com uma dispersão sintomática dos dados.

Era como procurar uma agulha no palheiro. Os primeiros séculos de escolarização elementar no Brasil estavam ausentes dos arquivos de bibliotecas como tal, isto é, enquanto matéria - tema, assunto, descritores, etc - de indexação, e apareciam em meio a propostas metodológicas de conhecimento do Brasil em diferentes disciplinas. Textos de viajantes, colonos e missionários que escreveram sobre o Brasil nos séculos iniciais da colonização podiam ser encontrados, por exemplo, em uma Coleção denominada "Reconquista do Brasil", das editoras Itatiaia e da Universidade de São Paulo, de difícil acesso para consulta ou aquisição.

O material didático usado para ensinar-converter os índios, colonos e mestiços, produzido pelos jesuítas - cartilhas-catecismos, vocabulários, gramáticas, autos, poemas, sermões - encontrava-se em áreas interessadas no estudo de povos primitivos - etnografia, antropologia, tupinistas -, como objeto distinto da história da educação de brasileiros. Quanto a uma informação mais detalhada sobre as escolas de ler, escrever e contar dos jesuítas só recorrendo a Serafim Leite, um padre que escreveu a História da Companhia de Jesus no Brasil.

O discurso sobre a alfabetização no Brasil, isto é, sobre o acesso da população brasileira à leitura e a escrita em um espaço institucional ao longo da escrita de sua história dispersara-se, principalmente, no lugar do sujeito e da língua. Nos primeiros

séculos da colonização, a política lingüística e pedagógica dos jesuítas se sustentava em um bilingüismo dirigido. As línguas gerais foram, portanto, uma realidade do cotidiano das escolas e colégios, ao lado do português e do latim.Hoje,no entanto, essa parte fundamental para o ensino da leitura e da escrita é objeto de estudo por aqueles que se interessam por comunidades indígenas. Não faz parte da história da educação de todos os brasileiros. O mesmo sucede com o sujeito que se constitui nessa heterogeneidade lingüística.

Lucas (1996), em seu trabalho sobre "Indexação: leitura do bibliotecário", ajudou-me na compreensão das dificuldades encontradas em relação ao arquivo, ao mostrar que o imaginário do bibliotecário - construído em sua prática de leitura - e que o seu lugar na divisão social do trabalho de leitura são marcados pela formação discursiva, em que se inscreve, por suas condições de produção e pela intertextualidade aí presentes. O bibliotecário é um leitor que trabalha sobre materialidades discursivas, e as práticas de biblioteconomia são gestos de interpretação que têm sua verdade dada por metodologias e instrumentos em que os sentidos aparecem estabilizados por uma memória, que aparece como negada.

Assim, considerando esses discursos "sobre" a alfabetização - escassos e fragmentados pelos diversos tópicos de entrada dos textos - como lugares onde o discurso histórico se institui e a memória é disciplinada, tomei dois tipos de discursos historicamente datados: o discurso científico dos séculos XIX e XX e o discurso religioso dos séculos XVI e XVII, para compreender a "história da alfabetização no Brasil".

No primeiro caso, procedi a um duplo movimento de seleção: o de área de conhecimento e o de autores representativos de cada domínio do saber que trabalharam objetos de estudo em que estavam implicados, direta ou indiretamente, a escolarização elementar nos primeiros séculos da colonização, quando se re-significou o que veio antes para o europeu e os brasis, e se instituiu uma memória do dizer outra pela e na escrita.

Nesta categoria do discurso científico, foram selecionados livros e artigos que buscassem uma compreensão mais abrangente da formação do brasileiro e que constituíram e constituem referência, quase obrigatória, para se conhecer a história do Brasil, de diferentes perspectivas teóricas.

DISCURSO	TÍTULO	AUTOR
História da Educação	*História da educação: espaço do desejo*	Clarice Nunes
	História da educação brasileira: um campo em constituição	
	Guia preliminar para a história da educação brasileira	
	Ensino e história da educação brasileira	
	Perspectivas históricas da educação	Eliane Marta Teixeira Lopes
	História da educação brasileira: problemas atuais	Jorge Nagle
	Anotações para uma historiografia da educação brasileira	Mirian Jorge Warde
	Contribuições da história da educação	
Educação	*História da instrução pública (1500-1898)*	José Ricardo Pires de Almeida
	A educação e a crise brasileira	Anísio Teixeira
	Educação não é privilégio	
	Educação e o mundo moderno	
Cultura	*A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*	Fernando de Azevedo
Literatura Brasileira	*História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos*	Nelson Werneck Sodré
História	*Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*	Sérgio Buarque de Holanda
	Raízes do Brasil	
Sociologia	*Casa grande & senzala*	Gilberto Freyre
Religião	*História da Companhia de Jesus*	Serafim Leite

Nestes textos, interessei-me por analisar os enunciados dos capítulos ou seções referentes ao chamado "período colonial", e pelos sentidos aí produzidos em relação: a) ao sujeito da leitura e da escrita das escolas de ler, escrever e contar, b) a(s) língua(s) utilizada(s) no trabalho de conversão-ensino, 3) a posição de sujeito dos diferentes discursos das ciências.

Como a constituição do *corpus* não se dá de uma forma acabada anteriormente à análise, a medida que fui trabalhando a materialidade do discurso científico, a própria escrita alfabética - objeto histórico e simbólico - colocou-se como tema para a Análise do Discurso que empreendia, pelo caráter de evidência de que se revestia nos textos. Procedi, então, a um novo recorte no discurso científico, trazendo para o campo discursivo de análise o discurso da Psicologia.

TÍTULO	AUTOR
Com todas as letras	Emília Ferreiro
Um estudo experimental da formação de conceitos	L. S. Vigotsky

No que se refere ao discurso dos séculos XVI e XVII - discurso colonial -, fiz uma leitura de textos de missionários e viajantes, com atenção especial para o Discurso Religioso dos jesuítas, responsáveis pela política de educação e de língua no país por mais de duzentos anos. Esses textos foram, na verdade, as fontes em que se forjaram os sentidos produzidos pelos autores clássicos daquelas áreas de conhecimento selecionadas no outro discurso. Isto considerei fundamental para se compreender a questão da filiação, aquela a qual ao significar, nos significamos, nos constituímos como sujeitos.

DATA	TÍTULO	AUTOR
1500	*A Carta*	Pero Vaz de Caminha
1549-1560	*Cartas do Brasil*	Manoel da Nóbrega
1554-1594	*Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*	José de Anchieta
1556	*As singularidades da França Antártica*	André Thevet
1576	*Tratado da Província do Brasil*	Pêro Magalhães de Gândavo
1578	*Viagem à terra do Brasil*	Jean de Léry
1627	*História do Brasil: 1500-1627*	Frei Vicente do Salvador
1657	*Sermão do Espírito Santo*	Antônio Vieira

SEGUNDA PARTE

AS COISAS MEMORÁVEIS

"assi como no papel as letras, porque não se imprimirão tambem nas memórias, as espécies das cousas memoráveis."

Simão de Vasconcelos, *Crônica da Companhia de Jesus do Estado do Brasil*

1. O PRESENTE E O PASSADO

As espécies das cousas memoráveis... assim como no papel as letras... Neste trabalho sobre a "História da alfabetização no Brasil", estou aprendendo a ler, no papel, as letras que imprimiram as cousas memoráveis, cousas estas que só funcionam e significam como tal, porque existem as outras, as **cousas não-memoráveis**, impressas com o mesmo vigor no esquecimento, funcionando e significando como contraparte necessária para a existência da minha, da sua, da nossa história individual e coletiva.

Olhar - ler, analisar, interpretar, escrever - estas cousas memoráveis do Brasil é fascinante e provocador, pois aponta para o fato de que só podemos conhecer e reconhecer o país e a nós, os brasileiros, nas letras impressas, onde nos criaram e nos criamos para o bem e para o mal, mesmo para aqueles que não tiveram acesso a elas, como o analfabeto. A escrita foi para "um mundo não feito em alfabeto", como o nosso de 1500, uma fatalidade da qual nunca mais pudemos nos afastar, para construir um mundo feito em e de alfabeto. Não houve, e não há, como escapar dessa ingerência histórica de uma tecnologia que nos constituiu em uma posição de sujeito - também histórica - que enuncia, falando e escrevendo.

É de dentro dessas coisas memoráveis sobre o Brasil e os brasileiros - de uma memória do dizer - que, hoje, desenvolvemos nossas teorias e formulamos nossas práticas educacionais voltadas para o ensino da língua portuguesa. As "imagens", as "representações" sobre os habitantes do Novo Mundo criadas pelos discursos do estrangeiro nos primeiros séculos da colonização fazem parte, necessariamente, dos discursos dos letrados, que aí se constituíram, e das instituições sociais - como a escola -, que aí lançaram os seus alicerces.

Mas, se as coisas memoráveis - as ditas - trabalham todos os acontecimentos discursivos, os que se aliam e os que se confrontam, as coisas não-memoráveis - também já-ditas - trabalham, pelo esquecimento, esses mesmos acontecimentos em sua estrutura e em seu funcionamento discursivo.[6]

---

[6]. A comemoração da descobrimento do Brasil era feita em 3 de maio até o início do século XX. Somente em 1946, a Constituição "deu outra data para o começo da legislatura, e prevaleceu a recomendação, subseqüente, da comissão de educação e cultura da Câmara dos Deputados, para que se **fixassem** em 22 de Abril a

2. O DISCURSO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

De saída, constato, seguindo historiadores da educação brasileira[7], que a história da educação brasileira não faz parte das cousas memoráveis impressas, e muito menos a história da alfabetização - da leitura e da escrita - no Brasil. A produção do conhecimento, nesta área, é extremamente pobre e lacunar, quase sempre repetitiva e simplista em suas interpretações, resultantes de uma ausência de tradição de pesquisa, de fragmentação de esforços, de falta de apoio institucional e, sobretudo, pela ausência de fontes e pela qualidade dos acervos.

Nunes (1992b.), analisando o processo de elaboração de um guia de fontes para a história da educação brasileira, revela-nos a árdua caminhada a ser enfrentada por aqueles que ousam ler e escrever a nossa história. O acesso aos arquivos é terrível, quer pela heterogeneidade das instituições, que adotam práticas classificatórias diferenciadas das fontes, quer pela ausência de guias e catálogos e, quer ainda, pelo descaso para com o acervo em termos de extravio, perda, roubo, deterioração dispersão, destruição.

A essas dificuldades somam-se o caráter lacunar e desigual dos acervos e do conhecimento produzido. O maior volume da documentação identificada por Nunes (1992 b.) abrange a segunda metade do século XIX e o início do XX. A Colônia e o Império são os períodos menos estudados e que apresentam maior dificuldade de acesso a fontes. Avaliando a produção historiográfica brasileira no período de 1970-1984, Warde (1984) informa-nos que 80% dos 150 títulos examinados referiam-se à República, tendo 1930 como data-chave.

Ainda falando da questão das fontes e dos arquivos necessários à produção do conhecimento em história da educação, gostaria de registrar, para corroborar a questão posta na indicação do *corpus* quanto às relações de poder que envolvem a produção da memória nacional, duas informações fornecidas também por Nunes: 1. a de que a concepção de arquivo histórico como algo vivo e dinâmico não é a que predomina nas instituições investigadas - as principais do País -, mas, sim, a de algo morto, a de mero

lembrança do descobrimento.", conforme nota de nº 4 referente ao Livro Primeiro da "História da América Portuguesa" de Rocha Pita. (1976:42)

[7] Nunes (1992 a., 1992 b., 1994), Nagle (1984), Warde (1984, 1990).

depósito de um passado, "um passado desvalorizado"; 2. a de que coube ao Estado republicano definir as políticas de localização, seleção, organização, conservação, e mesmo destruição[8] de documentos em educação, ou seja, o papel de registrar ou apagar a memória da sociedade.

Com estas dificuldades postas de saída, pareceu-me estar embrenhando-me em terreno inexplorado, aventurando-me por mares pouco navegados, propondo-me caminhadas estafantes e infrutíferas a arquivos incompletos, quiçá, inexistentes. Esta ausência de caminhos já trilhados, ou pelo menos sinalizados, punha-me questões práticas, cotidianas, de acesso e manuseio dos arquivos, bem como o de estabelecer um começo.

Nesta busca de pontos de partida, é que fui observando e refletindo sobre o sentido da dispersão e da fragmentação, da ausência e escassez de documentos. Comecei, então, a me perguntar o que isso poderia significar nos gestos de leitura (Orlandi:1994) de quem produz e de quem consome a história do Brasil, e na prática de leitura e de escrita de nossa história, principalmente, a educacional. Qual tem sido a relação da sociedade brasileira com sua própria memória histórica, com as suas "cousas memoráveis"? Ou quem sabe não temos cousas memoráveis a registrar? Por que este campo de conhecimento foi produzido dessa maneira? Não estaria aí posta, na questão do aprender a ler e a escrever, a relação da sociedade com sua própria memória histórica?

Assim, caso aceitasse, a seco, estes dados e evidências, estaria pressupondo a existência de elementos autônomos mesmo que interrelacionados contraditoriamente: 1. **o tema**, enquanto uma, duas, três, *n* interpretações sobre a história da alfabetização de forma completa e adequada, ou não; 2. um **arquivo**, mais ou menos suficiente, para uma reformulação, complementação, crítica e/ou negação destas interpretações. Mas, o quê são a proposição de temas e a construção de arquivos senão a história do Brasil, a história da educação, a história da leitura e da escrita?

Compreender que a incompletude, a fragmentação e a dispersão de arquivos e de conhecimentos em história da educação brasileira, em geral, e da alfabetização, em

---

[8] Ver história do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais do INEP/MEC, pós 1964, quando foram desativados e desmembrados.

particular, são constitutivas e constituintes destas histórias e de suas leituras, não significa, contudo, negar ou minimizar a necessidade de se ter políticas e práticas responsáveis e produtivas de localização, organização, conservação de documentos que registram a nossa memória. Trata-se mesmo do direito de acesso à informação por parte do cidadão.

Era preciso resguardar-me, portanto, contra essa incompletude, fragmentação e dispersão do arquivo - aquilo que se encontra disponível para pesquisa (Pêcheux:1994) -, enquanto instrumento neutro e independente da prática científica, de forma a não tomá-las como condição suficiente e necessária para determinar interpretações e justificar resultados. E perguntava-me, ainda, se essa escassez e dispersão não seria justamente a parte da história que se coloca como prótese das "cousas não-memoráveis".

Não poderia, assim, de partida, aceitar como fato objetivo, neutro e a-histórico, como um dado, a escassez e a raridade do acervo e das investigações sobre o tema da "**alfabetização**"; não poderia admitir como evidência, a partir da qual desenvolveria a análise, a precariedade de fontes para (re-)conhecer um referente existente fora da linguagem, fora da leitura e da escrita de todos os envolvidos na produção dos arquivos e do conhecimento[9].

Um outro ponto que me pareceu importante, nesta hora de se começar a ler o arquivo e de se iniciar um texto escrito, foi o da chamada natureza **interdisciplinar** da alfabetização: da aprendizagem da leitura e da escrita, da escola de ler, escrever e contar, ou melhor, da dispersão do tema no campo do conhecimento.

Warde (1990:8) diz que, no Brasil, "a História da Educação não se instituiu a partir do movimento interno da História e não foi a ele incorporado [....] não se configura uma especialização temática da História, mas, sim, uma ciência da educação ou uma ciência auxiliar da educação", que nasce e se desenvolve para ser útil e para justificar o presente. A Sociologia, a Psicologia e a Biologia, informa-nos, ainda, Warde foram eleitas ciências matriciais da Educação pelos renovadores da década de 20, ficando a **História** e a

---

[9] Interessante observar o que Nunes (1990) registra a propósito da precariedade de fontes e arquivos, em interessante artigo intitulado "História da Educação: espaço do desejo": "nós ainda não exploramos sequer a quarta parte de um mar de documentos que nos ameaça afogar".

Filosofia como disciplinas formadoras dos cursos de magistério, como pano de fundo e cenário para os acontecimentos e personagens, complementa Lopes (1989).

Soares (1989: 49-72), analisando a produção acadêmica e científica - artigos, dissertações e teses - no Brasil, no período de 1954-1986, registra as diferentes perspectivas teóricas adotadas na abordagem do fenômeno "alfabetização", envolvendo diferentes áreas do conhecimento, com predominância do enfoque psicopedagógico, como destaquei no capítulo anterior. Essa busca de completude do objeto pressupõe a existência de um tema ou um problema *a priori* a pedir uma explicação que, como o da **história da alfabetização**, pode vir de diferentes ciências e disciplinas, que tratariam de somar, agregar, correlacionar dados de campos de conhecimento distintos, para se obter, ao final de uma análise, a compreensão de uma globalidade complexa.

Como analista de discurso, interessa-me compreender como este tema se construiu historicamente na e pela linguagem, para ser lido e escrito, descrito e interpretado, em um campo formado por ciências e disciplinas aparentemente distintas. O que se diz ou se pode dizer em cada um desses lugares de produção, não só de conhecimento, mas, também, de sentido e de sujeito. A Análise do Discurso não é mais uma - ou a principal - disciplina auxiliar, complementar, para se chegar a essa globalidade complexa; ela é uma disciplina que atua na contradição das formulações da Lingüística com as das Ciências Sociais.

Cada área de conhecimento - ilusoriamente manipulável e controlável - exercita, de lugares diversos, o **aprender a ler e a escrever** em uma relação determinada com a sociedade, em diferentes momentos históricos, imprimindo as cousas memoráveis e as não-memoráveis, através de um funcionamento discursivo marcado pela dispersão, pela simplificação, pela banalização, pela depreciação, pela negação...

Não se trata, então, de tomar a "alfabetização" como objeto de estudo separado do exercício da leitura e da escrita de um sujeito autônomo e consciente para produzir conhecimento. Não há uma separação entre a linguagem e o seu objeto, entre a palavra e o referente.

3. O DISCURSO DA EDUCAÇÃO

3.1. JOSÉ RICARDO PIRES DE ALMEIDA

Este autor, um intelectual típico da geração de 1870, com sua "**História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**", dedicado a sua Alteza Real, o Conde D'Eu, Marechal do Exército, realiza a primeira obra sistematizada sobre a educação brasileira, visando divulgar, segundo Nunes (1992a.), uma imagem civilizada, positiva do país e, principalmente, do Império, promovendo uma verdadeira cruzada contra a ignorância.

Este livro, significativamente, é escrito e publicado em francês (e só traduzido cem anos depois), em uma época em que a língua portuguesa ainda não se consolidara definitiva e oficialmente como língua materna de todo o povo brasileiro. Temos depoimentos de que ao final do século XIX, no ambiente familiar dos paulistas, por exemplo, falava-se a língua geral (Freire,1936). O autor apresenta o fato de ter escrito o texto em francês, "uma língua universalmente conhecida", em seu **prefácio**, como tendo nascido "do legítimo sentimento de orgulho nacional, como também do patriótico desejo de suprir uma sensível lacuna existente nos livros dos escritores que se ocuparam do estudo da instrução em diferentes países do globo". Não estávamos, portanto, integrados ao mundo civilizado, ainda, quer pela língua, quer pelo conhecimento.

Este fato, corriqueiro àquela época, coloca desde o início de nossa trajetória da produção do conhecimento histórico em educação, a negação ou a inexistência de uma língua nacional oficial, com leitores e escritores autônomos. Lia-se e escrevia-se para um outro que não os brasileiros, falantes de uma (ou várias) língua não re-conhecida universalmente; ou, então, para brasileiros capazes de ler e escrever em outra língua que não a materna e com ela se identificar enquanto membro de um grupo universalmente re-conhecido. Esta interlocução era assimétrica em relação às línguas e marcava, de saída, os brasileiros, identificando-os e excluindo os que sabiam ou não uma língua universalmente conhecida.

A **introdução** do livro é, na verdade, a parte que trata da educação no período colonial, aquele período sobre o qual temos poucos dados e informações, como já

registramos anteriormente. São três séculos que se dizem como intróito de uma história da instrução pública, muito embora o autor reconheça que aí os jesuítas - "primeiros educadores da juventude brasileira e pioneiros da civilização do país"-, tenham lançado "os fundamentos de nosso edifício social" em que se formou "nosso espírito público". Apesar de fornecer os elementos fundadores de nossa instrução, não merece um capítulo, um lugar na estrutura propriamente do livro, para dar conta das **cousas memoráveis**, do trabalho valoroso dos jesuítas de "instruir as populações deste país, quer convertendo os indígenas, quer mantendo a fé dos colonos e seus descendente nos limites da moral, da justiça e humanidade"(:25).

Um trabalho valoroso, mas que não permite outra conclusão senão a de que "o governo colonial do Brasil, ao contrário dos governos coloniais de outros povos, como o da Espanha, **sempre foi hostil** ao desenvolvimento da instrução pública e - salvo raras exceções - **sempre reprimiu** a expansão do espírito nacional"(:37-grifos meus). Se bem que esta fosse uma "época de ignorância geral"(:26). Esta parece ser uma constante no discurso daqueles que lêem e escrevem a nossa história: um movimento e um jogo de exaltar o trabalho dos jesuítas em primeiro plano e, depois, em segundo, apresentar resultados negativos e fazer as críticas.

Um trabalho valoroso, feito de "heroísmo", "força de alma" e "perseverante coragem", mas que no marco de criação da primeira escola do Brasil em São Vicente, berço da instrução primária, não se constrange em aliciar as crianças indígenas para converter e ensinar, através do concurso dos que sabiam bem a língua materna dessas crianças, mesmo sabendo que "para estas pessoas, retirar-lhes os filhos" era "a mesma coisa que arrancar-lhes o coração", informa-nos o Padre Simão de Vasconcelos em texto citado pelo autor.(:27)

E este aliciamento, que desestruturava as relações era feito para quê? Para ensinar a ler, a escrever e contar, para ensinar as coisas do mundo que as rodeava? Não. Para ensinar às crianças as coisas da fé, "depois de tê-las regenerado pela água do batismo", responde-nos Almeida. Estas coisas da fé lhes eram ensinadas através da aprendizagem do português, da leitura e da escrita do latim "aos mais hábeis" e, "acima de tudo os bons costumes e a doutrina cristã". Nada, portanto, de uma escola para instruir no conhecimento

da época, capaz de ser assim considerado digno de registro enquanto educação formal e pública. Mas, era a escola que nascia junto com o povo brasileiro.

Temos, aí, uma **escola** enquanto espaço de regeneração, de salvação e não, de aprendizagem de um conhecimento já produzido e ignorado pelas crianças; e um **aluno** que é visto - e se vê - como alguém a ser regenerado e salvo e, não, como aprendiz de um conhecimento ignorado. A ignorância, aí, significava **falta** de moral, de bons costumes que, na verdade era a negação da diferença e o desejo de suprimi-la, apagá-la. Este, contudo era um significado sobre o qual não deveria se alongar, ou mesmo explicitar, neste final de século XIX vivido pelo autor, em que o ideário republicano e positivista estava a exigir outros discursos.

Sabemos, ainda, que a heterogeneidade lingüística era grande nos 1500 de Nóbrega e Anchieta. No entanto nada é dito sobre o uso de três línguas na escola - língua geral, português e latim -, nem sobre a escolha de uma das língua indígenas para ser referida como " **a** língua brasileira", "**a** língua natural do país". Isto faz parte das coisas não ditas, mesmo em uma introdução. Diz-se apenas que as escolas foram postas "a sombra do altar, símbolo da fé", enquanto núcleos "de onde sairia a civilização", uma civilização que já nascera degenerada e que deveria ser regenerada, receber uma prótese, antes de ser instruída.

Nesta introdução há, ainda, uma valoração maior do século XVIII em relação aos anteriores, considerando a extensão do texto e o volume de informações fornecidas. Pareceu-me, portanto, que os dois primeiros séculos eram os mais fadados ao esquecimento pela singeleza e restrição de dados. A partir do século XVIII, com Pombal, principalmente, as "cousas" tornam-se mais "memoráveis", mesmo em se tratando de coisas introdutórias. Pombal, um "grande homem" de "boa vontade" não conseguiu grandes coisas em matéria educacional, segundo o autor, pela obscuridade geral reinante, que não lhe fornecia professores bem formados e hábeis - como foram os jesuítas - para empreender a reforma desejada: a terra não era pródiga em recursos humanos como o era em recursos naturais.

Neste período, onde se observa "traços da intervenção oficial", conforme salienta o autor, dois aspectos interessa particularmente a esta análise, por dizerem respeito ao aluno e à língua. No primeiro caso, em documentação transcrita - correspondência mantida entre o Governador e a Câmara do Rio de Janeiro -, podemos ficar sabendo quem são e quem não são os **alunos** de então. A propósito de substituição de um aluno que exercia a função de Capitão dos Estudantes, são explicitados os critérios de seleção exigidos para este lugar: "sejão nobres", "Cidadons e da Nobreza distinta", "estudante d'aquelles Pateos", "filho e neto de Cidadoens com reconhecida nobreza". Isto significava que havia crianças e jovens que não eram nobres e nem cidadãos, que estavam fora da escola e que não receberam essa herança, de nobreza e de cidadania.

No que diz respeito à **língua**, o Alvará de 07 de julho de 1759, que extingue "todas as classes e escolas, **como se nunca houvessem existido**" (grifo meu), obriga a adoção de um compêndio dos oratorianos para o ensino da gramática e proíbe (sujeito à prisão) a adoção de "Arte" de Manoel Álvares e dos livros de seus comentadores. Esta proibição tão explícita se deve, segundo o Alvará, ao fato de a "Arte" ter dificultado o estudo da latinidade. Parece-nos, contudo, que se trata de uma questão fundamental para a manutenção da ordem, pois, no mesmo Alvará, dentre as atribuições conferidas ao Diretor de Estudos, está uma que nos interessa particularmente:

> "4. E, porquanto, as discórdias provenientes da contrariedade das opiniões que, muitas vezes, se excitam entre os professores, só servem para distraí-los das suas verdadeiras obrigações e de produzirem na mocidade o espírito de orgulho e discórdia, terá o Diretor todo cuidado em extirpar controvérsias e de fazer entre eles haja uma perfeita paz e uma constante uniformidade de doutrina de sorte que todos conspirem para o progresso de sua profissão e aproveitamento dos seus discípulos." (:32)

Uma vigilância e um controle tão grande indica que havia a possibilidade de controvérsias, de discórdias, de rompimento da ordem, mesmo que se continuasse afirmando que "a instrução primária dada ao povo, às expensas do governo colonial, ficou muito abaixo do que se possa imaginar"(:30).

A introdução é encerrada com informações referentes à chegada e estada de D. João VI no Brasil, um Imperador interessado pelas letras, pelas artes e pelas ciências.

Neste período, apesar do aumento do número de professores encarregado de ensinar a ler, escrever e contar e dos recursos para a educação, os resultados não foram significativos, o que se pode atribuir a circunstâncias desfavoráveis e não à "inércia e incúria dos poderes públicos", reafirma Almeida. Ou seja, desde o inícios, somos os culpados de nossa ignorância, barbárie, atraso.

A partir da Independência é que começa o livro propriamente. Para mim, no entanto, interessada na produção de sentidos e na constituição da posição de sujeito da alfabetização, em sua historicidade, a Introdução, no seu jogo de dizer e não-dizer, quer pelo funcionamento lingüístico, quer pela estruturação do livro, já me dera alguns elementos (categorias?) de análise que serviriam de chave para leitura do restante do livro. Estes elementos são: 1. a **função** da escola de ler, escrever e contar enquanto espaço de regeneração; 2. o **lugar de enunciação do aluno** qual seja o de alguém a ser regenerado e 3. a **concepção de língua** a ser lida e escrita pelo povo brasileiro.

Em 1822, século XIX, começa, propriamente, o livro e a nossa história da instrução pública e não, da educação. Esta é uma divisão - instrução X educação - que o autor faz questão de manter durante todo o livro, uma divisão que afeta a função e a natureza da escola, bem como a posição do sujeito da escolarização:

> "... a **instrução** deve ser precedida e acompanhada de uma boa **educação**. Sem educação prévia e contínua, a instrução é mais perigosa que útil para os indivíduos, família e sociedade. O saber é, seguramente, coisa muito proveitosa, muito preciosa, mas a instrução não é tudo, nem mesmo o principal." (:304 - grifos meus)

O saber, portanto, não pode ser distribuído de qualquer maneira a todos, tanto mais se for semeado "em terra inculta e mal preparada". Não se tem garantia do que fará uma criança que aprende a ler, escrever e contar, por exemplo. A escrita tanto pode fazer florescer o terreno, como cobri-lo de "espinhos e espinheiros, de plantas estéreis e venenosas"(:304).

Aos índios e aos escravos, "duas grandes classes da nossa população (2/3)" que não recebiam "ensino nem educação alguma", Gonçalves Dias, um mestiço, em

Relatório sobre o estado da instrução pública na região Norte - PA, MA, CE, RN, PB, PE e BA -, em 1852, afirma que:

> " Quero crer perigoso dar-se-lhe instrução; mas por que não se há de dar uma educação moral e religiosa. Não será necessário prepará-los com muita antecedência para um novo estado a ver se evitamos perturbações sociais..."(:364)

E alguns anos depois em 1822, quando a libertação dos escravos já se fazia presente e era necessário dar ao discurso um cunho mais democrático face a um reordenamento social que se ensinuava, cria-se no Pará, próximo a Belém, o Instituto Providência para educação dos indígenas da Amazônia, uma "obra de caridade e de civilização ".(:272) Após sete anos de existência, este Instituto "tornou índios selvagens em homens civilizados que se tornaram excelentes operários"(:270).

A democratização do ensino para índios e escravos significava, então, que todos deviam ser, senão instruídos, aculturados, segundo a moral branca, européia, cristã-católica, institucionalmente: uma aculturação mediada pela letra, pela escrita. "Educá-los, além de ser um dever religioso, é um dever social", continua Dias, "por que a devassidão de costumes, que neles presenciamos, será um invencível obstáculo da educação da mocidade"(:365).

Referindo-se a crianças de cortiços, Almeida, nos idos de 1848-1886, reafirma estes sentidos balizadores para a expansão do ensino a outros segmentos da população:

> "É um feliz sinal dos tempos esta solicitude em fundar escolas para todas as categorias de criança, em tornar a instrução acessível a todas as inteligências, a todas as idades. A **caridade** intelectual não vê lugar nem indivíduos, mas procura por todos os meios elevar o nível moral da população." (:267 - grifo meu)

Este texto, além de colocar a educação no rol das atividades caritativas, informa-nos, ainda, que havia "categorias de crianças" e que nem todas as categorias estavam na escola primária em 1886, daí excluídas, é claro os índios e escravos. Assim, quando se fala de forma genérica em **aluno** de escolas primárias - escolas de ler, escrever e

contar - não se está falando de toda e qualquer criança que inicia a aprendizagem da escrita e de outros conhecimentos elementares.

A primeira categoria que pude destacar nesse texto descritivo de Almeida, recheado de nomes, datas e números, entremeados a informações relevantes para esta análise e elogios aos cidadãos ilustres mencionados, foi a de **pessoa** X **pessoa não-livre**. Em 1840, a população do país era de 6.000.000 de habitantes, sendo que, destes "2.500.000 (eram) indígenas e escravos, que não fornecem alunos à população escolar; sobravam, pois, 3.500.000 pessoas livres"(:80). Quando, portanto, no texto, fala-se em povo, sociedade, classes populares, está-se falando em pessoa livre. Analisando período posterior, o de 1870-1875, o autor diz que "o recenseamento acusa a existência de 23..087 indivíduos livres de 7 a 14 anos, em idade de receber a instrução primária"(:134). Desses 23.087, 9.311 estavam na escola. Logo, havia 13.776 fora da escola, isto é, 3/5 da população livre.[10]

Ao defender a obrigatoriedade da instrução pública, um dos argumentos discutidos por Almeida, é o da família pobre que não pode perder uma fonte de renda representada pela criança ao obrigá-la a freqüentar a escola. Isto indica que havia uma outra categoria de crianças, dentre as pessoas livres: a que **trabalhava** X a que **não-trabalhava**, sendo o segundo grupo pouco significativo no conjunto da sociedade livre, como vemos confirmado às páginas 156:

> "No Brasil (1873), o número de pessoas que podem viver sem trabalhar, acima de dois anos, por si mesmos é consideravelmente reduzido e este pequeno número diminui a cada dia."

No livro, são mencionados a criação e o trabalho de sociedades e associações que, embora tivessem outras finalidades, também ministravam aulas de primeiras letras, mantinham cursos primários e profissionalizante, para uma população mais diversificada, incluindo até mesmo escravos[11], desde que autorizados por seus senhores, e estrangeiros.

---

[10]. Não fiz um trabalho comparativo dos dados relativos à população escolarizável que o autor apresenta constantemente ao longo das páginas, visando a conferir possíveis discrepâncias ou não fidedignidade, por não ter em mira realizar análise de séries históricas.

[11]. Liceu Literário Português, fundado por portugueses.

Neste século XIX, principalmente em sua segunda metade, são criados, também, vários asilos e associações protetoras da infância desamparada, pois não era pequeno o número de crianças órfãs, miseráveis, abandonadas pelas ruas. Ao salientar os méritos de uma personalidade ilustre do Império, o autor relata-nos que ao assumir o Ministério da Justiça, este encontrou na cadeia, juntos, detidos pela polícia: mendigos, vagabundos, criminosos e crianças abandonadas. A providência que se tomou, então, foi deixar na cadeia, os criminosos e criarem-se um asilo agrícola para os mendigos e um asilo escola para as crianças. Havia, portanto, crianças livres **abandonadas** X crianças livres **vivendo com os pais**. E dentre estas últimas, as **miseráveis** X as **não-miseráveis**.[12]

Havia também, a diferença de **cor** e a de **classe** a separar as crianças escolarizáveis deste século XIX:

> "As crianças das classes razoavelmente abastada não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade dos seus filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas." (:89)

Esta criança de cor e de classe não abastada trazia consigo, do mesmo modo que os índios e os escravos, a imoralidade, a degeneração:

> "Nas cidades em geral e no Rio de Janeiro, em particular, há dois elementos: uma classe média inteligente e, em geral, voltada para o bem e classes inferiores muito miscigenadas, beirando em alguns pontos a classe média, mas quase todas possuindo um fundo **hereditário** de depravação que transparecerá nas ocasiões de faltas e maus exemplos..."(:93 - grifo meu)

E continua o autor relacionando coisas, em categorias aparentemente excludentes, que se entrelaçam, indo desenhando, dando visibilidade, assim, ao brasileiro-analfabeto, o que podemos ver em mais um texto bastante interessante, particularmente, pelo uso de conectivos de exclusão que deveriam ligar termos independentes, estabelecendo relações de adição, de igualdade ou de alternância:

---

12. "tantas crianças vivem no abandono, seja porque tenham perdido os pais, seja porque estes as deixam na miséria". (:141)

> "As classes ocupadas com trabalhos manuais ou degradadas pelos hábitos ociosos ou viciosos parecem, em muitos casos, comprazer-se com a ignorância.... Já se conhece como são os filhos destes pais: pálidos, fracos, mal-nutridos, trazem em seu rosto um descaramento precoce; instintos perversos já se apropriam do coração destes pequenos seres..."(:939-94)

Vemos, assim, que falar em **ignorância** - não se usam os termos alfabetização/analfabetismo - naqueles tempos, implicava outras coisas além de saber ler e escrever, de dominar uma técnica. O **ignorante** não era apenas aquele que não sabia ler nem escrever. Era também aquele que era escravo, que era de cor, de classe inferior,órfão, indigente, pobre, e, sobretudo, ocioso, vicioso, vagabundo, descarado, depravado, devasso, imoral. E é destes diferentes-e-mesmos lugares que o **aluno**, que deve aprender a ler e a escrever, é visto e falado, se vê e fala, sendo re-conhecido e se re-conhecendo.

Ir à escola é antes e, principalmente, tornar-se um "ser moral" e, conseqüentemente um "ser social", nunca invertendo a seqüência. Por isso, o pai que não leva e mantém o filho na escola, prejudica o indivíduo e a sociedade, de homens livres, pois "não dá ao espírito de seus filhos esta cultura intelectual, ao menos elementar, sem a qual não podem tornar-se seres morais, inteligentes e sociais". Além de introduzir na sociedade "homens ignorantes, predispostos ao erro, `a imoralidade, até ao crime e que, em conseqüência, serão para ela causa de desordem, de perigos e de despesas".

Era preciso, portanto, estancar a ignorância, enquanto fonte, não de desconhecimento das letras e das ciências, mas de vícios, crimes e misérias. Todos os homens de bem, como o autor, queriam mostrar ao mundo "que o Brasil não estava atrasado em relação à instrução pública e que poderia chegar ao primeiro plano intelectual na América Latina"(:302) e, para tanto, era preciso que "o povo (pessoas livres não nos esqueçamos) soubesse ler, escrever e contar e tivesse as noções exatas da moral, da religião e de sua própria língua"(:133). E a escola tinha essa função, bem como a alfabetização.

Aqui, é o único ponto em que o autor faz alusão à **língua** a ser ensinada: "a própria língua", sugerindo a existência de uma língua que não fosse própria ao povo, isto é, aos homens livres. Embora saibamos que no período ao qual a citação se refere -1870-1875-, a língua portuguesa já se tornara obrigatória nas escolas, por lei, atendendo à

política de reforma do Estado, a heterogeneidade lingüística ainda era grande entre as populações indígenas, escravas e mestiças, e a **língua geral** estava, ainda, amplamente difundida.

Nada é registrado sobre a contenda que deve ter ocorrido após a reforma da instrução proposta por Pombal, com a obrigatoriedade de se falar e ensinar a língua portuguesa nas escolas. É impressionante este silêncio sobre uma questão de tamanha relevância para a prática pedagógica de ensino da leitura e da escrita e para a política educacional.

Uma política educacional que, não obstante, os "esforços dos homens públicos" e suas "boas intenções", produz "pouco resultado", conforme afirma o próprio autor, referindo-se ao ano de 1887(:253). Parece que a situação é tão desalentadora que Almeida está sempre a dizer e a desdizer-se em relação à qualidade e à produtividade do ensino. Já no final do livro, comparando o volume de recursos investidos com o número de alunos atendidos, ele conclui que os resultados deveriam ser mais alentadores, só justificados por "poderosíssimas causas" que inibem "os esforços dos governantes", a saber: 1. indiferença dos pais; 2. extensão territorial; 3. população rarefeita.(:296)

Dito isto, em seguida, o autor afirma que a negligência dos pais pode ser vista de outro ângulo, qual seja, o da pobreza que impede de vestir as crianças decentemente para ir à escola; o da distância a percorrer pelas crianças de casa à escola e o da carência de bons professores. É bom lembrar, ainda, que anteriormente já dissera que a escola pública era considerada ineficiente, pois "lá não se aprende nada", e os alunos "sabem apenas contar ou sabem apenas ler"(:89).

Estas questões associadas a outras que dizem respeito às condições materiais de existência e de funcionamento da instituição escolar, como salas de aula inadequadas em termos de luminosidade e de higiene, mobiliário, material didático, vestuário, alimentação, não devem, contudo, minimizar ou apagar os **efeitos** da função atribuída à instrução e à educação, da posição de sujeito ocupada pelo ignorante-analfabeto na escola e na sociedade, e da concepção de leitura e de escrita adotada. Almeida reconhece que a sociedade:

> "... se reduz a confiar nas marcas exteriores: ela identifica o signo e a coisa significada. A existência de exames a levará a concluir que quem conseguir diploma, mereceu-o, e aquele que não pode ter ou não se submeteu aos exames, não está ou não foi julgado **digno.**" (:108-grifo meu)

Embora o autor esteja, na citação anterior, referindo-se a uma discussão sobre a pertinência da obrigatoriedade de exames escolares, não deixa de explicitar a questão sempre presente na escolarização do Brasil: a da dignidade, da moralidade de um sujeito que "não consegue" ou "não pode ter" o referendo público social que o legitime perante os outros e perante si mesmo, apagando todos as marcas de exclusão como cor, classe, raça, orfandade, indigência, trabalho manual, caráter vicioso, depravação...

3.2 - ANÍSIO TEIXEIRA

Sair do mundo monótono de Almeida em que tropeçamos, a todo momento, em nomes e mais nomes, datas e mais datas, elogios e mais elogios aos próceres do Império e da nascente República, e adentrar pelos textos de Anísio Teixeira é sentir o ar, o movimento, a renovação entrarem pelos olhos e pelo coração. Há como um estranhamento, pareço não estar no mesmo país.

Disse entrarem pelos olhos e pelo coração. Não é só os olhos que correm pelas cousas memoráveis impressas, mas é também o coração que se enche com as cousas memoráveis que se imprimiram na memória. Não são só os olhos que se gratificam com a perspectiva de mudança, de renovação - no que Teixeira se faz representante de uma geração -, com as críticas a uma educação para poucos ou com o arrojo de suas propostas de encaminhamento dos problemas educacionais. O coração também se regala com as lembranças que essas letras evocam e com a saudade que liberam de um passado muito meu conhecido e vivido: o de minha iniciação profissional naqueles idos de 1964. Quanto vigor, disponibilidade e comprometimento com o país, quantos sonhos e ação sob o impacto e a sustentação de textos de intelectuais como os de Anísio Teixeira.[13]

Hoje, trinta anos depois do início de uma carreira de professora de língua portuguesa, volto a essas páginas, que já se tornaram históricas, para, com emoção, rever e reler aquilo que pensávamos ser o possível em um determinado momento histórico. Volto para rever e reler um texto que se fez ação, prática pedagógica e política, e que procurou dar um sentido diferente aos acontecimentos que, acredito, agora irei encontrar. Rever e reler essas páginas só agora sabendo o que só é possível saber depois de dito e vivido: a história social e individual.

E é um pouco isto o que quero, agora, compreender: os sentidos possíveis desta história da educação e, particularmente, da história da alfabetização aí contada, do que era a iniciação ao ler e ao escrever em um período de tanta energia e força criadora liberada. Quero saber que sentidos e posição de sujeito, os enunciados produziam para

---

[13]. Minha dissertação de mestrado em lingüística teve como texto motivador e definidor de todo o trabalho, um artigo de Teixeira: "Valores proclamados e reais nas instituições escolares brasileiras"(1976:7-27).

aqueles que deveriam se tornar leitores e produtores de textos em um país que se industrializava e urbanizava aceleradamente.

Não pretendo fazer uma crítica das idéias de Teixeira, nem tampouco extrair de sua obra virtuosidades ou deficiências, incoerências ou contradições. Como analista de discurso, interessada na história da leitura e da escrita no Brasil, quero conhecer, analisar e interpretar um outro lugar histórico de produção de sentido e de sujeito, um outro gesto de leitura - ato simbólico - de uma geração que buscava a transformação social e política através da educação e, espero, relacione-se de outro modo, em sua leitura e escrita de nossa história, com a memória da sociedade.

À medida em que a leitura avançava fui tendo uma sensação, a princípio, meio difusa e ambígüa diante de todo aquele movimento dinâmico e empreendedor, até que saiu uma formulação, ao deparar-me com o texto que se segue: **parece haver uma vontade de zerar o passado**.

> "Não é, na realidade, com nossas tradições que nos devemos embriagar, mas com o nosso futuro - o brilhante futuro que nos aguarda, se o soubermos preparar. A Pátria é menos o seu passado do que os seus projetos de futuro. Está claro que esses projetos de fruto mergulham as suas raízes no passado e se apoiam no presente. Mas, a sua força vem antes dos objetivos antevistos, da sua projeção no amanhã, do que dos nossos pontos de apoio em nossa história ainda não de todo livre de incertezas e fragilidades." (1956:49)

Era este, então, o lugar da história: um ponto de apoio **incerto e frágil**, que não deve ser motivo de embriaguez e que pouco contribui para construir uma Pátria. Esta seria uma das razões para as informações, as "cousas memoráveis" de nossa história educacional, serem tão genéricas e reduzidas? Seria esta fragilidade e incerteza que levaria esta geração a acreditar estar lançando as bases de uma escola brasileira naquele momento histórico do século XX, quando estas bases, gostássemos ou não, já haviam sido lançadas no século XVI?

Este lugar secundário conferido à história aparece na estrutura e organização do livro "**A educação e a crise brasileira**" (1956), que reúne palestras, estudos e análises realizados após a restauração do regime democrático no país: documentos de crítica e de

ação, segundo o próprio autor. Para a introdução, é "escolhida" a palestra de posse de Teixeira na direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas-INEP, contendo um "panorama " histórico do nosso ensino de forma que o leitor possa compreender o que se chamava, então, a crise brasileira.

Ali, o nosso período colonial, até a monarquia, é tratado de forma genérica e sumária, não obstante, diga ser necessário "criar algo em oposição a tendências viscerais de sociedade semi-feudal e aristocrática"(:XII). Era de se esperar, assim, que soubéssemos bem sobre aquilo que deveríamos negar. Além disso, nas oposições há um subordinação e uma hierarquia entre os elementos, apontando para diferenças e valores subjacentes, produzindo os sentidos. O mal só faz sentido em oposição ao bem. Acresça-se, ainda, o fato de que a simples oposição de acontecimentos e situações pode não produzir as transformações desejadas, mas tão somente a reprodução desses acontecimentos deslocados para o outro lado da mesma moeda.

Esta história frágil e incerta resultou, segundo Teixeira, de uma transplantação da civilização ocidental para uma sociedade culturalmente mista, que nos deu instituições - como a escola - "enfermiças", "postiças" e "inviáveis". No começo, ele prossegue, até conseguíamos ir bem, próximo ao modelo, mas depois "entrava a se deformar e a se reduzir às condições do ambiente ... tendência inevitável para se deteriorar"(1956:29). Haveria um modelo absoluto? Por que o nosso meio é sempre tão pernicioso? "Tendência inevitável para se deteriorar": não seria esta parte da história que uma vez não suficientemente explorada, seria uma das "cousas" que ajudavam a tornar o nosso passado "não memorável" ? E o que teria isto a ver com a fragilidade e a incerteza de nossa história? Não seria melhor, então, apagar, esquecer, zerar esta história? Ainda mais que, agora, no século XX, como nos lembra Teixeira, "já não podemos apenas *representar* de país civilizado. Temos de ser um país civilizado"(1956:28-grifos do autor).

Nesta perspectiva, a própria referência feita, constantemente, ao sistema dual de ensino existente até o século XX, como fruto de uma sociedade dividida em senhores e escravos e, posteriormente, em senhores e povo, como contraponto necessário e suficiente para sustentar as propostas de reforma, colocava-se, quase sempre, dentro de um

quadro comparativo com o sistema educacional europeu e norte-americano ou dentro de um quadro evolutivo do processo de escolarização no Ocidente.

E a alfabetização, o acesso à leitura e à escrita neste contexto histórico? Como era pensada nesse movimento amplo de renovação educacional face às tranformações sociais e econômicas que o Brasil vivia? Qual seria a função atribuída ao ler e ao escrever nessa sociedade moderna, marcada pela industrialização e pela urbanização?

A primeira alusão à alfabetização, em seu livro "A educação e a crise brasileira", ocorre ao apresentar o objetivo da escola moderna de formação do homem comum. Ali, a leitura, a escrita e a aritmética são chamadas de "técnicas intelectuais primárias"(1956:25). Por que **primárias**? Primária de "primeiro" ou de "rudimentar"; de "elementar" ou de "primitivo"; de "estreito" ou de "superficial"? Neste momento, veio-me à lembrança uma definição do termo **analfabeto** de um dicionário do século XIX: "aquele que ignora **até** o a,b,c, aquele que não sabe **nem** o a,b,c." Pareceu-me que a ambigüidade daquele "primárias" esbarrava nas de "até" e "nem".

Avanço um pouco mais na leitura e encontro no terceiro texto do livro mencionado, uma conferência proferida no Ministério da Educação em 1954, sobre os "Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura", em que posso saber um pouco mais dessas "técnicas intelectuais primárias". Ali, passando rapidamente pelos padrões históricos, Teixeira chega ao período pós primeira guerra mundial, assinalando que:

> "Surge, então, uma corrente de opinião a pleitear, não a educação popular ainda por desenvolver, mas a simples e pura alfabetização do povo brasileiro." (:60)

Já que não podíamos ter escolas como as estrangeiras, tivéssemos uma **simples e pura alfabetização**, era o argumento das décadas de 20 e 30.

E aí se coloca, segundo o autor, "o primeiro conflito real de conceitos ou de padrões educacionais" entre os que defendem uma educação escolar adequada ao mundo moderno" - o da industrialização e da tecnologia - e aqueles outros que deixam-se "dominar pelo mito da pura e simples alfabetização"(:61). Conflito interessante, mas, talvez, falso. Senão, vejamos.

Poderia pensar que o autor ao recusar a "pura e simples alfabetização" do povo brasileiro, recusava, na verdade, a simplificação, a redução da educação primária que se tornara "uma simples educação de alfabetização, ensinando, e mal, a ler, escrever e contar... em dois e até três turnos por dia, em semanas de apenas cinco dias, e em anos letivos de 160 dias"(:62). Realmente, não basta saber ler mal, para que o restante venha por acréscimo. Assim sendo, poderia concordar, em uma primeira leitura, com Teixeira, e considerar este padrão "ineficiente" e um "retrocesso social", pois "não transforma a nação e nem habilita o indivíduo ao progresso ou sucesso individual, necessário para o progresso e o sucesso da nação, no regime de "livre competição" e de capitalismo"(:61).

Admitida esta interpretação, posso voltar às "técnicas intelectuais **primárias**", com que anteriormente a leitura e a escrita foram identificadas, para atribuir ao termo "primárias" o significado de "rudimentares", "primitivas" e "superficiais" e não, simplesmente, o de "primeiras" e "elementares". Isto confirmaria a minha impressão inicial de que a classificação da leitura e da escrita produzia, como efeito, um sentido depreciativo, o que não significa que as outras possibilidades de significação de "primárias" fiquem excluídas. Além disso, outros dois adjetivos foram atribuídos à alfabetização para determiná-la e restringi-la: "**pura** e **simples**, o que indica a existência de uma outra alfabetização que não seja "pura e simples".

Estas possibilidades de diferentes sentidos para se pensar a alfabetização, levou-me a supor que, talvez, o "conflito" esteja mal colocado ou deslocado de sua função, pois alfabetização X escola popular são conceitos que não se opõem nem se excluem - o que é natural em uma dicotomia -, a não ser que se especifique um de seus elementos, no caso, a alfabetização, o que nos permite sempre associá-la a "ler mal". Por que o conflito não é entre uma escola popular de qualidade X uma escola popular de má qualidade? Como e em que circunstâncias a alfabetização pode se tornar um termo excludente em relação à escola? Por que esta tecnologia pode servir ao bem e ao mal?

Em outro artigo, "A educação que nos convém"(1956:139-160), ao comparar o movimento de expansão da escola primária para todos no Ocidente e nos países subdesenvolvidos, estando aí incluído o Brasil, temos oportunidade de saber um pouco desta alfabetização que não nos convém. Não obstante, não tenhamos conseguido até o

século XX implantar e desenvolver um sistema de ensino popular para todos, tal como ocorrera nos países europeus e na América do Norte, temos, contudo, necessidades semelhantes às dos países desenvolvidos, tendo em vista o processo de industrialização aqui instalado.

Torna-se, então, necessário educar o povo brasileiro para "novas formas de trabalho" e "formas novas de compreender o nosso papel social e humano"(:142). Neste contexto, o analfabetismo, diz-nos o autor, "já não é a famosa cegueira do século dezenove, mas simplesmente, uma **inaptidão**, grave somente quando o próprio trabalho, o próprio ganha-pão exige que seja remediada"(:143-grifo meu).

O autor já nos dissera alguns parágrafos acima desta citação, que essas "formas novas de compreender o nosso papel social e humano" foram aprendidas pelos povos desenvolvidos no século XIX, "laboriosamente pelos hábitos de leitura". Quanto a nós, subdesenvolvidos, poderíamos aprender essa formas através da comunicação, oral e visual, isto é, através do rádio e do cinema, meios de mais fácil difusão que a escola. Poderíamos, assim, prescindir da capacidade de leitura dos indivíduos enquanto uma função emancipadora dada pela escola primária.

Como se vê, aqueles determinantes inicialmente atribuídos à alfabetização - "técnica intelectual primária", "pura e simples"- vão tendo outros sentidos, bem como o próprio conceito de alfabetização, justificando uma escola para todos em que a aprendizagem da leitura e da escrita se transforma em uma "inaptidão": uma "incapacidade", mas também uma "falta de inteligência, estupidez", nos informa o dicionário, o que nos leva a refletir sobre aquele "simplesmente" que antecede o termo "inaptidão". Além disso, neste jogo do dizer e não-dizer, o autor propõe que a oralidade do rádio e do cinema substitua, plenamente, a escrita.

Parece-me, contudo, bastante temerário creditar à escrita o lugar de uma inaptidão, e, ainda mais, prescindível à participação no "debate geral e público da nação". Primeiro, pelo sentido restritivo que atribui a linguagem verbal, confinando-a nos limites das habilidades, dos exercícios, da destreza, do conhecimento adquirido. Em segundo

lugar, é bom não esquecer que a palavra "inaptidão" leva-nos, também, para um campo de significação em que a falta se dá no campo da inteligência, da disposição inata.

Lembro, ainda, que a oralidade do rádio e do cinema passa pela escrita necessariamente, através dos roteiros (escritos) da programação, bem como da fala de seus apresentadores, de seus artistas, que são pessoas que já passaram pela escola e que, portanto, estabeleceram com a escrita uma relação própria e que perpassa toda a sua fala. A isto soma-se a natureza e a qualidade da informação veiculada pelo rádio e o cinema em relação àquela do jornal. A participação do analfabeto, portanto, não se dá no mesmo nível do alfabetizado, mesmo porque esta já fora cortada no nascedouro, pelo texto constitucional, que proibia o voto do analfabeto, daquele que não tem **simplesmente** aptidão para a escrita e a leitura, seguindo o raciocínio do texto.

Gostaria, porém, de voltar à oposição - cegueira X inaptidão - para pensar um pouco sobre as possibilidades de sentido aí contidas. E o interessante não é defender um dos elementos ou mesmo eliminar a oposição, mas compreender como ela se organizou em determinados momentos históricos. Como a **falta** da leitura e da escrita, por exemplo, passou de falta de visão, de luz à falta de capacidade, de uma disposição inata? Como essas diferentes faltas afetaram o sujeito da escolarização? Como essas falta afetaram aqueles que registram as nossas "cousas memoráveis"?

Ao tratar dos padrões do período colonial, da educação **verbalista** e disciplinadora que os jesuítas ministravam em seus colégios, "treinando a inteligência e mantendo-a em passiva subordinação", o autor revela-nos algo precioso para a reflexão sobre esse verbal tão, sempre, negado: "quando e se alguma inteligência se emancipava ... era que o método **falhara**". (1956:59) Esta possibilidade de falhar, de funcionar à revelia do sujeito que ensina e que aprende, parece-me ser, também, outro ponto a necessitar de exame e de interpretação ao se discutir e propor políticas e práticas lingüístico-pedagógicas. O fato de se poder ser **ou não** uma pura e simples alfabetização merece uma reflexão e análise mais aprofundadas.

O fato de a escrita funcionar, de afetar os indivíduos de diferentes maneiras, pode ser pensada, também, a propósito da crítica constante e fechada ao ensino

verbalístico, o que indica que os sentidos produzidos em relação à alfabetização, estendem-se ao verbal como um todo. A crítica se faz a esse ensino verbalístico, a esse método expositivo pelo seu caráter decorativo, ornamental, especulativo, contemplativo, simplificado, diluído...No entanto, o autor admite que é o preferido porque é o que classifica. E não me parece que classifique apenas por ser decorativo, supérfluo, contemplativo, etc; nem mesmo que nessa escola de ler e escrever as relações - sem sentido/difícil/castigo - se dêem de forma tão esquemática e mecânica por serem:

> "destinadas a inculcar artes e conhecimentos desligados e abstraídos de suas funções reais na vida e, como tais, **sem sentido**, e porque sem sentido, **difíceis** de aprender, e porque difíceis de aprender, exigindo disciplina e **castigos** especiais." (1956:54-grifos meus)

Vejo, aí, uma produção de sentido cujos efeitos movimentam toda a prática pedagógica, científica e política de um momento histórico que se pretende renovador em direção ao progresso e ao sucesso social e individual, em que o sentido se faz sem-sentido no verbal da aprendizagem. A Psicologia veio mostrar, afirma o autor, ajudando-nos a compreender a base de sustentação das críticas, que:

> "aprendizagem puramente verbal não era aprendizagem...somente através da experiência vivida e real é que a mente aprende e absorve conhecimento e o integra em formas novas de comportamento." (1977a.:17)

Se, como diz o autor, "destruímos a escola primária com uma **falsa teoria de alfabetização**, reduzindo-lhes as séries"(1977a.:66), se já não podemos ficar circunscritos "a alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada - ler, escrever e contar"(1977a.:78) e se "a alfabetização pura e simples não chega a constituir um objetivo escolar"(1977a.:127), por que negá-la completamente, como um dos elementos de um par opositivo? Se o que sustenta esse movimento, que deve ser combatido, é uma falsa teoria de alfabetização, por que não adotar **a verdadeira**? Qual será a verdadeira?

Essa resposta vou sabendo pouco a pouco, costurando um dizer aqui, outro ali. O texto me diz, por exemplo, que a escola só ensina a técnica de ler e escrever, enquanto meio, mas não ensina os fins, os usos da leitura e da escrita., Ensina-se "como algo que se aprende independentemente, separadamente, isoladamente", o que me parece

uma questão colocada com propriedade. O autor afirma, ainda, estar convencido de "tanto se pode ensinar a ler como a **ler bem**, isto é, a ler e a **escolher** o que ler"(1977b.:41-grifos meus).

O ponto central e decisivo entre ler bem e ler mal está, portanto, na **escolha** (pessoal, livre, autônoma) do que ler e não, por exemplo, na complexidade do texto do ponto de vista morfológico, sintático ou semântico, nem na capacidade de interpretar a escrita, em atribuir-lhe significados em relação à experiência individual e coletiva, o que se oporia a uma pura e simples alfabetização, a um ensino mecanizado, a uma prática de reprodução verbal.

A questão, contudo, centra-se na escolha, no que o autor chama de separação entre meios e fins: um **fim** que não deve ser imposto nem deixado livre, mas que deve ser objeto de esclarecimento e ensino, de um ensino que tenha no **método científico experimental** a sua base de sustentação. Pois, segundo a leitura e a escrita do autor:

> "Não serão estudos lingüísticos e literários que nos irão humanizar a civilização, mas, o estudo da ciência aliada ao da sua aplicação, o estudo da ciência em sua conexão com a filosofia e a vida, o estudo da ciência pelo seu método e seu espírito, que importa introduzir em todos os demais estudos e, mais do que isto, em nossa vida prática, em nosso vida moral, em nossa vida social e em nossa vida política." (1977b.:42)

Uma ciência que é "um método de obter conhecimento razoavelmente seguro" e um método que implica na observação cuidadosa e objetiva, no controle seguro, na possibilidade de repetição e na acumulação progressiva de resultados.

Assim, a despeito de nossa história frágil e incerta, "a despeito de nossas incertezas [....] o mundo pode ser organizado voluntária e deliberadamente, com o aproveitamento inteligente de sua evolução histórica ou, mesmo, em **oposição** a essa evolução". Este "novo conceito de **certeza** e de **segurança**" possibilita "o **controle** das próprias coisas, ao invés de sua contemplação, tão-somente", podendo, assim, "marchar com ousadia e coragem, sem **nos assustarmos** nem **assustar os demais**". (1977b.:101 e 122 - grifos meus)

Com este tipo de ensino, baseado na ciência experimental, posso superar os medos[14] e as incerteza, e encontrar a segurança e o equilíbrio, o que significa que, em oposição, não poderia ter essas garantias com o ensino baseado no verbal, no lingüístico, nem poderia intervir de forma eficiente na escolha do que ler. Mesmo porque a escrita é uma tecnologia que tanto pode servir para ensinar a ler, como, a ler bem, como reconhece o próprio autor, independentemente dos fins e usos desejados, ou não, por quem ensina. Há, sempre, a possibilidade de falhar, seja um ensino dado pelos jesuítas, seja um ensino ministrado pelos que desejam uma educação para todos, seja para os que acreditam que a educação é um privilégio, seja para quem negue tal privilégio.

Teixeira, citando Dewey, reforça esta nossa análise, ao falar sobre o conhecimento científico experimental em oposição ao empírico e ao intelectual: "é o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução desta situação". Situação esta em que nela estando:

> "Procuro ver o que é. Observo, indago, investigo, apuro e verifico. Sei, então o que se deu. Restabelece-se o equilíbrio em minha atividade... Estou agora seguro e posso dar livre curso à vida. A situação indeterminada tornou-se determinada, ficou sob controle, em virtude do conhecimento que adquiri." (1977b:64)

Esta era, portanto, uma época de crença, de fé mesmo, na ciência, pensava eu, ao deparar-me com estas outras palavras de Teixeira em "**Educação não é privilégio**"(1977a.:168):

> "A nova sociedade não pode escapar a um sentido religioso, mas a sua religiosidade tem de ser fundada no novo saber (o científico experimental) humano e na nova fé democrática que a tem de inspirar."

Neste deslocamento da fé no processo educacional, deve-se inculcar, no **aluno**, o espírito de "objetividade", de "investigação", mas também de "tolerância", de "amor ao homem", de "aceitação e utilização do novo", ensinando-o a "pensar com segurança, precisão e visão, em meio a uma civilização impessoal, dinâmica e extremamente complexa"(1977a.:170). Nesta nova fé, razão e democracia se aliam para

---

14. "Não será espontaneamente que haveremos de sair da estrada do medo e da catástrofe para a da segurança e do razoável"(1977b.:193)

enfrentar o impessoal, o desequilíbrio, a insegurança, o medo; e a educação se dispõe a conformar cientificamente a inteligência dos alunos, uma vez que:

> "não sendo inata senão a possibilidade de determinado organismo se fazer um ou outro, se a sua história, a sua experiência, as pessoas com que conviver e se agrupar, ou seja, a sua educação, a isto o ajudarem." (1977a.:166)

Se a sua história ajudar... E se a história do aluno não ajudar? Qual tem sido a história, a experiência, o convívio, o grupo dos brasileiros que estão fora da escola, que são analfabetos? Como ocupar esta posição - a de **sujeito da ciência experimental** - que agora serve de pauta ao nossos alunos? Como zerar as posições enunciativas anteriores, históricas, de escravo, de índio, criança de cor, de classe inferior, de órfão, de indigente, de miserável, de degenerado, de ocioso, de vicioso? Ou, mesmo, como ultrapassá-las? Como cultivar, formar, educar esta inteligência, nesses meados do século XX, como lugar de onde se fará, se criará uma nova sociedade para todos? Como ser um **ou** outro? Como ser um **em** outro?

Nesta relação entre razão-democracia-educação, o autor levanta a hipótese político-social de que "a despeito das desigualdades dos indivíduos, existe, em todos eles, salvo alguns deficientes mentais hoje ainda ineducáveis, um mínimo de inteligência que os capacita à participação", pois o pressuposto é o de que "ninguém é desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade"(1977a.:149-150). O que coloca em circulação mais um critério para identificar e classificar as pessoas que estão fora da escola.

Ao defender e "proclamar" vigorosamente a educação para todos, esposando uma teoria que atribui a inteligência a todos, mas "esquecendo-se" de nossa história "real" de desigualdade econômica, social e política, essa geração criava uma nova armadilha que iria excluir, novamente, os mesmos: aqueles que não têm a história, a experiência, a convivência adequadas, desejáveis, o que significa a maior parte dos brasileiros. Não é de estranhar, pois, que o brasileiro não acredite que a escola eduque e que possa formar eficientemente para uma ordem social mais justa, não só pela improvisação, desorganização e falta de seriedade da escola, como diz o autor. Mas, também, porque a memória de cada um, contida neste brasileiro genérico, funciona o suficiente, mesmo que

de forma inconsciente, para saber da inviabilidade em se estabelecer *a priori*, independentemente da história, uma posição de sujeito a ser ocupado por um indivíduo que também tem e faz parte de uma história.

A confiança cega na ciência, ou melhor, a desconfiança para com o povo brasileiro como um ser histórico capaz de construir o seu próprio destino e de criar uma sociedade mais justa, parece persistir mesmo naqueles renovadores de meados do século XX. Continuávamos a fazer uma velha leitura, paralela a dos cronistas coloniais, de exaltação a uma natureza pródiga e bela em comparação com os homens que nela habitavam:

> "No Brasil, deve ter sido o espaço geográfico o grande construtor do espírito de liberdade e de tolerância. Idéias, instituições, costumes, raças, tudo caía no desmesurado brasileiro e se esgarçava, se diluía, se misturava em suas imensas extensões." (1977a.:176)

E esta não-confiança no povo brasileiro - uma das "cousas memoráveis" sempre-já-presente em nosso discurso de letrados - leva-nos, sempre também, a colocar o **aluno** na posição histórica de sujeito tutelado humana e moralmente, daquele a quem é preciso ensinar até mesmo a querer, a desejar. Teixeira, embora saiba que "emergimos do período colonial sem o sentimento de uma verdadeira luta pela independência", que "não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão", deixa-se enredar neste jogo ambígüo entre a memória e o esquecimento, nesta relação de forças econômico-sociais, para dizer, também que:

> "dormitamos em todo o período monárquico, sem nenhuma consciência profunda de que dia viria, em que o povo de tudo havia de participar, sem que para tal o **tivéssemos preparado.**" (1977a.:62-grifos meus)

Quanto à **língua** a ser ensinada a este aluno - que tem uma inteligência a educar -, na escola de ler, escrever e contar ou na escola popular comum, o autor quase nada nos diz, além do seu caráter puramente instrumental, talvez, por considerá-la uma obviedade, já que:

> "No Brasil, temos culturas regionais menos diversificadas, todas fundadas na **mesma língua**, que é o instrumento fundamental da unidade cultural." (1956:9-grifos meus)

E, também, por não representar nenhum perigo a essa unidade nacional, "já se tendo resolvido os casos mais gritantes de pequenos núcleos de segregação estrangeira"(1956:12). Nada se fala de nossas raízes lingüísticas indígenas e africanas, ficando a nossa heterogeneidade cultural e lingüística constitutiva diluída e apagada pela diversidade regional. Até porque a civilização brasileira a ser estudada nas escola compreende:

> "As raízes clássicas dessa civilização brasileira, gregas e latinas, e as suas raízes modernas, francesas, inglesas, americanas e germânicas..."(1977a.:214)

O fato, contudo, desse instrumento ser suficientemente coeso e uno, não lhe confere, por outro lado, qualidades específicas para colocá-lo no mesmo patamar cultural de outras línguas européias, pois "o português ainda não tem **literatura** para, por si mesmo, nos educar em toda a extensão e amplitude da cultura humana".(1956:234).

Nesta leitura dos arquivos de um importante representante de uma geração que tanto influenciou na prática pedagógica e política do grupo dirigente do Brasil das décadas de 80 e 90, vejo com os olhos, analiso com a razão e sinto com o coração os equívocos e as contradições em que nos metemos, sedentos que estávamos, talvez, em superar nossas debilidades e fragilidades históricas, ansiando por uma ordem mais justa e vivendo um momento que parecia propício a mudanças profundas e duradouras.

A história, contudo, veio nos mostrar que o lugar de onde mirávamos e avaliávamos o presente e o futuro, ignorando o passado, era tão incerto e inseguro quanto qualquer outro ponto, que o povo não pode ser mero coadjuvante, mesmo que de uma elite esclarecida, que a história tem ritmo e movimento próprios e que as nossas raízes não são meros pontos de apoio, mas o sentido fundante de uma história que nos constituiu como sujeito de um país chamado Brasil.

4. O DISCURSO DA CULTURA

FERNANDO DE AZEVEDO, em 1943, publica pela primeira vez o livro "**A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura brasileira**", em meio a tentativas de interpretação da civilização brasileira, em três volumes, denominados, respectivamente, "Os fatores da cultura", "A cultura" e "A transmissão da cultura", sendo este último dedicado à educação. Na quarta edição, de 1964, - de que faço uso neste trabalho - estes volumes haviam sido integrados em um único e volumoso tomo, construído em três partes. Trata-se de um denso (longos parágrafos) trabalho de síntese que visa, conforme o autor, unificar os conhecimentos dispersos sobre o tema, indicando as grandes linhas de desenvolvimento de nossa cultura, e fixar o essencial, isto é, **aquilo que ficou** em nossa memória, em nosso coração, pois:

> "Ainda mesmo quando falamos sobre o país como objeto dado à observação, e não o fazemos falar como uma pessoa e, por maior que seja o nosso esforço de objetividade, não raramente acontece cedermos, aqui e ali, sob a pressão de nossas lembranças e de nossa própria formação intelectual, aos sentimentos e às apreciações subjetivas o lugar que devia caber aos juízos fundados em observações."(:27-28)

E mais. Aquilo que ficou também na página impressa como "cousa memorável", é referendado por uma leitura consagrada, pois, as qualidades e defeitos do brasileiro registradas nessas oitocentas e três páginas:

> "não constituem também 'o juízo isolado de um homem', mas todo o conjunto de juízos, uma síntese de opiniões e julgamentos, sobre o quais se estabeleceu relativa concordância entre diversos observadores competentes, nacionais e estrangeiros." (:232)

E o quê **foi que ficou** na memória, no coração e na letra? E como ficou? Esta relativa concordância entre observadores competentes se dá em torno de quê? Como nós, brasileiros letrados, lemos e escrevemos do lugar da cultura as nossas cousas memoráveis? E aos brasileiros não letrados - os analfabetos - que posição de sujeito lhes é reservada, nessa primeira metade do século XX, quando se fala da cultura, isto é, "produção, conservação e progresso dos valores intelectuais, das idéias, da ciência e das artes, de tudo

enfim que constitui um esforço para o domínio da vida material e para a libertação da vida do espírito"?(:38)

De saída, na introdução da primeira parte, já ficamos sabendo que, no Brasil, há um fenômeno de *decallage* entre cultura e civilização, tendo em vista que esta já "desabrochou" entre nós - o que se pode constatar pela doçura de costumes, tolerância, hospitalidade, espírito de ordem, culto à paz, etc -, enquanto aquela - a cultura - apresenta, ainda, graves lacunas quantitativas e qualitativas. Somos, portanto, civilizados ou, segundo o dicionário de Moraes (1890), já deixamos os costumes bárbaros e nos governamos por leis; mas, não somos muito cultos, ou seja, temos uma defasagem acentuada nas coisas das letras, das ciências e das belas-artes, da instrução e da educação, do desenvolvimento intelectual, como nos apontam os lexicólogos citados pelo autor em nota de rodapé.(:30) Entramos, assim, nessa história da cultura já em **falta**: a falta de cultura.

Quanto à civilização existente entre nós, esta, também, merece uma reflexão antes de tomá-la como uma evidência, como algo dado - em uma análise que dá seus primeiros passos -, considerando os sentidos produzidos pelo termo "desabrochou" - despertou, abriu o que estava preso, fechado - e pelo texto que se segue, extraído do primeiro capítulo da primeira parte, denominado "O país e a raça":

> "A civilização brasileira resulta dessa infinita variedade dos grupos humanos na variedade infinita dos quadros geográficos. Proveniente do ocidente europeu, donde viajou nas caravelas através do Atlântico, ela tinha de começar, como de fato começou, fixando-se em diversos pontos da costa (Ilhéus, São Vicente, Recife, Rio) que ofereciam ancoradouro seguro as suas frotas para depois transpor a barreira da Serra do Mar na direção do planalto, onde tomou novas forças de expansão, espalhando a grandes distâncias nesse imenso quadro de paisagens naturais, algumas 'manchas' de paisagens culturais, humanizadas." (:65)

Este texto, à primeira leitura, trouxe-me dificuldades de entendimento, o que me causou estranheza, pois ele não trazia, aparentemente, nenhuma complexidade lexical ou morfo-sintática. Algo soava estranho... Isto me obrigou a me deter um pouco, neste ponto, para uma re-leitura e análise do funcionamento lingüístico dos enunciados. E percebi que minha dificuldade estava no sujeito dos enunciados: quem viajou, quem se fixou em diversos pontos da costa, quem tinha frotas ("suas"), quem se expandiu... A

civilização brasileira era a resposta. Observe que há aí um determinante "brasileira", que deveria especificar, restringir o termo "civilização" e que "brasileira" não é intercambiável, como função, com "no Brasil". Dizer que a "civilização brasileira" resulta de tal coisa e que é proveniente do exterior, tudo bem, é compreensível, mas o que se segue, porém, só se torna compreensível se tomarmos essa "civilização brasileira" como um *a priori*, com existência anterior ao próprio Brasil. Neste caso, não seria o "brasileira" quem estaria determinando a "civilização proveniente do ocidente europeu", mas, o contrário.

Isto implica que a civilização, proveniente do ocidente europeu, nem mesmo desabrochou no Brasil, no sentido de demandar a existência de sujeitos produtivos e de produtos originais - o que lhe determinaria um caráter próprio -, mesmo partindo de uma matriz e de tecnologias criadas em outro espaço e tempo históricos. Ela foi um produto pronto e acabado que aqui chegou - viajando com suas frotas - para determinar os brasileiros, para fazê-los ocupar a posição de sujeito civilizado dentro de limites e possibilidades pré-estabelecidos.

Nasciamos como país, pátria, nação e como povo determinados por uma exterioridade que nos constituia como sujeito para se reconhecer e ser reconhecido por algo que não tinha, que não era. Daí, em diante, os brasileiros que aqui viviam e que aqui nasciam, sempre precisariam de uma prótese para ocupar a posição de sujeito civilizado e, posteriormente, culto. E deste lugar historicamente já-desde-sempre determinado para nós - letrados e não-letrados - é que nos pomos a ler e a escrever as nossas "cousas memoráveis" da cultura, com o perigo de cair na barbárie, que está sempre ali e aí para nos dividir.

> "A obra civilizadora desses homens que surgiram do mar, das caravelas, para se espalharem pelo litoral e, ao longe, pelos sertões, toca, de fato, ao sobrenatural, para os **civilizados anêmicos** que nós somos, amigos de prazeres."(:539-grifos meus)

Nessas páginas iniciais, em que buscava pontos de ancoragem para minha leitura e análise do que se podia chamar de uma "leitura consensual competente" da memória brasileira sobre o tema "cultura", encontrei, no capítulo segundo, denominado "O trabalho humano", um outro texto que serviu para iluminar a leitura de uma história, que se constrói no jogo do dizer e não-dizer, no movimento da memória e do esquecimento.

"Certamente, no fundo do quadro, formigava a escravaria negra, nas terras da mineração, sobre o leito dos rios ou ao pé da montanha, ou se agitava a massa dos silvícolas que, escravizados em cada uma das expedições, desciam aos milhares de cada vez, para serem distribuídos ou vendidos a baixo preço nas cidades e vilas do litoral. Mas as origens de todos os povos são dolorosas e sangrentas (já Augusto Comte falava 'na ferocidade das pátrias primitivas'); e as provações e os sofrimentos das raças que o conquistador branco e os desbravadores dos sertões se viram na necessidade de escravizar e que ora opunham bravia resistência ora cediam à dura imposição, não devem fazer-nos esquecer as angústias e os reveses dos sertanejos e bandeirantes, que traziam o sangue autóctone nas veias e que, conduzindo o gado ou marchando em expedições, vadeando rios, escalando serranias e embrenhando-se pelas florestas, dilatavam as fronteiras do país e conquistavam o interior à civilização."(:97)

No fundo do quadro ... este é o lugar que, realmente, os escravos negros e os índios têm na expansão da civilização e da cultura ocidental-branca-cristã-católica no Brasil. Neste cenário, do qual fazem parte - nem mesmo são atores coadjuvantes - eles podem não mais que **formigarem** e **agitarem-se** enquanto animais e massa. Na balança da memória, as angústias e reveses do conquistador branco e dos bandeirantes pesam mais que as provações e os sofrimentos do negro e do índio, por ser a escravidão uma necessidade e um meio que justificava os fins: dilatar as fronteiras, o poder da metrópole e conquistar o interior à civilização. Assim, esta é a história de determinado brasileiro - que se esconde em um brasileiro genérico - que se faz mero pano de fundo de um quadro que pode ser visto e apreciado nos melhores salões do Brasil e da Europa. E é, nessa perspectiva, que o autor vai lendo e escrevendo as suas, as deles, as nossas memórias de brasileiros letrados.

Esta visão de civilização como algo dado, exterior e completo, em que as **diferenças** devem ser assimiladas, integradas, dissolvidas mesmo[15], e não respeitadas, a ponto de conviverem em um mesmo espaço-tempo enquanto diferenças, leva-nos a refletir, pensar, conhecer, analisar, ler e interpretar a nossa história sempre do lado de fora, enquanto uma elite onipotente e extremamente competente, historicamente, para manter as desigualdades e os desequilíbrios sócio-econômicos e inviabilizar uma cultura de todos e para todos. Esta cultura da elite e para elite aparece, na segunda parte do livro, ao lembrar do desenvolvimento da história de nossa cultura literária, científica e artística, em que as

15. "O espírito de integração no sentido católico e português acabaria por dissolver as diferenças... "(:370)

manifestações populares são "esquecidas", "apagadas", aparecendo, no máximo, como folclore.

Ao traçar o **caráter do povo brasileiro**, naquilo que faz a sua unidade, o autor, mesmo chamando a atenção do leitor constantemente para a dificuldade da empreitada, pois "o que há de vago e de impreciso, de flutuante e de variável [....] torna essa psicologia, em muitos pontos, se não inabordável, ao menos rebelde a uma análise segura e penetrante"(:205), não deixa de imprimir na página impressa certos "**traços que ficaram**" e que podem, estranhamente, serem re-conhecidos por qualquer brasileiro: coisas que sempre ouvimos falar de nós e por nós foram faladas. Embora alguns desses traços pareçam até elogiosos, forma, contudo, um conjunto que mais uma vez nos coloca no lugar da falta em relação a uma civilização e a uma cultura dadas, fundadas na razão e na escrita.

Na apresentação e discussão de nossos defeitos e qualidades, há um jogo do dizer interessante através de citações e de notas de rodapé principalmente, em que o autor tenta combater, por exemplo, certos argumentos considerados como preconceituosos - em relação ao negro e ao índio - que acabam reafirmando, de outro lugar, o preconceito, como quando diz que "o que teve de **perniciosa** a influência do negro, na vida e formação social do povo brasileiro, foi devido menos à raça do que a sua condição de escravo"(:206-grifo meu). Acho que esta é uma divisão vivida pelo letrado, sempre podendo ser parasitado pela barbárie do não-letrado, do não-civilizado, do não-culto. Ou, ainda, citando Gilberto Freire, para contradizer Ronald de Carvalho, a propósito da "apagada e vil tristeza" de nosso povo que possui "reservas extraordinárias de alegria e robustez que lhes permitiram (os negros) **tolerar bem** o ramerrão tristonho da lavoura da cana, em que falharam os índios"(:207- grifos meus).

Por outro lado, para mostrar, ainda, que certos defeitos atribuídos à herança negra e/ou indígena, enquanto aspectos típicos e raciais de nossa civilização carecem de confirmação, liga-os a estágio primários de nossa evolução, ao predomínio das atividades afetivas sobre as da razão, a um atraso mental das camadas populares que, nas camadas cultas, manifesta-se como um resíduo desse atraso ou a uma manifestação de espíritos primários. Estes defeitos seriam, por exemplo, a imprevidência e a dissipação, o desapreço pela terra, a salvação pelo acaso, o amor à ostentação, o desrespeito pela ordem legal.

Essas justificativas - estágio atrasado de evolução, atraso mental, espírito primário - não parecem deixar-nos em melhor posição cultural do que atribuir esses "defeitos" ao fator racial.

Se do ponto de vista étnico não é possível estabelecer o caráter deste brasileiro "genérico", de forma legítima, autêntica e verdadeira, é possível, contudo, mesmo assim, assinalar-destacar alguns traços dominantes ou predominantes em sua estrutura, quais sejam, a **afetividade** e a **sensibilidade**, a **irracionalidade** e a **imaginação**, o **misticismo** e a **religiosidade**, o que provoca interferência em nossos juízos e opiniões, o desinteresse pela objetividade, as formas de raciocínio emocional, e leva-nos a adotar face à vida uma atitude de um misto de indulgência, piedade e ironia, uma "espécie de capitulação resignada ao assalto das forças de uma natureza hostil, difícil de dominar". (:212)

Nesta terra "maternal", "doce", "acolhedora" e "humana" (para os índios e os negros?), puderam os brasileiros (todos? alguns? nenhum?), calcados em uma formação profundamente cristã, desenvolver um temperamento "naturalmente" marcado pela bondade, generosidade, hospitalidade, altruísmo, tolerância, sensível ao sofrimento alheio (dos senhores em relação aos escravos?), sem orgulho de raça ("fundo do quadro"), fácil de esquecer e de perdoar, hostil a soluções radicais (Palmares, Canudos?), fácil de conduzir pelos sentimentos e difícil de levar pela força, fácil de contentar nas suas necessidades materiais, vivendo e satisfazendo-se com pouco.(:212-216) Sendo assim é compreensível que a ação do brasileiro - sempre genérico - seja, como nos indica o autor, impulsiva e sem continuidade, sem um verdadeiro espírito de cooperação.

Ao tentar visualizar este brasileiro - genérico e indeterminado - tão distante do espírito positivo, da objetividade e da exatidão, vêm-me à mente os textos de Anísio Teixeira, contemporâneos dos de Azevedo, centrando todas as possibilidades de renovação e de transformação da educação em nosso país, em um **sujeito do conhecimento da ciência experimental**, marcado pela certeza, pela segurança, pelo equilíbrio e pelo controle. Há um descompasso, um desencontro total entre o que o indivíduo é como brasileiro e o que deverá ser como aluno.

Se, historicamente, estivemos "afastados das especulações filosóficas e das investigações científicas", se estivemos sujeitos "ao encanto da forma, ao aparato da linguagem, às pompas da erudição", se somos facilmente impressionáveis e desinteressados das idéias, como resultantes da força dessa sensibilidade e da herança portuguesa de uma cultura verbalista, dogmática e escolástica, como ocupar essa posição de sujeito da ciência experimental proposta por Teixeira?

O autor inicia o primeiro capítulo da segunda parte de sua obra, denominada, como já dissemos, "A cultura", com o tema da **religião** que ele mesmo admite ser estranho, à primeira vista, em se tratando de se estudar a história da cultura propriamente dita. No Brasil, contudo, ele nos adverte, não se pode falar, refletir, lembrar, escrever sobre a cultura, sem conhecer e analisar os vínculos profundos entre esta e a religião, ou melhor, a religião católica, principalmente, nos três primeiros séculos, no período em que se lançaram as bases, as matrizes de nossa vida intelectual.

> "Não são apenas pontos de contato que estabeleceram entre uma e outra, zonas de influência e de interpenetração, mas verdadeiros vínculos que as prendem, desde as suas origens, entrelaçando-lhes as raízes e obrigando-nos a entroncar a história cultural em sucessos, instituições e influências religiosas."(:242)

E é destas bases, matrizes, raízes e troncos que temos de extrair os primeiros **sentidos** para a nossa escola de ler e escrever - onde se fazia o aprendizado da leitura e da escrita -, e a primeira posição de **sujeito** para os indivíduos que estavam dentro e fora desta escola. "A igreja e a escola aparecem, na vida colonial, tão irmanadas que não há aldeia de índios, nem vila ou cidade, no raio de ação missionária, em que, ao lado do templo católico - igreja, ermida ou capela -, que não se encontre ao menos a escola de ler e escrever para meninos"(:249) que:

> "além de instruir os índios nas coisas necessárias à sua salvação ensinam aos seus filhos, como nos informa Anchieta, a ler, escrever, contar e falar português que aprendem e falam em graça, a dançar à portuguesa, a cantar e a ter seu coro de canto e flauta para suas festas." (:508)

A escola foi, certamente, o principal meio utilizado pelos jesuítas - que mantiveram por duzentos anos, quase com exclusividade, o monopólio do ensino entre nós

-, com o apoio do poder real, para não só difundir o evangelho, como também, para realizar a obra de civilização - adequação a um modelo de vida e de sociedade europeu, branco e cristão-católico - e de colonização - integração a uma sociedade latifundiária e escravocrata, marcada por diferenças intransponíveis entre senhores e escravos. Nesse contexto:

> "a ação pacificadora dos jesuítas, transformando o **instinto** áspero dos selvagens num **instrumento** auxiliar da colonização, contribuíram para atenuar até certo ponto os antagonismos das duas raças e promover a assimilação e a adaptação de suas culturas." (:166-grifos meus)

E nesta obra de colonização, "paciente e humana", executada por "homens admiráveis", em uma "ação infatigável e fecunda", formando "um todo homogêneo e compacto", pela sua rígida disciplina em uma sociedade colonial fragmentária e dispersa, o ensino era ativo e sustentado por uma pedagogia centrada na realidade e na experiência dos alunos, ao contrário do que geralmente nos é dito, pois, em nota de rodapé, Azevedo nos conta que:

> "Na obra de catequese dos índios, os jesuítas deram provas de grande tato psicológico que lhes permitiu levar mais longe do que quaisquer outros missionários a luz do Evangelho. Procuraram desde logo aprender a língua tupi-guarani que dominaram como poucos, e nas suas classes, em que se misturavam meninos brancos e índios (*colomis*), faziam 'cada qual aprender a língua dos outros; os índios, a portuguesa; os portugueses, a brasílica.... Souberam transigir com certos costumes dos índios para atraí-los e conquistá-los." (:248)

E, mais nos informa o autor: que a catira, por exemplo, uma dança guarani, foi aproveitada por Anchieta para catequizar os selvagens, e que:

> "Os cantos e os autos cantados que os padres ensinavam ou compunham para ensinar os meninos índios, constituíram, desde as primeiras missões de jesuítas, um instrumento de primeira ordem na obra de catequese .... as próprias cantigas de índios que continham a doutrina cristã, eram postas em canto de órgão para servirem à propagação da fé". (:448)

Uma "arte de ensinar" que "utilizava tudo o que fosse útil ou suscetível de exercer sugestão sobre o espírito do gentio - o teatro, a música, os cânticos e até as danças -

, multiplicando os recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração". Uma arte de ensinar fundada na intuição da alma infantil, no domínio da língua do aluno e na observação dos costumes, da religião mesmo, dos índios; com um técnica de atendimento ao aluno em que dirigiam-se "não somente a todos mas a cada um em particular". Uma arte de ensinar que associava ao tato psicológico o tato social e político, pois não só atraíam os índios as suas casas, como iam ao seu encontro nas aldeias, bem como procuravam formar classes heterogêneas, de forma que as influências e trocas fossem intensas e constantes, "associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis - brancos, índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais[16]".(:507)

Esta pedagogia levou-os, ainda, a produzir um **saber**, um conhecimento sobre a **língua brasílica**, como gramáticas, vocabulários, catecismos-cartilhas, bem como a organizar compêndios - copiados e recopiados pelo Brasil afora - para obter o máximo de eficiência no trabalho de conversão-ensino. Os jesuítas , como reconhece o autor, foram "os únicos que estudaram o idioma dos selvagens", que criaram uma teoria e uma prática lingüístico-pedagógica caracterizada por "uma unidade orgânica, ligada como estava, a uma determinada concepção de vida, dominante por essa época na Metrópole e no seu único centro universitário":

> "O português não era, de fato, mais vulgarmente falado do que o tupi, em que, desde os primeiros anos da Metrópole, se adestravam os jesuítas para maior facilidade de sua missão, e que chegou a vulgarizar-se de tal modo entre os colonos que no Maranhão e no Pará se empregava no púlpito exclusivamente o idioma do índio. Assim, quando se pretendia falar ao povo era a língua do selvagem que mais se empregava, reservando-se o português, língua oficial, para as camadas mais cultas." (:320)

Isto porque:

> "as classes mais cultas se prezavam de falar e escrever o português da Metrópole - língua oficial - que se procurava resguardar, por todas as formas, das contaminações indígenas e africanas, enquanto o tupi, chamado língua geral, rivalizando com o português na razão de 3 por 1, na opinião de Teodoro Sampaio, era a que mais se usava geralmente nas relações comuns..."(:319)

---

16. "saíam pelas aldeias a ensinar os pais na própria língua dos índios". (:508 - grifo meu)

É bom lembrar que esta **língua geral** já tinha a marca da civilização e da cultura européia, pois era o resultado de um trabalho, de uma produção com uso de tecnologia estrangeira -aquela utilizada para a literalização dos vernáculos europeus e para a construção das línguas nacionais -, cujo arcabouço teórico era o da escrita alfabética e o da língua greco-latina. Esta língua tupi, que os jesuítas aprenderam e ajudaram a disseminar, era uma dentre as inúmeras línguas faladas por diferentes grupos indígenas existentes no Brasil à época da descoberta, que foi por eles escolhida para ser "domesticada", literalizada e ensinada.

Por outro lado, levantavam uma barreira à desintegração da herança cultural, defendiam o português contra as influências negras ou indígenas, que "ameaçavam a um tempo a língua pátria, a autoridade da Igreja, a moral e os costumes".(:515) Desta forma, "conseguiram contê-las (as forças de dissolução) bastante para que a unidade cultural não se dissolvesse ou se quebrasse sob a pressão permanente de uma extraordinária diversidade de elementos heterogêneos".(:516) Muito embora, "mães negras e mucamas, escreve Gilberto Freire, aliadas aos meninos, às meninas, às moças brancas das casas-grandes, criaram um português diverso do hirto e gramatical que os jesuítas tentaram ensinar aos meninos índios e semibrancos, alunos de seus colégios; do português reinol que os padres tiveram o sonho vão de conservar no Brasil". (:515) Mas, "se esses religiosos contribuíram, de fato, para o estudo e o emprego do tupi[17], como instrumento de catequese, não só nunca pretenderam eliminar do Brasil a língua portuguesa, como foram antes, em todo o período colonial, os seus mestres incomparáveis". (:540)

Esta obra de assimilação e uniformização - agindo em duas frentes: na da língua materna tupi e na da língua portuguesa oficial - não foi sem conseqüência para a vida nacional, como reconhece o próprio autor, "superimpondo à naturalidade das diferentes línguas regionais uma só - a geral; acabando com os costumes das populações aborígenes ao seu alcance e levando os meninos índios a abominar os usos de seus progenitores". A cultura do jesuítas "disciplinada para se fazer moral, triturada para a catequese e o ensino, equipada como arma de combate para as lutas religiosas, florida para

---

17. "Da extensão que ganhou o tupi, como língua geral, a ponto de ser utilizada até nos púlpitos, já não se podia, nessa altura, acusá-los: já em 1727, por provisão datada deste ano, o governo da Metrópole, alarmado com o abandono do português pelos próprios portugueses, proscrevera expressamente o tupi, proibindo o uso da língua brasileira". (:540)

os torneios, esplendidamente ornada para o púlpito", constituiu o maior núcleo de resistência e coesão para manter a unidade política, religiosa e cultural.

Estava aí, portanto, talhada a matriz da escola brasileira, uma **matriz luso-tupi-cristã-católica**, que nos forneceu, e fornece, a chave para ler e escrever este mundo que se construía chamado Brasil. E nesta escola, o aluno ingressava, antes de tudo, para deixar de ser herege e bárbaro, e se tornar civilizado e cristão, lendo o mundo, com a sua própria língua materna, inclusive, da perspectiva da moral e dos bons costumes europeus, brancos e cristãos: a letra devia marcar na carne cada brasileiro, letrado e não-letrado. Este era o lugar de onde devia falar e ser falado, para ser reconhecido e identificado por si mesmo e pelo outro.

Assim, mesmo depois, quando o índio e o negro estiverem "no fundo do quadro" de nossa cultura, "formigando" e "se agitando", esta matriz estará produzindo os seus sentidos e sujeitos, desde-sempre-já divididos - letrados e não-letrados - por essa civilização brasileira que para cá "viajou" no século XVI e que nunca mais deixou de ser contaminada e infectada por costumes bárbaros.

Os próprios negros trazidos da África para os braços da escravidão vieram, depois, agregando, sobrepondo, transformando, recriando essa matriz original. Interessante lembrar que os jesuítas não tiveram a mesma relação com os negros que eram, antes de tudo, escravos, mercadoria, sustentação do regime colonial. Embora para nosso autor e para outros leitores e escrevinhadores de nossa história, "os missionários, tão ardentes na defesa da liberdade dos aborígenes, **eram obrigados** a tolerar o cativeiro negro, estabelecido pelo sangue ungido em instituição legal"(:249-grifo meu), sabemos que Igreja e Estado estavam, de corpo e alma, juntos nessa empresa-colonial e que não iriam se desentender por questões que poderiam abalar o vínculo da fé com o poder, pois:

> "A religião católica, penetrada de misticismo, já aprofundara como uma árvore frondosa as suas raízes na terra e, abrigando a sociedade colonial com sua vasta sombra, fazia dissolver, na unidade da fé, as diferenças regionais, sociais e culturais do povo brasileiro em formação." (:254)

No início, o nosso povo não ignorava, ao entrar na escola de ler e escrever, apenas as letras, as artes e as ciências: um determinado tipo de conhecimento produzido em lugares e espaços históricos outros; mas, era, sim, selvagem, bárbaro, herege e infiel. Falta de civilização e de cultura era, antes e sobretudo, falta de fé e presença de maus costumes. E esta primeira leitura do mundo, ensinada por quem falava do lugar da salvação e aprendida por quem ouvia do lugar da heresia e da barbárie, certamente, provocava e, ainda provoca, diferentes níveis de compreensão e de (re-)conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo.

Por outro lado, "a vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação popular primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocrática, com base no ensino de humanidades clássicas".(:532) Eles preocupavam-se, em seus colégios, em formar e preparar as elites culturais, sociais e políticas, pois estes não eram, nas palavras do autor, "instituições para transmitir a herança cultural de uma geração a outra, mas agências de seleção e de distribuição - as únicas existentes na Colônia". (:53)

Outras ordens religiosas, outras seitas e cultos também participaram da formação da cultura brasileira, segundo o autor, a partir do século XVIII, como a maçonaria, o protestantismo, o espiritismo e o positivismo. Nada, porém, é dito sobre as religiões e os cultos africanos que tanta influência exerceram, e exercem, sobre a população em termos sociais e culturais. Além disso, as religiões, seitas e cultos, anteriormente mencionados, são vistos em sua relação de confronto e de aliança com a religião católica e com o Estado, no Império e na República.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, como resultado da política do Marquês de Pombal,

> "desmantelou-se, por mais de cinquenta anos, todo o sistema cultural, apoiada na estrutura colonial do ensino jesuítico, para voltar a reflorescer no Império aliado a outro tipo de cultura mais liberal, ligado agora à idéia de preparação profissional: à formação de militares, advogados, médicos e engenheiros. A cultura, tributária da religião, passou por essa forma a ser tributária das profissões liberais sem se despojar do seu velho conteúdo humanístico e eclesiástico, ao menos até a segunda metade do século XIX em que a base das escolas de formação profissional residiam, ainda, em grande parte, os seminários e colégios de padre..... Não houve, a rigor,

BIBLIOTECA CENTRAL

> uma **ruptura** com a tradição, mas antes um fracionamento da unidade de cultura..... A grande massa permanece estranha às novas instituições, torna-se mais numerosa e apurada a elite intelectual...." (:284-grifo meu)

A partir de então, com a educação entregue ao Estado - Império ou República - assistimos a reiterados relatos sobre a falta de um princípio, uma doutrina unificadora da ação educativa e formadora de mestres competentes, sobre a ausência de uma pedagogia que partisse da realidade lingüística, social, cultural do aluno, sem uma produção de saber para a prática pedagógica. Fala-se, ainda, meio como um contra-senso, da "cultura literária, de fundo humanístico, que recolhemos dos jesuítas e conservamos através de quase quatro séculos, como a herança cultural do Brasil". (:713)

E este "velho conteúdo" e esta "tradição", centrada no ensino verbalista, dogmático e escolástico, continua, assim, a formar uma elite com uma cultura de caráter enciclopédico, sem profundidade, preocupada com a erudição, com ausência de espírito crítico e filosófico, com uma base científica precária e uma falta de solidez nos conhecimentos.

"A nossa atração pelos encantos da linguagem e pelo brilho exterior foi o que por ela se cultivou".(:307) As **letras** continuam sendo "efeito e causa" dessa nossa inaptidão para a ciência e a cultura superior, servindo para o entretenimento do espírito, desviando-nos da ação, retardando o progresso, protegendo-nos contra a realidade, "arrebatando todos os valores e devastando tudo à sua passagem".(: 394) Inaptidão que não é natural, mas que resulta do:

> "tipo de ensino quase exclusivamente literário, livresco e retórico, que se implantou no Brasil, desde a Colônia, até os fins do Império. Uma cultura demasiadamente verbal, demasiadamente afastado do concreto, demasiadamente cheia de retórica e poesia, demasiadamente afastada das humildes realidades terrestres, sem contrapeso científico". (:393)

O que é corroborado por Rui Barbosa, citado pelo autor, em nota de rodapé;

> "O nosso ensino reduz-se ao culto mecânico da frase: por ela nos advêm feitas e recebemos, inverificadas, as opiniões que adotamos; por ela desacostumamos a

> mente de toda ação própria; por ela entranhamos em nós o vêzo de não discernir absolutamente a realidade."(:394)

Esta insistência em culpabilizar o verbal pelos nossos desacertos, pelas nossas faltas - o que já observara também em Teixeira - parece ser um sintoma de algo que nos afeta profundamente. Até porque toda essa execração ao verbal só é possível por que os autores, como outros intelectuais competentes, dominam bem esse verbal. Talvez o limite esteja no fato do culto da frase ser mecânico ou não-mecânico... mas, então, não estaria no verbal "o vício fundamental de nossa formação".(:398) Ou, então, é justo nessa possibilidade de ser uma coisa ou outra - vício ou virtude - é que resida o perigo da escrita ou, também, "a atração pelos encantos da linguagem". Esta é uma questão intrigante, pois o autor insiste no ponto mesmo "sabendo", por exemplo, que:

> "a política de isolamento adotada por Portugal em relação à Colônia, a ponto de privá-la de toda a comunicação e comércio com as nações da Europa, o regime opressivo da liberdade de pensamento e de crítica, e a desesperadora tenacidade com que a Metrópole sufocava todas as manifestações de cultura viva no país e todos os meios de sua propagação, ter-se-á o quadro sombrio dos obstáculos quase invencíveis que se levantavam no Brasil à penetração do espírito crítico e científico e à difusão do estudo das ciências de observação." (:372)

Como vimos, Azevedo considera como a herança cultural do Brasil apenas aquela que veio do jesuíta, do colonizador branco. "Esquece-se" de registrar que havia o **outro** - o negro, o índio e o mestiço - e de refletir sobre o fato de esta cultura literária pode ter absorvido, dissolvido, apagado as outras culturas, mas não as destruiu completa e absolutamente em cada um de nós, brasileiros. O processo foi mais complexo, pois esta herança se "atualizou" através de uma língua indígena e de uma prática político-pedagógico-científica que se servia da cultura indígena: língua, cantos, danças, etc.; e o verbal não é plenamente controlável, nem mesmo pela férrea disciplina dos jesuítas.

Que cultura o autor gostaria de contrapor a essa "tradição"? Que educação para o povo Azevedo gostaria que fosse assumida pelo Estado como dever? Que posição de sujeito o aluno deveria ocupar neste século XX? Como dar um outro sentido a educação como direito de todos os brasileiros? O quê contrapor a esta cultura antidemocrática e de privilegiados?

A civilização moderna está, segundo o autor, fundada na indústria e na tecnologia. Se a nossa herança é um ensino verbalista, retórico e humanista, ministrado para formar elites desinteressadas e incompetentes em relação à técnica e à ciência, devemos lutar por um ensino profissionalizante: um ensino técnico-industrial, principalmente, para o ensino secundário, pois é aí que esta herança colonial - religiosa e jesuítica - se faz mais forte. O desinteresse, a repugnância, o preconceito mesmo, contra os trabalhos manuais e as profissões técnicas - coisa de escravo, mestiço e estrangeiro - devem ser combatidos com uma sólida e consistente política educacional, montada para uma civilização industrial.

Esta é uma oposição já histórica, a do ensino de cultura geral X ensino profissionalizante que, no correr deste século, já se estendeu e complexificou em políticas, leis e práticas científico-pedagógicas, e que não cabe aí discutir. Interessa-me tão somente marcar a existência dessa dicotomia - talvez ilusória - entre o saber X o saber fazer, afetando o sentido e o sujeito da escolarização, da leitura e da escrita, em seu lugar de constituição: o da linguagem verbal. Uma oposição que, mesmo conhecendo toda a história de nossa cultura, pretende dar conta do apagamento de toda uma diferença e heterogeneidade lingüísticas, constitutivas do povo brasileiro, negando ou excluindo um dos termos da dicotomia, e dando um lugar de enunciação fundada apenas na tecnologia urbano-industrial.

5. O DISCURSO DA HISTÓRIA DA LITERATURA

Um outro caminho que tomei para entender o processo de alfabetização no Brasil, em sua dimensão histórica, foi o da história da literatura brasileira, um lugar por excelência para a produção da leitura e da escrita. Neste lugar de interpretação de nosso passado, esperava encontrar elementos para a compreensão da história da leitura e da escrita, pelo que aí se pode ler sobre a posição do sujeito-escritor e do sujeito-leitor, e sobre a natureza da obra que se produz e se reproduz em uma sociedade que tem sua história. Ao lado disso, nos textos anteriormente analisados, já fazia-se lugar-comum a constatação de que o nosso ensino e a nossa cultura eram/são livrescas, ornamentais, superficiais, por centrarem-se no uso da palavra, da retórica, dos torneios literários.[18]

Seguindo Antônio Cândido(1973:10), creio que "se pensarmos nas condições materiais de existência da literatura, o fato básico talvez seja o **analfabetismo** que nos países de cultura pré-colombiana adiantada é agravado pela pluralidade lingüística ainda vigente" (grifo meu). Embora não se trate de uma relação suficiente para compreender os caminhos e des-caminhos de nossa literatura, é uma condição necessária para o desenvolvimento literário de um povo, um povo com uma herança colonial plurilingüística forte sobre a qual se alicerça o mundo das letras. É preciso, portanto, compreender o processo de produção do analfabetismo/alfabetização, enquanto fato básico das condições materiais de existência de uma literatura brasileira. Não se pode tomar, a evidência do analfabetismo - a ignorância, o não-saber da ordem da escrita - como condição negativa prévia para o desenvolvimento da literatura no Brasil, uma sociedade de selvagens e de não-letrados em seus fundamentos.

Sodré, com seu livro "**História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos**", publicado pela primeira vez em 1938, é referência obrigatória para quem quer saber de nossa relação - através da letra - com uma memória que se constitui nas lembranças e nos esquecimentos. Além disso, ele nos interessa, porque busca compreender nossa trajetória literária como expressão de uma sociedade historicamente determinada da perspectiva do materialismo histórico - um método em que a escolarização, a alfabetização,

[18]. Não tinha como objetivo ao iniciar este capítulo, como não tenho agora, neste gesto de leitura, fazer um trabalho de crítica ou de teoria literária, mas, tão somente buscar material de análise e interpretação: mais um discurso sobre a letra, a palavra escrita, alfabetização, um tema que se pretende interdisciplinar.

a língua nacional devem ter lugar, presumo -, não obstante admita a complexidade das relações entre a base econômica e a superestrutura.

> "A aceitação de que a lei determinante do desenvolvimento está na base econômica, seu princípio diretivo, e que, do ponto de vista desta conexão, a ideologia e, nela a arte e a literatura, seja condicionada pela situação material, não representa uma espécie de chave universal que abre por si só todas as portas do entendimento, lança a clareza sobre todos os quadros."(:7)

No capítulo introdutório, é posta, ainda, outra questão que me pareceu um balizamento para compreender aquilo que me interessa particularmente: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização no Brasil da perspectiva da Análise do Discurso. O autor considera como traço específico da literatura brasileira, aquilo "que assinala a sua precariedade e a justifica, (que) é o de ser elaborada por um povo de passado colonial, cuja evolução foi muita lenta, mercê desse passado"(:3). Essa é a base verdadeira - embora frágil - para tudo o que se fez depois: um passado colonial marcado pelo isolamento:

> "O isolamento no período colonial - isolamento do mundo exterior e também daquele representado pela distância e pelas diferenças entre os vários focos ou as várias áreas de povoamento e de produção - vincou profundamente a sociedade brasileira, padronizou tipos e quadros, proporcionou a relativa estagnação, rotinizou os processos. Nessa existência esquematizada, em que a hierarquia tinha força enorme, nada convidava à especulação, à mudança, ao jogo dos contrastes, ao prazer da criação."(:15)

Este isolamento que leva à rotina, à repetição, à reprodução, à mesmice, à paralisia, não podia proporcionar senão "uma simples e rudimentar literatura de cópia, de imitação servil, de reprodução primária, relegada pelas suas origens a uma inferioridade indiscutível".(:15) Neste "regime de clausura", como denomina o autor, "o novo parece o inimigo, tudo tem seu lugar intocável, não penetra o sopro renovador..."(:16) Tal regime, complementa Sodré, "não oferece nenhuma condição para a atividade do espírito e condena qualquer esforço de criação artística [....]; o meio colonial, em todo o tempo, consagra um horror profundo à matéria impressa e só a reconhece quando tocada da unção e da forma religiosa [....] Não há nenhum contraste, nenhuma mudança. Não há alguma coisa nova, que nos pertença, em confronto com alguma coisa velha, que seja apenas lusa. Tudo é morno, vago, desvalioso e apagado". Apesar do que, conclui o autor:

> "É importante, do ponto de vista histórico, acompanhar essa difícil e demorada gestação da atividade das letras numa sociedade rudimentar, estratificada, rijamente subordinada à hierarquia das classes. Mais do que importante, é mesmo fundamental."(:17)

E é aqui que quero parar, para tomar fôlego e para ir atrás deste **fundamental**, talvez, diluído, apagado, deslocado, nas próprias palavras de Sodré. O nosso passado colonial é forte e marca - como todo passado - toda a nossa prática artística literária: é a base material lingüística de nossas criações de linguagem. Não se pode, pois, lutar "para, **sobre** uma herança colonial enorme e pesada, dotada de extraordinária força e profundamente ancorada no tempo, construir uma nação"(:19-grifo meu), se este **sobre** estiver significando "em cima de, por cima ou acima de" (Aurélio). Só se pode pensar em lutar para construir um nação, com este passado, de dentro deste passado que se fez linguagem e nos constituiu como sujeito da escrita.

Na citação anterior, chamou-me a atenção o fato de se colocar a mesmice, a falta de contraste, o morno, o vago, o desvalioso, ao lado de uma frase como "o novo parece o inimigo". Então, havia o novo para contrastar com, para opor-se ao velho. Quem fala de um lugar e de outro? Quem vê a mesmice? A quem - ou para quem - o novo parece inimigo? "Não há alguma coisa nova, que nos pertença, em confronto com alguma coisa velha, que seja apenas lusa". Quem é este **nos** historicamente? Quem fala deste lugar? Como separar esse **nos** da "coisa lusa"? Não somos nós, brasileiros, produto de miscigenação. A coisa lusa não é parte de nós? Por outro lado, esse novo que parece o inimigo, não seria esta "coisa nova" que pertenceria apenas a nós, os brasis de então? Em um mundo recém-descoberto parece que a coisa mais presente deveria ser o novo, o contraste, a diferença - o inimigo. Por que só se via o mesmo?

Sodré, ao tratar da estrutura da sociedade colonial, distingue duas finalidades para o ensino jesuítico:

> "o de ganhar a infância, com a difusão das primeiras letras, nas escolas de ler , escrever e contar, em que se misturavam os pequenos índios e os filhos de colonos - e o de recrutar elementos para a Ordem, com os colégios, distribuídos nos principais centros de povoamento. A tarefa de alfabetização, dentro das dificuldades naturais na Colônia, não deixaria conseqüências importantes. O mesmo não se pode dizer da outra, daquela desenvolvida nos colégios. Com esta, operava-se um aliciamento

> natural, que aproveitava os elementos melhores, moldava-os, enfileirava-os na Companhia e lhes abria as portas do saber, largas perspectivas intelectuais, do ponto de vista em que se colocavam os missionários."(:56)

A tarefa da alfabetização não deixaria conseqüências importantes... Será? Na tarefa de alfabetização não estão incluídos os sucessos e os fracassos? Esta tarefa, da forma como foi executada, criou um lugar enunciativo para a maioria da população do país, desde a fundação das escolas de ler e de escrever, a do sujeito-analfabeto, de onde o povo brasileiro fala e é falado há quase quinhentos anos. Se os colégios foram responsáveis pela formação de sucessivas gerações da elite social, política e cultural do país, as escolas de ler, escrever e contar tiveram a responsabilidade pela não-formação elementar do povo, ou mesmo dos cidadãos livres, tiveram a responsabilidade de colocar a população do Brasil de então na condição de analfabeto: algo vindo da exterioridade, com o colonizador, para afetá-la negativamente, por gerações sucessivas.

Mais tarde, ao tratar do período da chamada literatura nacional, na segunda metade do século XVIII, quando modificações econômico-sociais começavam a abalar a estrutura de poder em direção a reformas, à construção e aparelhamento do Estado e à autonomia política, as conseqüências da tarefa de alfabetização e de não-alfabetização, nos dois primeiros séculos, começaram, contudo, a ser explicitadas:

> "aparece, então, pela primeira, a importância, ou pelo menos a valia da instrução, do saber que está nos livros, da cultura individual - e a curiosidade, também. Torna-se necessário que haja quem saiba as leis, quem as difunda, quem as aplique. Torna-se necessário, por outro lado, a comunicação escrita, do particular ao particular, e não somente da autoridade à autoridade. Abre-se algum espaço à tarefa do espírito, muito embora à que traduza um fim ou aplicação utilitária."(:137)

E este é um movimento que não irá mais deixar de crescer, dando visibilidade ao que até então passava como mesmice, monotonia, rudimentarismo da vida colonial: a divisão entre os que sabiam e os que não-sabiam ler e escrever, entre os que dominavam ou não-dominavam as letras, entre os senhores e os escravos, entre os senhores e a incipiente classe média, denominada povo.

> "Trata-se de formar, no meio ainda eivado de todos os sinais da estrutura colonial, elementos dignos de constituir a elite intelectual do novo país, capazes de dar a

> fisionomia, a aparência, o aspecto formal, ao aparelho de Estado, dos elementos que vão traduzir o pensamento político e que, por ser diminuta a camada dotada de instrução, vão também dar a forma das manifestações."(:145)

Só que a essa altura dos acontecimentos, tomava-se, então, o analfabetismo, o não-letramento da maioria da população de homens livres - para não falar nos escravos - como dado, como evidência da precariedade cultural do povo brasileiro para executar tal empreendimento de ordenamento social.

Tanto é assim - este movimento de validar o saber e naturalizar a ignorância - que, em um dos capítulos finais, Sodré, tratando de "problemas de forma", que marcaram o parnasianismo e o simbolismo no Brasil - superestimação formal, opulência verbal, sonoridade vocabular, demasia de sinônimos, afastamento da realidade -, irá dizer:

> "Enquanto as diferenças de classes, no Brasil, foram a tal ponto profundas que, existindo as contradições de interesses, ao escravo faltavam condições para lutar contra os senhores, o problema de transferir ao saber e a todas as suas exteriorizações um papel, uma função, nas diferenças de classe, careceu de sentido: o saber era peculiar à classe dos senhores. Só muito recentemente, do ponto de vista histórico, quando as exteriorizações de classe foram desaparecendo a pouco e pouco, em extensas zonas do país - embora permaneçam em algumas - e houve possibilidade da extensão do ensino a elementos das classes dominada, é que o saber passou a exercer um papel diferenciador. Na medida em que isso ocorria, as contradições de classes transformavam-se em luta de classes, e havia necessidade de afirmar-se o indivíduo pela sua marca, diferenciando-se daqueles que não eram do seu plano."(:452)

Ser **letrado** sempre foi uma marca de diferença, que se manifesta de distintas formas nas sociedades. E esta marca tem história e faz história. Em meados do século XVIII, conta-nos o autor, era a possibilidade de ascensão e de destaque social e político, "fundamentava prestígio para todas as conquistas; era um título de enobrecimento(:301). Afinal o acesso às letras - ao estudo - era privilégio de pouquíssimos representantes da classe proprietária e dos cidadãos livres.

Assim, as letras - a literatura - eram um elemento de **não-comunicação**, de não-interação entre letrados e povo (=cidadãos livres), entre o escritor e o público. O conhecimento - a escrita -, para ter valor de mercado, precisava ser sacralizado, colocado

em um plano superior, desvinculado do cotidiano. Neste contexto, não é difícil falar em ensino e literatura ornamental, superficial e decorativa. "A literatura dava notoriedade, conferia prestígio, provocava admirações quando não proteções."(:304)

Mas, a **marca** tem história, repito. E o que o autor registra é que lá, no século XVIII, começara a se marcar de forma diferenciada e explícita - através do saber - um segmento da população: a dos chamados cidadãos livres, pois os demais - os escravos - ainda teriam de esperar mais algum tempo para que tal acontecesse. Antes, nos séculos XVI e XVII, o saber - a leitura e a escrita, por exemplo - se fazia presente, como marca, por associações de outra ordem como herege X cristão, bárbaro X civilizado[19]. Agora, nos oitocentos, caminhava-se em direção às oposições ignorante X educado e, posteriormente, analfabeto X alfabetizado, enquadrando às coisas e às pessoas dentro de uma perspectiva de objetividade, universalidade e cientificidade.

O século XIX, ampliando e fortalecendo o reordenamento político-social, em direção à emancipação política, ao aparelhamento do Estado, à criação de um mercado interno, a uma nova divisão de trabalho, ao estabelecimento de hábitos citadinos face a ordem capitalista internacional, vai fazendo esse traço de classe - o saber, a escolarização, as letras, as artes, as ciências - adquirir novos matizes e produzir deslocamentos lingüístico-conceituais capazes de afetar a produção de sentidos e do sujeito da leitura e da escrita - da arte literária, o que é configurado no título da segunda parte do livro de Sodré, como "Esboço da literatura nacional", em oposição a parte inicial, denominada de "Literatura colonial", ou seja, não-nacional.

Mas, voltemos ao período da literatura colonial, para encontrarmos pistas e sinais do/no funcionamento lingüístico, das diferentes formas em que o saber, o domínio da escrita, a criação literária se apresentam, marcando os indivíduos. Em nota de rodapé, Sodré cita Veríssimo, dizendo que: "verdadeiramente é do século XIX que podemos datar a existência de uma literatura brasileira, tanto quanto pode existir literatura sem língua"(:30), o que vem como referendo para as próprias palavras do autor: "a literatura trabalha com palavras, sinais que obedecem a convenções subordinadas em muito à índole do

19. "Vosmecê não é padre; então por que é que lê; é o breviário? E como todos o viam lendo, veio contar-lhe alguém: Dizem que Vm. é muito santo."

idioma"(:23). Isto nos faz situar no centro do problema, para se pensar em literatura brasileira, o idioma de um país, de um povo: a sua **língua nacional**. E é por este caminho que eu vou.

No capítulo 3, ao tratar das primeiras manifestações literárias do século XVI, referindo-se à Anchieta e sua produção, Sodré afirma que:

> "Aceitar sem mais discussão, como literatura, e como literatura brasileira, a maior parte das quais constituíam simples paráfrases que se destinavam a complementar e facilitar a conversão do gentio e que, por isso a muitos dos que eles conheciam e entendiam, parece subordinação a um critério elástico demais e vazio de exigências. O simples problema da língua demonstra a precariedade de razão nos que se preocupam em incorporar autores e criações à nossa literatura. Os dramas eram bilíngües, ou mesmo trilíngües, e não tinham outro laço com a terra e com a gente senão aquelas alterações formais que possibilitavam o seu entendimento para os índios. O poema dedicado à Virgem, composto no silêncio da praia de Iperoig, foi escrito em latim. **A língua geral não era aquela que representa o fundamento de nossa literatura, e nela Anchieta e seus companheiros deixaram o melhor de seus escritos**. Tais razões, e outras, alinhou Sílvio Romero no debate do problema."(:82-grifos meus)

Razões estas que são transcritas em nota de rodapé, em nove itens, dentre os quais destaco aquele que interessa diretamente ao encaminhamento da reflexão:

> "Considero Anchieta um ponto de partida, um simples percursor, e não aceito a idéia do Dr. Melo Morais Filho pelas razões seguintes: [....] 5ª - Escreveu principalmente em três línguas que não são a nossa."(:90)

Como se observa, três historiadores da literatura brasileira - Veríssimo, Sodré e Romero - tomam o idioma como critério de análise e de apreciação da produção literária: "língua própria", "índole do idioma", "nossa língua". Que **língua** será essa, tão específica e determinada? Que língua será essa passível de re-conhecimento para uma análise e uma apreciação rigorosa? Como é que em meio ao emaranhado lingüístico - a pluralidade lingüística mencionada por Cândido - que alicerça a formação de nosso país e de seu povo, possa-se falar de forma tão categórica e determinada em "nossa língua"?

Sodré, mesmo reconhecendo que a melhor produção de Anchieta e de seus companheiros está escrita em **língua geral**, não pode legitimá-la como literatura por estar em uma língua que não representa - ou não pode representar imaginariamente - o fundamento de nossa literatura. Isto não me parece um "simples problema da língua", o que não significa que esteja querendo avaliar ou decidir sobre o que é ou não literatura, tomando o lugar de teórico ou crítico literário. Interesso-me por compreender como se deu a negação, o apagamento de uma realidade material, qual seja, a da existência de produções escritas nas três línguas, a da existência de uma heterogeneidade lingüística constitutiva da formação de uma língua nacional brasileira. Como se constituiu essa homogeneidade e essa certeza (ou serão efeitos?), se "a nossa língua significa em uma filiação de memória heterogênea"?(Orlandi,1992:4)

Orlandi (1993), em seu artigo "Vão surgindo os sentidos", que integra o livro "Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional", analisa o **Diálogo da conversão do gentio** do Pe. Manoel da Nóbrega, escrito em 1557-58, da perspectiva da Análise do Discurso, tomando a língua como base material para as suas interpretações. Transcrevo, a seguir, a conclusão de sua análise, por interessar à formulação que ora faço sobre a negação e o apagamento de um mundo material exterior existente nos séculos XVI e XVII - produções orais e escritas em diferentes línguas - e a volta do que foi excluído no discurso do conhecimento literário, de forma deslocada, pela afirmação da impossibilidade de se ter uma literatura brasileira pela inexistência de uma língua própria ou pela negação das línguas fundadoras de nossa língua nacional:

> "Estamos no 'clima' do Brasil, nesse Diálogo. Pelo modo como se contextualiza. Não importa muito o que estão falando, mas *como* estão falando. Brasileiramente. Já há uma distância marcando-se entre a posição do português e a do brasileiro. Esses personagens não são índios, mas também não estão na posição dos portugueses (nossos Irmãos, os jesuítas).
> O diálogo é uma situação de enunciação brasileira. Das primeiras. Um flagrante de um discurso brasileiro. Um sítio de significância com sua singularidade, estabelecendo uma nova paisagem enunciativa, a de um novo país."(:23-grifos da autora).

Ainda, pensando na relação língua X literatura, transcrevo novamente este trecho: "Os dramas eram bilíngües, ou mesmo trilíngües, e não tinha outro laço com a terra

e com a gente senão aquelas alterações formais que possibilitavam o seu entendimento". Aceitar, a seco, tal leitura seria reduzir a linguagem, em geral, e a dramática, em particular, a limites e funções muito estreitas; seria supor uma separação entre forma e conteúdo (o que é negado pelo autor na introdução); seria linearizar e simplificar a noção de entendimento, questões que o próprio Sodré se encarrega de fornecer elementos para torná-las mais complexas e ambígüas.

Os jesuítas "buscavam aproximar o mais possível as suas criações de tudo aquilo que era a vida habitual do selvagem [....] Toda a sua arte consiste em tocar diretamente os corações sem precisar convencer por meio de raciocínios abstratos, que pode, significar uma superafetação e até um estorvo. Ao povo falam na língua chã do povo e aos infiéis nas suas mesmas palavras a até segundo seus ritos, cerimônias ou trejeitos, quando não se chocam **muito** com as normas da Igreja", complementa Buarque de Holanda, citado por Sodré.(:75) Havia laços com a terra e com a gente via utilização da língua, dos costumes, dos ritos, da música, de instrumentos musicais, via utilização da emoção - "tocar os corações -, embora se busque um limite com esse **muito**, que na verdade pode ser graduado e relativizado. Não se tratava de alterações meramente formais.

O quê dizer do público de então: este que assistia a esses dramas bilíngües, ou mesmo trilíngües? Que relações havia entre este público e os autores?

À primeira vista, estas perguntas pareceriam sem propósito - ou quiçá deslocadas - em se tratando de um país recém-descoberto, habitado por povos primitivos, bárbaros, hereges, aventureiros, degredados, que se povoa e coloniza nos estreitos limites de uma sociedade escravocrata, onde não há lugar para o trabalho livre, onde não há povo, coisa pública, classe média, vida urbana, imprensa, bibliotecas, língua nacional, ou seja, onde não há condições para a atividade intelectual e artística, logo, para a existência de um público.

> "E não havia, pois, aquilo que hoje conhecemos como público, isto é, a componente que consagra, que valoriza, que vivifica a tarefa de criação. Não havia porque a estrutura social proibia tal existência. **E nem mesmo o idioma permitia**: as classes inferiores não falavam, a rigor, a mesma língua dos senhores de terras e da administração. Daí o derivativo, incompreensível à primeira vista, de muita da atividade intelectual do clero ser exercida em latim, isolando ainda mais as

possibilidades de comunicação e ilhando num círculo extremamente reduzido os efeitos das criações."(:58-grifo meu)

O próprio ensino inicial não deixou de proporcionar "os primeiros ensaios de atividade intelectual", mas era "atividade embrionária, é bem de ver, **sem qualquer significação**, sem amplitude, restrita, apagada, dissociada pelas condições adversas do meio, a que se acomodava", acrescenta o autor.(:59-grifo meu) Mas, essas atividades, embrionárias ou não, tiveram sua existência material, logo significaram e nos significaram. Foram sem qualquer significação para quem? Como entender e dimensionar a significação em tempos tão remotos? **E nem mesmo o idioma permitia**... Pelo que vem a seguir, supõe-se que o autor refira-se à língua portuguesa. Curioso, contudo, é essa segurança com que se usa um artigo definido para dar uma univocidade de sentido a uma realidade marcada pela pluralidade lingüística.

É interessante pensar, ainda, que esta "atividade embrionária sem qualquer significação" se dá no lugar da conversão: é aí que aparece a possibilidade de um público, de um autor, de um ouvinte, de um leitor - que já não são mais os portugueses e os índios, os cristãos e os hereges de antes do descobrimento -, em relações de descoberta, de confronto com o diferente, que, contraditoriamente, possam produzir tanto a aceitação da doutrina cristã-católica como a sua rejeição.

Os estudantes jesuítas, lembra-nos Sodré, citando Serafim Leite, destinavam-se a letrados - professores e pregadores - e a catequistas. "Quando letrado, destinavam-se ao ensino e ao púlpito. Quando catequistas, entretanto, a posição já era diversa: deviam falar a uma gente inculta, que usava outra língua, muita próxima da uma espécie de infância intelectual em que a objetividade devia ser posta em primeiro plano. As tarefas do catequista é que vão proporcionar, na colônia, a primeira tentativa de aproximação com o público."(:74)

Sabemos que aprender o **tupi** era fundamental - obrigatório mesmo - para o trabalho de catequese, chegando a fazer parte do currículo dos colégios (:Serafim Leite). Ser bilingüe naqueles idos de nossa fundação era estratégico, tanto para o jesuíta como para o colonizador: sem o domínio do tupi não havia conversão nem aliados para as lutas internas, para a conquista do território. O material de catequese era, em grande parte,

escrito em tupi: a língua geral produzida pelos jesuítas, em colaboração íntima com as crianças indígenas, como nos informa Freyre.(1933) Eram escritos para serem lidos e ouvidos, ouvidos principalmente. A coisa, portanto, não se dava apenas ao nível da oralidade: lia-se o que já fora escrito anteriormente em tupi: cartilhas-catecismos, vocabulários, gramáticas, mas também autos e poesias ("dramas bilíngües, ou mesmo trilíngües").

E os índios assistiam a esses espetáculos com muito gosto e prazer - quando ainda não temiam o mundo desconhecido - em uma relação direta entre o criador e o público, sentindo-se a eles integrados pela língua que, no entanto, já não era sua língua materna, mas aquela que fora transcrita alfabeticamente e gramatizada pelos jesúitas. Os textos eram para converter aquela gente, mas aquela gente pegava esses textos e divertia-se com eles. Os depoimentos da época sempre mostraram essa adesão indígena ao espetáculo: ao que havia de festivo e prazeroso - música, canto, ornamento, movimento - na dramaturgia e na liturgia cristã-católica-jesuítica, o que não significava uma adesão à doutrina, ao dogma católico. É bom lembrar, a propósito, que os índios eram chamados de falsos, inconstantes, vira-casaca, por participarem das cerimônias de forma intensa e depois voltarem para o mato, como se nada tivesse acontecido, ou seja, por não atribuírem os mesmos sentidos às criações.

É interessante registrar que, embora o autor admita que esta aproximação entre o público e as criações literárias, sejam "traços singulares dessa iniciação literária", pouco estudados (:76), isto não é levado adiante e acabe diluído, apagado, em meio ao argumento central de que a sociedade, genericamente falando, era refratária a qualquer manifestação artística. Considero importante registrar também a passagem que se segue à citação anterior: "um aspecto pouco estudado desse período colonial, em que se aproximam elementos exteriores e contribuições indígenas, e em que a população americana começa conhecer um mundo **que ainda não teme**".(:76-grifo meu)

Tais singularidades são registradas por Sodré também ao analisar e avaliar as criações de Gregório de Matos, autor muito apreciado pelo público:

> "É importante não esquecer que, numa época em que a transmissão se fazia por via oral, de ouvido em ouvido, de boca em boca, e o **ato de criação revestia-se de**

> **traços inteiramente diferentes** do que hoje acontece, irrompendo os versos em festa, reuniões, lugares públicos, nos pontos em que se aglomeravam tocadores de viola, cantadores, gente vulgar na sua maior parte, a qualidade nem sempre podia ser excelente, o agrado dos ouvintes prevalecia, o teor literário parecia secundário."(:86-grifo meu)

Gente vulgar.... gosto vulgar... qualidade duvidosa... porque abusa das licenças, é demasiada presa ao meio, surge das condições, coisas, fatos e pessoas conhecidos. Mas, a atração também se dava em função da linguagem, pois Matos "introduziu em suas composições não só palavras até então proibidas ou vedadas ou mal-aceitas como expressões de uso comum", ou, ainda o vocabulário de origem tupi, o que Romero considera "uma diferenciação já crescente da maneira brasileira de manejar a língua".(:87)

Por que tantas idas e vindas em torno da natureza da obra, do público, do autor, da língua? Quanto esforço para homogeneizar, desambiguizar o que devia/deve ser terrivelmente complexo, heterogêneo e ambígüo? O que Sodré nos diz a respeito da obra de Tomás Antônio Gonzaga e de Cláudio Manoel da Costa, talvez possa nos ajudar a encontrar respostas para estas perguntas:

> "Estamos com eles, em pleno domínio da literatura e não apenas daquela que fica circunscrita a um pequeno número, mas da que extravasa para o conhecimento comum, **da que fica na memória, como uma recordação grata.**"(:115-grifos meus)

"Da que fica na memória, como uma recordação grata"... Trata-se de uma "cousa memorável" pelo país e pelos brasileiros. Não serão gratas as criações anteriores? Ou não serão memoráveis por não serem gratas? Por quê?

Esta literatura nacional, que se contrapõe à colonial, tem como referência e marco a poesia e a prosa românticas que aqui se instalavam em circunstâncias históricas distintas da européia, uma vez que a nossa autonomia política "foi empresada pela classe proprietária, de que o romantismo viria a ser, em conseqüência, a expressão artística. Claro está que tal alteração de conteúdo exigiria alterações correspondentes nos motivos e nos processos"(:201).

E esta literatura nacional de cunho romântico, que se prenuncia e desenvolve, tem na **língua** um ponto de ancoragem: uma língua brasileira que já se mostra diferente da língua portuguesa, uma vez que os escritores já eram aqui nascidos e preparados para a vida literária: "falavam, pois a língua que aqui se falava, e naturalmente a escreviam como a falavam, sem mais arremedo do casticismo reinol"(:239), informa-nos o autor, citando Veríssimo.

Aí já é possível admitir até a presença de outra língua que não a portuguesa - principalmente a negra -, mas como enriquecimento a uma matriz, o que, posteriormente, desdobrar-se-ia em **variedades**: a unidade convivendo com a diversidade, mas não com a diferença. "São entretanto, fala Sodré, vocábulos órfãos, sem pai nem mãe definida, que adotamos de dialetos negros **sem história** nem literatura, que **deixamos** que subissem, com os muleques e as negras, das senzalas às casas-grandes."(:240-grifos meus)

Chegava-se mesmo a lastimar a suspensão do ensino do tupi nos colégios dos jesuítas. Varnhagem, a respeito "escreveu esta coisa estupenda", que Sodré reproduziu: "para a literatura brasileira, a antiga língua da terra é de muito mais importância do que o estudo do grego ou de outras línguas sábias". E José de Alencar, em 1865, "também escreveu este despropósito: O conhecimento da língua indígena é o melhor critério para a nacionalidade da literatura."(:275).. Por que estupenda? Por que despropósito?

E, assim, o autor vai fazendo correr diante de meus olhos, com riqueza de pormenores e citações, os caminhos percorridos pela literatura brasileira em busca de seu desenvolvimento e autonomia, caminhos estes que sempre têm na língua o elemento norteador de sua meta. Passo pela poesia romântica, pelo sertanismo, pelo naturalismo, pelo regionalismo, pelo parnasianismo, pelo simbolismo, até chegar aos primórdios do que viria a ser o modernismo. É uma longa caminhada em que o conhecimento literário produzido busca contornar, delimitar, explicitar, analisar, compreender, o que Cândido (:1973) chama de "vínculo placentário com formas literárias européias", em busca de uma língua nacional cuja visibilidade nos permita separar o que é ou não literatura e o que é ou não literatura brasileira.

Nessa caminhada, contudo, a alteridade presente na leitura e na escrita do passado ilumina e ofusca o dizer, fazendo com que muitas vezes (sempre?) a memória re-lembre apenas o memorável do mundo da escrita. A referência às formas literárias européias em geral, e às portuguesas, em particular, bem como à língua portuguesa é inevitável, o que não simplifica, nem reduz a complexidade do problema de um país - não nos esqueçamos - de herança plurilingüística. Não se trata, também, de pensar a produção verbal - oral e escrita - dos séculos iniciais em termos de maior ou menor dependência de uma matriz cultural. Mas, de compreender, por exemplo, o lugar que temos nesta cultura mais ampla do mundo da escrita; um lugar que não seja apenas de variedade em uma unidade globalizante.

E o que é a **linguagem** para Sodré nessa história da literatura? Será algo tão fundamental, como, às vezes, ele mesmo deixa entrever? Quase ao final do livro, ele nos situa dentro de sua concepção de linguagem e nos fornece uma chave - a chave-mestra? - para compreender algumas dúvidas e indagações aqui manifestadas ou quem sabe para uma re-leitura posterior. É possível até mesmo perceber que tais dúvidas e indagações não fazem sentido nesse contexto.Com a palavra o autor:

> "a linguagem é apenas instrumento, e não pode ser mais do que isso - um instrumento peculiar à arte literária, e não privativo dela, mas de uso comum, para tarefas comuns. O que distingue, pois, o uso literário do uso comum? Não é a maneira de utilizar o instrumento, mais simples no segundo caso, obrigatoriamente mais rigorosa no primeiro. O escritor deve utilizar a linguagem, como tal, quando escritor, de maneira diversa daquela que a utilizam os que não são artistas. Mas o que distingue, no fundamental, o trabalho literário de outro qualquer trabalho em que a linguagem é também utilizada, embora não seja o instrumento por excelência, é o conteúdo. A linguagem é meio, apenas; por mais perfeita que seja não ultrapassa esse nível. Ela não é a literatura, é o caminho da literatura, é o espaço em que a literatura se desenvolve, é o meio por que ela atinge aos que a aproveitam. Não pode ser colocada em prioridade, embora tenha importância. Quando todo o esforço do autor se concentra na linguagem, de tal sorte que o conteúdo fique em segundo plano, estamos diante de um trabalho artesanal, cuja perfeição não ó isenta da transitoriedade, porque cada época tem uma forma própria que traduz o que lhe é peculiar. Os clássicos encararam a perfeição de linguagem de modo diferente dos modernos, e não se tornaram clássicos por isso."(:451)

6. O DISCURSO DA HISTÓRIA

Como nos ensinou Warde (1990), "a História da Educação não se instituiu a partir do movimento interno da História e não foi a ela incorporada". Contudo, como analista do discurso, considero que este é um lugar de produção de saber histórico que não pode ser "esquecido", consciente ou inconscientemente, para se conhecer e compreender a história da leitura e da escrita no Brasil no que se refere, basicamente, à constituição do sujeito da escolarização e à produção de sentidos para a alfabetização.

Nesta linha de reflexão, tomei alguns obras de Sérgio Buarque de Holanda, um historiador clássico - que influenciou gerações com suas formulações sobre a sociedade brasileira -, para analisar de um outro (ou mesmo?) lugar a produção de sentidos e a constituição do sujeito da leitura e escrita no Brasil, principalmente do Brasil colonial, pois, aí foram lançadas as bases de nossa estrutura econômica, social, política e cultural que produziram, ou não, cousas memoráveis.

No seu livro **"Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil"**, publicado pela primeira vez em 1959, o autor, como o próprio título indica, faz uma leitura dos textos produzidos nos quinhentos e nos seiscentos, principalmente, sobre a América Portuguesa e as Índias de Castela e América Espanhola, do ponto de vista daquilo que viram e ouviram **ou** quiseram e puderam ver e ouvir dos naturais da terra os cronistas, viajantes e historiadores da época. Aí, Holanda procurou mostrar como:

> "em torno da imagem do Éden, tal como se achou difundida na era dos descobrimentos marítimos, se podem organizar num esquema altamente fecundo muito dos fatores que presidiram a ocupação pelo europeu do Novo Mundo, mas em particular da América hispânica, e ainda assim enquanto abrangessem e de certa forma explicassem o nosso passado brasileiro". (:IX)

Este paraíso era, naquela época, uma realidade material tangível - embora ainda inacessível - que marcava o imaginário dos viajantes e colonizadores e imprimia traços específicos à colonização do Novo Mundo. As terras recém descobertas do Brasil, com sua natureza pródiga e exuberante e uma invariável temperança do ar - nem frio nem

quente -, materializam as imagens do Éden. E mais, neste paraíso, o homem estava livre do trabalho para garantir a satisfação de suas necessidades, pois tudo estava ali esperando o europeu, de braços abertos, para ser explorado e usado indefinidamente.

Gostaria de registrar um outra questão posta no prefácio do livro. O autor faz uma resenha sobre estudos feitos sobre o tema por autores americanos, do norte e do sul e nos informa sobre a interpretação dada por Mircea Eliade sobre este interesse: o desejo de voltar atrás, de encontrar a história primordial dos seus países. Discordando de tal interpretação, Holanda considera ser outra a missão do historiador, qual seja a de :

> "afugentar do presente **os demônios** da história. Quer isto dizer, em outras palavras, que a lúcida inteligência das coisas idas ensina que não podemos voltar atrás e nem há como pretender ir buscar no passado o bom remédio para as misérias do momento que corre". (:XVI-grifo meu)

Sem pretender optar por uma ou outra interpretação, por não ter conhecimento da matéria e por não ser historiadora, deixo registrado, contudo, as possibilidades de sentido e de posições enunciativas aí presentes, bem como as conseqüências para a leitura e a escrita da história, entre colocar uma coisa na ordem do desejo e outra, na da razão.

Para esta leitura, Holanda serve-se da Tópica, descrevendo, analisando e interpretando um topói inseparável das descrições sobre as terras recém-descobertas: o da **temperança dos ares - nem frio nem quente**, tirando daí as conseqüências para uma visão do Brasil como o paraíso terrestre, um lugar em que se está a salvo do mal, da dor, do trabalho, da morte.

Neste trabalho de interpretação, Holanda se serve da comparação entre os discursos dos espanhóis e dos portugueses - próprios da literatura de viagem -. no trato do maravilhoso e do mistério que envolviam as terras do Novo Mundo, para realçar certos aspectos dos escritos dos portugueses, como: a adesão ao real e ao imediato, o gosto pelo pormenor e pelo episódico, a curiosidade temperada por uma inspiração utilitária, o realismo tributário da credulidade enquanto forma de passividade ante o real, o maravilhoso só ocupando espaço para o que estava além do saber empírico.

Nesta leitura e escrita de nossa memória, duas coisas me chamaram a atenção, tendo em vista os objetivos de minha análise: 1. o fato de o olhar dos cronistas estar sempre mediado pela **letra**, e 2. a relação quantitativa e qualitativa entre as formulações relativas aos ares-terras-águas-fauna-flora e aos habitantes do Brasil.

No primeiro caso, é importante refletir sobre o fato de que os cronistas da terra recém-descoberta **viram-ouviram** dos indígenas o que estava em sua memória produzida pela letra, pelo escrito, lido ou ouvido no Velho Continente. A **palavra escrita** era a grande evidência histórica que sustentava as "notícias" e os "diálogos" dos cronistas do período colonial. A visão, mediada pela letra, era capaz de re-conhecer o novo, o diferente; era o meio de re-conhecimento das coisas invisíveis através das visíveis: um consenso universal e imemorial dava a essas visões a força das evidências.

> "Presos como se achavam aqueles homens, em sua generalidade, a concepções nitidamente medievais, pode supor-se que, em face das terras recém-descobertas, cuidassem reconhecer, com os próprios olhos, o que em sua memória se estampara das paisagens de sonhos descritas em tanto livros e que, pela constante reiteração dos mesmos pormenores, já deveriam pertencer a uma fantasia coletiva." (:176)

E este olhar dos cronistas, sustentado pela escrita, pela letra ouvida ou lida, detém-se minuciosamente na Natureza: este **livro** escrito por Deus que encerra sentidos ocultos, que se coloca aos homens para ser decifrado. Esta natureza - *codex vivus* - que sempre tem algo a dizer aos homens como instrumento do Eterno para se manifestar no tempo, ou melhor, através dela fala a voz do Criador, indicando caminhos, regras a serem seguidas para se ter uma vida justa e sem pecados.

Segundo Holanda, no tempo das descobertas, a natureza, nos textos dos cronistas, valia menos pelo que era do que por tudo quanto significava (:216), pois ali Deus **imprimiu** sua fala - cheia de metáforas, símbolos, enigma - não muita clara, nem completamente inteligível: o que indicava a necessidade de decifração, de intérpretes. Um decifrar que se fará, como o olhar, à luz da letra, dos escritos autorizados - **bestiários, plantários, lapidários, vocabulários** - largamente difundidos na Europa, de autores antigos e modernos lidos ou ouvidos.

> "Nesse simbolismo, que não desdenha mesmo a natureza inorgânica, todos os animais, e também as plantas, têm sempre qualquer coisa a dizer aos homens. Mais do que isso, são um dos instrumentos de que se vale o Eterno para se manifestar no tempo, e o sobrenatural na natureza". (:198)[20]

A propósito da existência de um animal como o basilisco, diziam os cronistas: "como contestar seriamente a existência dessas monstruosidades quando até em obras recentes, de sábios indiscutíveis" registra-se a presença desses animais, diante do qual cada viajante se sente "impotente para desmentir o que referiam autores tão respeitáveis como o fora Ovídio". Não obstante, a dúvida persistisse, pois, como "destruir apenas com argumentos o que com os olhos se vê".(:205) Era o visível e o legível em conflito, o reconhecimento e o conhecimento , o mesmo e o diferente em constante tensão. Era um Novo Mundo:

> "Novo, não só porque, ignorado, até então, das gentes da Europa e ausente da geografia de Ptolomeu, fora "novamente" encontrado, mas porque parecia o mundo renovar-se ali, e regenerar-se, vestido de verde imutável, banhado numa perene primavera, alheio à variedade e aos rigores das estações, como se estivesse verdadeiramente restituído à glória dos dias da Criação". (:210)

Frente a uma sabedoria tradicional que se desmoronava, ultrapassada pelos acontecimentos, os escritores de então buscam fundamentar o que **vêem** - coisas que desafiam as verdades e as leis humanas e sagradas - na certeza da **letra**, da fala autorizada de autores clássicos e modernos, interpretando fatos de que foram testemunhas à luz da letra de outros que lera em outros lugares. Acontecimentos que são ditos e propagados através de ocorrências fortuitas, de generalizações de fatos episódicos, de opiniões de terceiros, de reminiscências de livros e de autores, de racionalizações de coisas que a ciência e a religião não podiam explicar.

Diante do desconhecido, do inexplicável, as "cousas memoráveis" que se imprimiram nas memórias e no papel, para formar este paraíso terrestre, chamado Brasil, foram os bons ares, a perene primavera, a temperança, os papagaios, os rouxinóis, o beija-

---

20. "Esse modo de pensar só começará a ser completamente liquidado a partir do século XVIII, quando o mundo principia a ser interpretado, de preferência, segundo critérios fornecidos pelas ciências físicas e matemáticas".(:224)

flor, o louva-a-deus, o colibri, o abacaxi, a laranja ... uma natureza em que "dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem".

E os habitantes deste paraíso? E os naturais e os nascidos nessas terras já denominadas Brasil? Quem eram? Que parte tinham nesse paraíso? Como conciliar este paraíso terrestre, doado por Deus aos europeus brancos e cristãos, com os brutos e hereges que nele habitam? Quem é este **outro**, sobre o qual pouco se fala nessa visão-de-Holanda-sobre-a-visão-dos cronistas-dos-quinhentos-e-seiscentos: um fio contínuo e ininterrupto de lembranças e de esquecimentos que parece se reproduzir em nossa história, desde Caminha, para quem, o melhor fruto que se poderia daqui tirar, seria **salvar** esta gente.

Como conciliar este paraíso terrestre com os brutos e bárbaros que o habitam, os bons ares com o gentio selvagem, a natureza-dom de deus com o gentio herege? E é aí que parece que falhamos (ou que nos salvamos): no outro, em nossa origem humana, nessa outra humanidade de que também somos herdeiros. Um outro que se faz raras vezes presente neste livro; e, quando se apresenta é de forma idealizada ou animalizada. Distintas formas de tentativa de negação do outro - o desconhecido -, daquela alteridade que não pode ser espelho do colonizador, com quem não pode se identificar, uma vez que só serve para ser caçado e escravizado, para ser maltratado e dizimado.

Em um capítulo denominado "O mundo sem mal", o autor mostra como os escritos do período colonial estabeleciam relações entre a ausência ou a cura de enfermidades e os bons ares deste paraíso - estendendo-se bastante na narrativa do caso do escorbuto, doença que atacava os navegantes - e o poder curativo de frutas, como a laranja e o limão e do clima do Novo Mundo.

No caso, contudo, de doenças européias que atacavam os naturais da terra - responsáveis por sua dizimação - os bons ares, os medicamentos decorrentes da flora e da fauna locais não conseguiam estancá-las. O gentio estava aí excluído da imunidade conferida pelo bons ares, explicavam os cronistas, por culpa do próprio gentio que tinha costumes contra os quais Deus lançava seus castigos em forma de doença.

Os capítulos finais do livro, fala dos gentios deste paraíso, enquanto **exemplos** e **temas** de verdades consagradas, e de diferentes **enfoques** da literatura dos viajantes, cronistas e missionários oriundos de Portugal ou de outros países do Velho Mundo, ou seja, como objeto de conhecimento.

No primeiro caso, verdades como as de que as terras tropicais não eram habitáveis e de que a cor da pele variava de acordo com o clima, fizeram os escritores dos primeiros séculos se voltarem para os nativos, buscando explicações para aquilo que contrariava a ciência oficial. Assim, enquanto objeto de conhecimento, os habitantes do paraíso terrestre, chamado Brasil, podiam entrar na e para a história. Os negros da África, por exemplo, tinham a pele escura não por causa do clima, senão os indígenas teriam igual cor, mas por causa de uma praga bíblica de efeito duradouro, isto é, que transmitia-se de geração a geração. Os índios do Brasil não teriam a cor negra, segundo uma outra explicação, porque seus antepassados haviam chegado aqui recentemente, versão sustentada "na autoridade de 140 escritores".(:298)

No segundo caso, Holanda conclui que foi comum no Velho Mundo a **idealização** do índio americano, menos entre os portugueses. A apologia do homem primitivo, relativa ao tema paradisíaco, comum aos textos de Las Casas, Jean de Léry, Colombo, dentre outros, não terá lugar nos escritos dos viajantes e missionários:

> "Não deram, assim, os portugueses, nenhum elemento, ainda que hesitante e vago, àquela apologia do homem primitivo, que se não surge a bem dizer, na era dos grandes descobrimentos marítimos, animando uma das manifestações mais duradouras e fecundas do tema paradisíaco, há de desenvolver-se certamente com estes, para desabrochar futuramente nas teorias da "bondade natural" e no mito do nobre e bom selvagem."(:308)

Os jesuítas, como Nóbrega e Anchieta, segundo o autor, nunca exaltaram, engrandeceram o índio, adotaram, sim, uma atitude paternal de quem vê defeitos e virtudes - mais defeitos - em um ser que precisa ser defendido, educado, castigado. Na verdade, muito mais do que isso, pois, se, no início, éramos "papel branco" onde não há mais que escrever à vontade, em que poucas letras bastariam e onde poderia se imprimir o que quisesse - bem diferente da Natureza que já era um livro compieto e acabado -, depois nos transformaríamos em "ferro frio" que se converte na forja".

> "A experiência mostrava, ao contrário, que 'se ensoberbecem e fazem piores com afagos e bom tratamento'. A prova disso, acrescenta, 'é que estes da Bahia, sendo bem tratados, e doutrinados, com isso se fizeram piores, vendo que se não castigavam os maus e culpados nas mortes passadas, e com severidade e castigo se humilham e sujeitam'. O remédio era, pois, domá-los por temor e sujeição." (:313)

A exaltação do índio - o bom selvagem -, já comum entre os colonizadores não portugueses, só irá aparecer entre nós no século XVIII, como resultado de influências eruditas e estranhas - da letra -, quando o outro já podia ser tratado como matéria literária, como objeto de conhecimento.

Diante da raridade de informações sobre os habitantes reais deste paraíso, do descompasso mesmo entre a visão paradisíaca que a natureza proporciona aos que aqui chegam e a pequenez do homem - uma outra humanidade - que aqui se encontra, dispus-me a prosseguir na leitura dessa história tão pródiga para "lembrar" de tudo que a natureza tinha a oferecer a todos e para "esquecer" de quem com ela convivia harmoniosamente. Afinal, como diz Da Matta, em seu livro "O que faz o brasil, Brasil?" (1993:68):

> "o homem é o único animal que se constrói pela lembrança, pela recordação e pela saudade, e se "desconstrói" pelo esquecimento e pelo modo ativo com que consegue deixar de lembrar".

O livro "**Raízes do Brasil**", publicado pela primeira vez em 1936, estando hoje já em sua 26ª edição, irá falar de identidade, de fundação, de sustentáculo de um povo e de todos os brasileiros. Além disso, como diz Antônio Cândido em prefácio, é um livro básico para se compreender a sociedade brasileira, um livro que se incorporou ao pensamento de uma geração com seus conceitos, que passaram a ser de todos nós, ou seja, um ler e escrever uma história que se diz e se faz em memória coletiva e individual.[21]

Neste clássico da historiografia brasileira, encontramos como questões básicas a serem consideradas na formação do brasileiro: 1. o seu caráter ibérico, 2. a família como estrutura social básica, 3. o tipo humano do homem cordial e 4. a Abolição

---

[21]. A partir da 2ª edição, o livro foi "abundantemente" alterado, como nos informa o autor, para "retificar, precisar ou ampliar sua substância', o que deve ter provocado mudanças significativas em seu modo de ler e escrever a história, mas que não cabe aqui analisar.

como acontecimento histórico decisivo, tratados com um método que repousa sobre um jogo de oposições e contrastes em que "um (elemento da oposição) suscita o outro, ambos se interpenetram e o resultado possui uma grande força de esclarecimento".(:13) Em meio a essas questões, espero encontrar elementos para saber do brasileiro aprendiz da leitura e da escrita, da escola de ler e de escrever: dos sentidos e do sujeito da escolarização.

Ao trazer para o plano central de nossa formação a herança ibérica como constitutiva de nossa fundação, o autor não só aponta para o fato de que "somos, ainda hoje, uns desterrados em nossa terra" (:31), como registra em nossa memória que "de lá nos veio a forma atual de nossa cultura" sendo que "o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma".(:40)

E se "a tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais adversas e estranhas"(:31), é um fato dominante e rico em conseqüências em nossas origens como tão bem trabalha - lê e escreve - Holanda, gostaria de seguir suas pegadas nesta minha leitura e escrita e saber da nossa relação de **desterrados** com esse **resto** que se sujeitou mal ou bem a essa forma ibérica, no que isso possa significar e nos significar para a produção de sentidos da escolarização e para a constituição de sujeitos-letrados: alfabetizados e analfabetos.

Interessante observar que a noção de **desterrados** filia-se diretamente a essa herança ibérica fundante de nossa brasilidade, mas que este **resto** está em oposição à cultura ibérica e que, seguindo o jogo dialético das oposições proposto por Holanda, passa a ser também constitutivo de nossa identidade. Esta é uma dicotomia rica em possibilidade de interpretação que posso extrair do texto lido. Por que "resto"? Aquilo que fica: o mais **ou** aquilo que sobra: o saldo, **ou**, ainda, as coisas-a-saber que não se enquadram nas categorias de análise, que não podem ser classificadas pelo conhecimento de então? E por que sujeição como única forma de relação? De quem e por parte de quem? Por que dominar, subjugar, reprimir, sufocar, imobilizar? Como este "resto" ficou em nossa memória?

No primeiro capítulo, o autor estabelece uma produtiva reflexão sobre a relação existente entre o culto da personalidade herdada dos ibéricos e a frouxidão de nossas instituições - nossa desordem - e a falta de coesão social, tendo como contraponto a

repulsa a toda moral fundada no culto ao trabalho de par com a obediência como virtude suprema. Essas relações entre coisas, às vezes, paradoxais, leva-nos a compreender não só aspectos importantes de nossa formação social e cultural, como pode nos propor reflexões sobre o choque que deve ter representado, para ambos os lados, o encontro do ibérico-português com as diferentes tribos indígenas da terra recém-descoberta e no que isto posso significar não só de sujeição dos nativos como de fratura nessa herança européia.

Como esta tensão, estes conflitos, estas contradições ficaram significando em nós, em nossa memória. Apenas como "resto"? Na lembrança talvez, mas, não, no esquecimento. Que posição de sujeito foi aí sendo construída, neste mundo da escrita, para os herdeiros, ou não, dessa herança ibérica? Como conciliar o inconciliável, qual seja, por exemplo, a disposição de mandar dos portugueses com a experiência de liberdade dos índios? Ou a noção de trabalho dentro de concepções de mundo tão diferentes, antagônicas, mesmo? A sujeição e a opressão não parecem ter sido suficientes para matar, aniquilar a outra herança, presente neste "resto" que se transforma, posteriormente, em defeito, em ausência, em falta.

Observo que nesse processo de nos tornarmos sabedores de nossa herança - um processo de rememoração -, o português, o colonizador é que se constitui como sujeito em uma posição enunciativa histórica: é ele quem diz, é ele quem faz; é ele quem aponta para o outro de forma a produzir a diferença. Os antigos moradores, como diz o autor, foram "eventualmente prestimosos colaboradores" (:48), a quem o português "mais do que nenhum outro povo da Europa, cedia com docilidade ao prestígio comunicativo dos costumes, da linguagem e das seitas [....] Americanizava-se ou africanizava-se, conforme fosse preciso". (:64) Cedia se fosse preciso, cedia para se comunicar: um sujeito autônomo, livre e consciente para falar e para se comunicar em um espaço-tempo homogêneo e de sentidos precisos e fixos.

Cedia se fosse preciso... Esta "precisão", contudo, se punha como essencial, parece, pois, sem o domínio da língua dos índios tupis e sem o apoio das tribos aliadas, a dominação portuguesa não teria podido se estabelecer e se manter nos primeiros séculos.[22]

---

[22]. Em 1629, uma das maiores bandeiras paulistas era composta de 900 mamelucos, 2000 índios e 69 paulistas. Em Holanda, 1989:287.

Embora o autor chame ao confronto entre civilizações de "incompreensões recíprocas", não pode deixar de registrar que estas incompreensões "assumiam a forma de uma **resistência obstinada**, ainda quando silenciosa e passiva, às imposições da raça dominante". (:48-grifo meu)

> "No Brasil, a exploração litorânea praticada pelos portugueses encontrou mais facilidade no fato de se achar a costa habitada de uma única família de indígenas, que de norte a sul falava um mesmo idioma. É esse idioma, prontamente aprendido, domesticado e adaptado em alguns lugares, pelos jesuítas, às leis da sintaxe clássica, que há de servir para o intercurso com os demais povos do país, mesmo os de casta diversa". (:105)

Quanto ao apoio das tribos aliadas, "é significativo, informa-nos Holanda, que a colonização portuguesa não tenha se firmado ou prosperado muito fora das regiões antes povoadas pelos indígenas da língua-geral. Onde a expansão dos tupis sofria um hiato, interrompia-se também a colonização branca, salvo em casos excepcionais..."(:106) Se havia os aliados, havia, necessariamente, os inimigos: "ou outros, os não-tupis, os 'tapuias', (que)continuaram largamente ignorados durante todo o período colonial e (que) sobre eles corriam as lendas e versões fantásticas".(:106). E que deviam fazer parte de um "resto-que-não-se-sujeitou" nem bem e nem mal à herança ibérica, mas que também faz parte de nossa herança.

No tipo de colonização adotada pelos portugueses - de feitorização, de exploração predatória, do lucro fácil, sem amor à terra -, não havia lugar para a **educação**, para a escola, para uma aprendizagem da leitura e da escrita, pois "não convinha que aqui se fizessem grandes obras, ao menos quando não produzissem imediatos benefícios"(:107), além do que "os entraves que o desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil opunha a administração lusitana faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de idéias nova que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio"(:121).[23] Nascíamos, pois, como povo de um mundo letrado, com as possibilidades de acesso a ele negadas, o que pode nos ajudar a compreender, em parte, esta posição de "resto", bem como a necessidade dos esquecimentos de nossa memória.

---

[23]. Ver nota 1. do capítulo 4, denominada "Vida intelectual na américa Espanhola e no Brasil", em Holanda, 1995, 119-122.

Concordo com o autor, quando fala da "miragem da alfabetização do povo, como requisito obrigatório e único de todo progresso", em que "todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do ABC". (:165) Discordo, contudo, de se não tomá-la como condição obrigatória (e, não, única) para o desenvolvimento econômico, social e cultural em direção a um maior equilíbrio e justiça em uma sociedade fundada e regida pela letra, em que todos os valores e juízos sustentam-se na e pela palavra escrita. Como vimos, o próprio re-conhecimento do Brasil recém-descoberto, e dos brasileiros, dava-se através de um olhar mediado pela escrita.

Observo, contudo, que essa posição radical de Holanda sobre a alfabetização, deva-se, talvez, a questões outras trazidas pelo acesso à escrita, uma vez que ele nos diz, ainda, que "a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem-par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completem, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo posta nas mãos de um cego". (:166). A escrita pode ser perigosa? Por que somos/estamos cegos? Podemos atirar contra quem?

7. O DISCURSO DA SOCIOLOGIA

A leitura da trigésima edição de "**Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**", de Gilberto Freyre, publicada pela primeira vez em 1933, recarrega as energias de uma leitora sedenta de sentidos outros para uma história da leitura e da escrita em nosso país, e também recompõe a heterogeneidade e ambigüidade de nossa formação social e cultural que, Azevedo, por exemplo, densa e pesadamente, meio que unificara e cristalizara, ao considerar como a herança cultural do Brasil apenas aquela que veio do jesuíta, do colonizador branco.

Freyre, que tanto gosta de falar em nossa culinária, retempera essa herança com condimentos e técnicas indígenas e africanas e confere a sua leitura e escrita de nossa memória um novo sabor, em que a alegria e a sensualidade são predominantes. Nesse gesto de leitura, em que a família patriarcal é considerada como a unidade colonizadora por excelência, o autor traz à cena, como personagens centrais **a criança** e **a mulher** e, conseqüentemente, a possibilidade de novos/mesmos sentidos para a escolarização produzidos em um outro lugar de interpretação: o do conhecimento sociológico.

Em uma colonização em larga escala como a brasileira, a política social adotada tanto levou os nativos ao extermínio, à segregação e à escravidão, como os transformou, através das mulheres, em base-matriz para a formação da família, que desempenhou - e desempenha - várias funções sociais:

> "A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado nem nenhuma companhia de comércio, é desde o século XVI o grande fator colonizador no Brasil, a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América. Sobre ela o rei de Portugal quase que reina sem governar."(:19)

Antes de embrenhar-me nessa rota da constituição da família patriarcal, onde os alicerces da infância brasileira - pelos menos da elite dirigente - se estruturaram, gostaria de fazer uma observação sobre a leitura e a escrita, não do menino da casa-grande ou da senzala, mas sobre a história deste livro de Freyre, marcado por trinta edições, no período de quase sessenta anos (1933-1995), que como ele mesmo diz em 1973, constitui

"a história e a sociologia das relações de um autor com diferentes públicos e com sucessivas gerações de leitores". Freyre, para essa edição de 73, faz uma leitura da leitura que já havia feito, isto é, faz a leitura dos vários prefácios produzidos e decide por manter, na íntegra, o prefácio da primeira edição, e por selecionar, nos outros, "o tido por absolutamente essencial dessa representatividade, desprezando-se para tanto, não o apenas circunstancial, como o menos essencial".(:XXXV) Trata-se de uma curiosidade que nos lembra, contudo, que toda produção escrita tem sua história em diferentes dimensões.

Mas voltemos à formação da família patriarcal na sociedade escravocrata do século XVI, que teve na **mulher indígena** a sua matriz de procriação e seu elemento de cultura: a grande-mãe de todos nós, de quem nunca mais poderemos nos separar, mesmo que se tenha cortado o cordão umbilical e apagado todas as lembranças. Esta é uma herança de todo brasileiro, pois:

> "sobre a mulher gentia fundou-se e desenvolveu-se através dos séculos XVI e XVII o grosso da sociedade colonial, num largo e profundo mestiçamento, que a interferência dos padres da Companhia salvou de resolver-se todo em libertinagem para em grande parte regularizar-se em casamento cristão".(:93)

A questão, portanto, não era só exterminar uma cultura inferior, mas, perpetuá-la através do produto da união do conquistador com o conquistado: no sexo, no prazer, na vida. O conflito e o confronto eram constitutivos daquele que nascia, a partir de então, neste lugar chamado Brasil.

Essas índias unidas, carnalmente, aos portugueses deram origem a um gênero novo de gente, que irá formar um país, uma nação nova: meio europeu-branco-cristão, meio índio-amarelo-herege, submetido desde então a uma dupla rejeição - por parte de pai e por parte de mãe -, e a uma divisão fundante entre duas concepções de mundo marcadas por diferenças radicais, o que acarretava um re-conhecimento difícil de se dar em termos individual e social. Esta rejeição e divisão se fez herança e história e nos marcou a todos nós, brasileiros, que somos tanto a parte que escravizou, degradou e exterminou como aquela que foi escravizada, degradada e exterminada.

Ribeiro (1995) chama a nossa atenção para o difícil e penoso processo de construção da identidade de um povo, como o brasileiro, formado "como cria da terra, que não cabia, porém, nas entidades étnicas aqui constituídas, repelido por elas como estranho, vivendo à procura de sua identidade. O que se abre para ele é o espaço da ambigüidade".(:132) Diferente do índio que jamais

> "virou um brasileiro, tão irredutível é à identificação étnica. Já o filho da índia, gerado por um estranho, branco ou preto, se perguntaria quem era, se já não era índio, nem tampouco branco ou preto. Seria ele o protobrasileiro, construído como um negativo feito de sua ausência de etnicidade? Buscando uma identidade grupal reconhecível para deixar de ser ninguém, ele se viu forçado a gerar sua própria identificação."(:131)

Por outro lado, na formação dessa família patriarcal, Freyre chama nossa atenção para o papel da **mulher negra** quer como procriadora de tantos filhos ilegítimos e crias dos senhores de engenhos, quer como ama, mucama, cozinheira nas casas-grandes, colaborando decisivamente na educação das crianças: "foram as negras que se tornaram entre nós as grandes contadoras de histórias"(:330), que formavam o imaginário infantil. Eram "negras que andavam de engenho em engenho contando histórias às outras pretas, amas dos meninos brancos [....] Viviam disso. Exatamente a função e o gênero de vida do *akpalô*", uma instituição africana.(:331) Eram também as negras mucamas que contavam histórias de namoros, de casamentos, de amores traídos e traiçoeiros às sinhazinhas, lembra-nos Freyre, suprindo, assim,"para uma aristocracia quase analfabeta a falta de leitura. Modinhas e canções, era ainda com as mucamas que as meninas aprendiam a cantar".(:341)

Raro foi o menino brasileiro do tempo da escravidão que não foi amamentado e criado por uma negra e "que não aprendeu a falar mais com a escrava do que com o pai e a mãe".(:350) Com elas, as escravas negras, também aprendiam a religião - uma religião doméstica, lírica, festiva, de santos compadres e padrinhos, como nos fala o autor, transcrevendo um depoimento de Sílvio Romero sobre a sua infância no século XIX:

> "Devo isso (a religião) à mucama de estimação a que foram, em casa de meus avós, encarregados os desvelos de minha meninice. Ainda hoje existe, nonagenária, no Lagarto, ao lado de minha mãe, essa adorada Antônia, a quem me acostumei a chamar também de mãe...Nunca vi criatura tão meiga, e nunca vi rezar tanto.

> Dormia comigo no mesmo quarto e, quando, por alta noite, eu acordava, lá estava ela de joelhos... rezando... Bem cedo aprendi as orações e habituei-me tão intensamente a considerar a religião como coisa séria, que ainda agora a tenho na conta de uma criação fundamental e indestrutível da humanidade. Desgraçadamente, ai de mim! não rezo mais, mas sinto que a religiosidade jaz dentro do meu sentir inteiriça e irredutível."(:354)

O outro personagem de nossa história trazido à cena pela sociologia freyreana, fundamental para se pensar a escolarização elementar no Brasil, foi a **criança** da senzala e da casa-grande, que no jogo de conflitos e contradições de nossa formação, aponta para uma relação em que harmonizam-se e apagam-se as diferenças, mesmo que imaginariamente: a relação entre mestre (colonizador) X discípulo (colonizado), ou melhor, entre mestre X catecúmeno, uma vez que na escola de ler, escrever e contar, os meninos da terra descoberta não tinham o estatuto de aluno, de aprendiz. Esta criança - como a mulher - teve um papel,

> "se não dramático, decisivo, de contato entre as duas culturas, a européia e a indígena; quer como veículo civilizador do missionário católico junto ao gentio, quer como o conduto por onde preciosa parte de cultura aborígine escorreu das tabas para as missões e daí para a vida, em geral, da gente colonizadora. Para as próprias casas-grandes patriarcais."(:128)

Seguindo por esta trilha em nossa reflexão sobre a escolarização no Brasil, podemos perceber, em sua fundação, não o descaso com as crianças ou o descompromisso com a educação, como é comum nas interpretações de nossa política social, mas, antes, uma política bem determinada para se atingir os objetivos da colonização e da conversão. Não tivemos uma ação simples e linear dos jesuítas em direção à formação cultural da elite governante com o abandono da educação dos índios e colonos. O foco da catequese-ensino-conversão foi, no primeiro momento, ao contrário, justamente na criança indígena, com isso:

- dissolvendo "no selvagem, o mais breve possível, tudo o que fosse valor nativo em conflito sério com a teologia e com a moral da Igreja";
- invertendo as relações: "no filho educar o pai; no menino servir de exemplo ao homem; na criança trazer ao caminho do Senhor e dos europeus a gente grande";

- tornando-a "cúmplice do invasor na obra de tirar à cultura nativa osso por osso, para melhor assimilação da parte mole aos padrões da moral católica e da vida européia"(:147);
- tornando-a, também, "inimigo dos pais, dos pajés, dos maracás sagrados, das sociedades secretas";
- dividindo-a e minando seu caráter pela negação de sua cultura: "a posse do culumin significava a conservação tanto quanto possível, da raça indígena, sem a preservação de sua cultura"(:148);
- recolhendo "de sua boca o material com que formou a **língua tupi** - o instrumento mais poderoso de intercomunicação entre as duas culturas: a do invasor e a da raça conquistada. Não somente de intercomunicação moral como comercial e material. Língua que seria com toda a sua artificialidade, uma das bases mais sólidas da unidade do Brasil [....] o tupi-guarani aproximou entre si tribos e povos indígenas, diversos e distantes em cultura, e até inimigos de guerra, para, em seguida, aproximá-los todos do colonizador europeu [....] podendo-se afirmar do povo invasor que adotou para o gasto ou o uso corrente a fala do povo conquistado, reservando a sua para uso restrito e oficial"(:149-grifo meu).

Este contato das duas culturas, através da criança e da mulher indígenas, em uma relação de macho/fêmea-marido/mulher, mestre/catecúmeno-mestre/aluno foi, contraditoriamente, dispersiva, dissolvente, destruidora e, ao mesmo tempo, aglutinadora, construtora e criadora, analisa o autor. Perdia-se "o potencial, isto é, a capacidade construtora da cultura, o seu elã, o seu ritmo", pelo aldeamento, pela divisão do trabalho, pela ridicularização de usos, costumes e autoridades, pela imposição do vestuário europeu, pela legislação penal adotada, pela abolição de guerras entre as tribos, pela proibição da poligamia e da antropofagia, pela imposição de uma língua, pela separação da arte da vida e da linguagem da vida, enfim, pela dissolução de todo um sistema comunal e de autoridade dos chefes.(:108) Os jesuítas:

> "Lançaram os fundamentos no Brasil para uma arte, não de expressão, de alongamento da vida e da experiência física e psíquica do indivíduo e do grupo social, mas de composição, de exercício, de caligrafia".(:109)

Lendo um pouco mais o texto de Freyre, vamos nos impregnado dessa ação dissolvente do missionário para com o povo conquistado que faz parte - tanto o veneno como o antídoto - de nossa herança e de nossa memória, quer pela lembrança, quer pelo esquecimento, algo mais poderoso que a simples destruição e morte. Era preciso preservar o índio, inicialmente, para a existência da colonização e da conversão, mas um índio despossuído de sua identidade, que fosse índio, não o sendo. Acompanhemos uma tomada de cena de uma aldeia de índios organizada pelos jesuítas:

> "Puro regime de internato de colégio de padre. Ou de orfanato. Tudo aparado por igual. Sedentariedade absoluta. Grande concentração de gente. Severa vigilância e fiscalização. A nudez dos caboclos tapada, em todos os homens e mulheres, com feias camisolas de menino dormir. Uniformidade. As raparigas à parte, segregadas dos homens. Enfim, o regime jesuítico que se apurou no Paraguai, e que em forma mais branda dominou no Brasil, por isso mesmo que admiravelmente eficiente, foi um regime destruidor de quanto nos indígenas era alegria animal, frescura, espontaneidade, ânimo combativo, potencial de cultura; qualidades e potencial que não poderiam subsistir à total destruição de hábitos de vida sexual, nômade e guerreira, arrancados de repente dos índios reunidos em grandes aldeias".(:170)

Mas, este contato conflituoso, dissolvente, destruidor que se dava, de forma mais marcante em se pensando na formação do imaginário e da identidade de gerações futuras, através de relações específicas, quais sejam as de homem/mulher e mestre/catecúmeno, também faziam sobreviver - talvez no esquecimento - nessa nova gente que se formava, este mesmo **potencial de cultura** que se desintegrava, para adquirir formas outras que não a indígena, mas também que não a européia: na língua, na música, nos jogos e brincadeiras de criança, na culinária, na religião, na topografia, através de uma memória discursiva herdada e que se construiu na infância de cada brasileiro nascidos nos séculos XVI e XVII, e na infância de um povo novo que aí se gestava.

Falando a propósito da "primeira dualidade de línguas" existente no Brasil por "século e meio", o autor reforça esta leitura:

> "Quando mais tarde o idioma português - sempre oficial - predomina sobre o tupi, tornando-se ao lado deste, língua popular, já o colonizador estava impregnado de agreste influência indígena; já o seu português perdera o ranço ou a dureza do reinol; amolecera-se num português sem rr nem ss; infantilizara-se quase, em fala

de menino, sob a influência do ensino jesuítico de colaboração com os culumins." (:149)

Na própria aprendizagem da leitura e da escrita - e de outras coisas mais -, construíram-se lugares para a produção de sentidos outros, que não os esperados pela catequese, que tanto reproduziam a situação de dominação entre senhores X escravos, doutores X analfabetos, cultura européia X cultura indígena e africana, como produziam relações novas, identidades outras, pois:

> "Foi uma heterogênea população infantil a que se reuniu nos colégios dos padres, nos séculos XVI e XVII: filhos de caboclos arrancados aos pais; filhos de normandos encontrados nos matos; filhos de portugueses; mamelucos; meninos órfãos vindos de Lisboa. Meninos louros, sardentos, pardos, morenos, cor de canela. Só negros e muleques parecem ter sido barrados das primeiras escolas jesuíticas. Negros e muleques retintos." (:413)

Além disso, essa fusão e infusão de culturas na infância, dava-se no seio da própria família patriarcal, não só na relação das crianças com amas e mucamas, pois:

> "Até meados do século XIX, quando vieram as primeiras estradas de ferro, o costume nos engenhos foi fazerem os meninos os estudos em casa, com o capelão ou com o mestre particular. As casas-grandes tiveram quase sempre sala de aula, e muitas até cafua para o menino vadio que não soubesse a lição. Muitas vezes aos meninos se reuniam crias e muleques, todos aprendendo juntos a ler e a escrever, a contar e a rezar. Noutros engenhos cresceram em igual ignorância meninos e muleques."(:412)

Acrescido ao fato de que "houve também meninos brancos que aprenderam a ler com **professores negros**. A ler e a escrever e também a contar pelo sistema de tabuada cantada. [....] E felizes dos meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons".(:415-417) Coisas inexistentes nas escolas de padres, onde à doçura e à bondade contrapunha-se a vara e a palmatória, beliscões e puxões de orelha, com a adoção de uma pedagogia baseada em um disciplina férrea de vencedores sobre vencidos e em métodos monótonos, mecânicos e repetitivos: "coisa terrivelmente melancólica que foi outrora aprender a ler e a escrever".(:420)

Ler era soletrar, soletrar em voz alta, cantando **B-a-bá, B-e-bé, Bá! Bé!** Escrever era copiar, copiar com letra bonita, o que era imprescindível: "da letra bonita fez-se sempre muita questão: o ensino da caligrafia teve alguma cousa de litúrgico nos antigos colégios do Brasil.[....] esses mestres terríveis fizeram da **caligrafia um rito**: alguma cousa de religioso e de sagrado".(:419-420) A escrita, portanto, era uma exterioridade com a qual se mantinha uma relação sacralizada, resultante de uma assimetria entre interlocutores que situam-se em planos distintos e hierarquizados de interlocução, quais sejam, o sagrado e o profano. Não era apenas o conteúdo é que era sagrado em se tratando das cartilhas-catecismos. A língua também era sagrada.

Nesta relação de interlocução do sujeito com o texto escrito, chamou-me a atenção, ainda, uma associação que o autor faz entre **libertinagem-Deus-livros**, quando trata dos filhos de padres, por ele considerados elementos geneticamente superiores em termos de saber e de vantagens sociais, pois formam uma prole que se sobressai na política, nas letras, na diplomacia: "os eclesiásticos libertinos - padres e frades que andavam escandalosamente com mulheres da vida, esquecidos de Deus e dos livros - não se pode afirmar que tenham sido o maior número".(:444)

"Esquecidos de Deus e dos livros...": o que significa que o apego, a dedicação a Deus e aos livros é um caminho certo e seguro para se evitar a libertinagem, o prazer. A escrita, portanto, serve para se fazer uma assepsia do corpo e um controle do prazer. Assim, pode-se atribuir também este sentido às escolas de ler e escrever, enquanto caminho para a conversão das crianças, os homens do futuro. E para se conseguir tal resultado era preciso que a leitura significasse soletração e a escrita, cópia, pelo menos para a maioria.

8. O DISCURSO DA RELIGIÃO

A obra de Serafim Leite "**História da Companhia de Jesus no Brasil**" - principalmente os dois primeiros tomos relativos ao século XVI - publicado em 1938, trata-se de um lugar importante de produção-reprodução de leitura e de escrita em relação `a memória nacional, da perspectiva daqueles que são considerados como responsáveis diretos por nossa formação cultural-educacional em suas bases, em seus alicerces.

Aí, espero encontrar fatos sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sua fundação e sobre o uso de diferentes línguas - tupi, português e latim - nas escolas de ler, escrever e contar e nos colégios dos jesuítas. Espero conhecer e compreender como se deu esse processo de assimilação à civilização cristã, dentro de uma política de destribalização, de desenraizamento, que é explicitada por Serafim Leite ao dizer, no tomo II, página 43, ser "preciso modificar o sistema social e econômico" dos índios para se atingir os objetivos da colonização e da catequese. Uma política que se serviu da **língua** e do **ensino** como elementos básicos para a catequese e conversão.

> "Se os colonos e administradores portugueses governavam a terra e a cultivavam como fonte de riqueza e elemento de soberania, os Jesuítas da Assistência de Portugal amavam a terra e os seres humanos que essa terra alimentara no decorrer dos séculos. Os primeiros apoderaram-se do corpo; os segundos, da alma. Do concurso de uns e outros, completando-se, nasceu o Brasil.".(:I-XVIII)

Em seu Prefácio, o autor nos dá alguns balizamentos em relação a objetivos, fontes, conceitos e método para a leitura e interpretação do texto que ele nos apresenta. Assim, "esta história, sendo portuguesa, não é a história de Portugal; sendo história brasileira, não é a história do Brasil; sendo história eclesiástica, não é a história da Igreja. É a história dos actos realizados pelos Jesuítas da Assistência de Portugal no Brasil".(:I-XI)

Uma história que "pretende ser, simplesmente, a Verdade"(:I-XVI), mesmo sendo o autor membro da Companhia de Jesus, uma vez que "domina-nos, porém, a firme convicção de não termos omitido nada por ser desagradável à Companhia, nem termos mudado nada, inadvertidamente, ao conteúdo dos documentos".(:I-XV) Trata-se, portanto, de uma obra isenta, fundada na "objectividade do documento, que pode ser dissecado e

visto por todos com absoluta independência"(:I-XIV), e na "demonstração do que se afirma", como toda história científica que "há-de ser sempre, as datas e os homens com a sua multíplice actividade no tempo e no espaço". (:I-XVI)

O autor, afirma, ainda, partir do "princípio de que a civilização cristã é boa", que:

> "Mesmo prescindindo do lado sobrenatural da questão, colocando-nos apenas no plano histórico das civilizações, cremos que a civilização representada pelos povos europeus, em particular o latino, **é superior** à dos Tupinambás ou fetichistas africanos [....] Que importa o debate acêrca da sobrevivência de culturas e a verificação de que **a cultura inferior, posta em contacto com a superior, ou se desagrega ou morre**? Não ficará sempre, como dado positivo, a maior extensão duma cultura superior. O debate seria útil, se os métodos empregados para a vitória, fossem os da violência, como sucedeu com certos países de civilização extra-latina. Mas foi precisamente uma das glória portuguesas o ter-se operado essa substituição quási só pelo dinamismo latente da civilização superior, que por si mesma se impôs, agregando a si os elementos inferiores." (:I-XIII e XIV-grifos meus)

O importante era "salvar essa gente", ou, ainda, reproduzindo o Regimento de Tomé de Sousa "o principal intento meu (de Portugal) é que se convertam".(:II-3) Serafim Leite considera esta a grande honra de Portugal: o de ter feito da catequese a base da colonização do Novo Mundo. O importante era salvar e converter os índios pagãos para a civilização cristã, indiscutivelmente superior. E "**era preciso começar de raiz**".(:II-4) "Era preciso destruir em cada um o pendor multi-secular da sua própria psicologia, afeita a antropofagias, poligamias e outros vícios carnais, e à gula, em particular, bebedeiras, ajuntando-se a isto seu nomadismo intermitente".(:II-6) **Destruir sem violência**, começar da raiz. (grifos meus)

E começaram. Começaram a catequese-conversão - motivo determinante do trabalho dos jesuítas na colonização - pela **língua**, através da **educação**:

> "Convidamos os meninos a ler e a escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina cristã [....],porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e teem muita inveja e vontade de aprender e desejam ser cristãos como nós. Este desejo abria caminho à catequese."(:I-31)

A **escrita** era, portanto, um **objeto do desejo** e não um mero instrumento de comunicação como diriam os contadores de nossas memórias. Um desejo que chegava já em confronto com os prazeres daqueles meninos e de seu povo, um desejo que exigia uma nova ordem social, econômica e, sobretudo, cultural (emocional): um desejo que exigia ordem, disciplina, autoridade, que tinha todas as letras, inclusive, as que faltavam na língua do gentio, qual seja, F,L,R - Fé, Lei e Rei -, segundo Gândavo. Além do fato de que a memória está ligada ao corpo:

> "[É necessário encontrar] simulacros adequados das coisas que se deseja recordar [e] é necessário, segundo este método, inventar simulacros e imagens porque as invenções simples e espirituais facilmente se evolam da alma, a menos que estejam, por assim dizer, ligadas a qualquer símbolo corpóreo, porque o conhecimento humano é mais forte em relação aos *sensibilia*; por esta razão, o poder mnemônico reside na parte sensitiva da alma." (T. de Aquino, in Le Goff:1990:455)

Como insinuar este objeto de desejo? Como lidar com ele? Era preciso atuar de dentro dos seus costumes, de seu prazer. Quais seriam os simulacros e imagens adequados às coisas que deveriam ser recordadas, conforme ensina Tomás de Aquino?

> "Os cantos, músicas e danças foram um dos meios de maior valor psicológico, utilizado pelos Jesuítas, para a infiltração do Cristianismo entre os Índios e para a elevação do povo".(:II-100)" Destros psicólogos, aproveitaram, pois, os Padres esta predisposição inata dos Índios, aceitando dêles, a princípio, o ritmo e os instrumentos, mas **trocando** a letra e levando-os, pouco a pouco, à prática da religião e aos costumes portugueses, que se introduziriam assim sem violências escusadas. [....] Mais hábil, foi, realmente, começar pelo som dos maracás e taquaras, para acabar, como de-facto se acabou, por 'música de canto de órgão e frautas, como se lá (em Coimbra) pudera fazer." (:II-100-grifo meu)

Para quem gostava tanto de música, canto e festa, não havia melhor lugar para atuar com a escrita, reproduzindo-transformando, sem violência - pensava-se -, de dentro do simbólico, em direção à transformação dos "costumes" - chamemos, assim - e à realização de "um fim necessário de adaptação e formação".(:II-105) Ia-se, desta forma, acreditavam, "ganhando pouco a pouco o coração dos Índios, não destruindo violentamente o seu gosto pela música e canto, antes utilizando-o e **purificando-o** gradualmente, chegaram dalguns anos, à mudança radical e essencial dos costumes". (:II-108-grifo meu)

E quem deveria ser seduzido em primeiro lugar?

> "era mais fácil e de resultados mais seguros conquistar e formar **crianças**. Com elas preparavam os homens do futuro e que, já no presente evangelizariam os pais ou, pelo menos, captar-lhes-iam as simpatias. A instrução foi o meio." (:I-31 - grifo meu)

E para tanto era necessário trabalho intensivo, de período integral, com afastamento dos meninos de suas tribos, - lugares de prazer, de perdição -, pois, mesmo "depois de conhecerem a civilização cristã, traíam-na", porque, no sertão, "as mulheres andam nuas e são tão ruins que andam trás estes moços para pecarem com eles e enganam-nos e eles facilmente se deixam enganar".(I-40 e 41)[24] Daí, a necessidade de se criar Colégios em que os meninos-moços estariam, sob regime de internato, completamente sob controle dos jesuítas.

Assim, criou-se o Colégio dos Meninos de Jesus, na Baía, em meados do século XVI, e adotou-se a estratégia de misturar índios, mamelucos, colonos com órfãos vindos de Portugal: "meninos perdidos de Lisboa já transformados pela educação cristã".(:I-36) Com a chegada de sete órfãos em 1550, "começou o trabalho de atracção, mais natural que se podia imaginar, de criança para criança [....] atingindo, quanto possível, pelo coração das crianças (com cantares) a alma dos pais"(:I-36), sempre "arredios, supersticiosos, e, em geral, difíceis de mover como toda gente já feita. Inteligentes, os meninos depressa se transformavam em mestres e apóstolos"(:II-24), ensinando os pais em sua própria língua. Este Colégio teve curta duração por motivos financeiros - manutenção dos padres e das crianças -, bem como por problemas políticos de disputa de poder entre jesuítas e colonos e entre esses e o Bispo. Não obstante, "correspondeu até, num determinado momento histórico, a uma necessidade urgente de captação e nivelamento com os naturais da terra, e é um facto notável, sugestivo e original da colonização portuguesa". (:I-44)

Em outras partes da costa, os jesuítas estabeleceram escolas elementares, onde se ensinava aos índios, a mamelucos e aos colonos a doutrina e o abecedário; escolas

---

[24]. Chegaram até a propor uma solução para as recaídas dos recém-civilizados, qual seja, a de criar Recolhimentos para meninas índias a fim de educá-las cristamente e casá-las com os alunos dos padres.

que chegavam, segundo depoimentos registrados pelo autor, a ter 150, 300, 360, 400 meninos.

> "Os Jesuítas ensinavam 'os filhos dos Índios a ler e escrever, cantar e ler português, que tomam bem e o falam com graça, e a ajudar às missas; desta maneira os fazem políticos e homens." (II-26)

Não se tratava, portanto de torná-los instruídos e educados, conhecedores do mundo letrado. O que nos é dito, de outra maneira, em citação feita por Serafim, do grande mestre P. António Rodrigues - grande cantor e músico:

> "A mim me pareciam, diz êle, êstes meninos, estudantes pobres que iam estudar a Salamanca, mas diferentes e desiguais na intenção, porque lá vão aprender letras e ciências, e estes caminham para a escola onde não há-de soar senão Cristo *in cordibus eorum.*" (II-26)

Esta aprendizagem da leitura e da escrita fazia-se, ainda, em um cotidiano que referendava e reforçava essa finalidade da escola: de catequese e conversão e, não, de ensino de letras e ciências: pela manhã, a missa e a catequese (orações e catecismo dialogado); à tarde, após um ligeiro almoço, escola de ler, escrever, cantar e tocar instrumentos; ao anoitecer, uma procissão com cantigas santas na língua indígena, e, algumas vezes, à noite, antes de dormir, as crianças doutrinavam os pais. (:II-26 a 28) Esta rotina modificava-se, com o passar do tempo e com a situação de cada aldeia, mas mantinha o esquema geral de colocar a aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da doutrinação e, não, vice-versa: **a escola** é que era **o apêndice da catequese**, o que se pode ver mesmo nas dotações dos Colégios, como esclarece o Provincial Pero Rodrigues, citado pelo autor, "sobre a conversão ' estão fundadas as rendas dos Colégios e não sobre estudos". (:II-4)

Neste sentido, quando se fala em educação e instrução, está se falando no que era ensinado nos Colégios, nos cursos para formação de estudantes destinados a **letrados**: professores e pregadores e catequistas e doutrinadores:

> "No Brasil, nos Colégios propriamente ditos, devia haver, por direito, algumas aulas de ensino secundário, pelo menos Gramática ou Humanidades. Fora dos Colégios, existia nas casas (dos jesuítas), espalhadas pelas capitanias, escola de ler, escrever e

contar. Mas este ensino primário pode e deve considerar-se prolongamento da catequese." (:I-72)

Interessa-me, contudo, saber um pouco desses cursos ministrados nos Colégios, pelo fato de serem formadores de professores e de catequistas que, na verdade, eram os professores das escolas de ler, escrever e contar, já que estas eram o prolongamento da catequese. Estes cursos eram de Letras Humanas, Artes ou Ciências Naturais e Teologia.

O Curso de Letras Humanas, isto é, de Gramática, Retórica, Poesia e História, que vinha após o estudo elementar, iniciou-se em 1553, abrangendo o latim, o grego e o hebreu e tendo como finalidade a evangelização do gentio. É importante registrar que era fundamental, para a preparação adequada dos estudantes, a aprendizagem da **língua** dos povos a serem catequizados, pois ela "é o instrumento apto e próximo para a conquista das almas".(:I-72 -grifo meu) No Colégio da Baía, havia mesmo uma aula e um professor de Tupi, que substituía, inicialmente, o grego. Algo bem distante de uma concepção de língua como mero instrumento de comunicação ou de expressão do pensamento. Na classe de latim, a gramática adotada no Brasil - e em todo mundo pelos jesuítas - era a do Padre Manuel Álvares.

Após este, vinha o Curso de Artes ou Ciências Naturais - iniciado em 1572 - que abrangia a Lógica, a Física, a Metafísica, a Matemática e a Ética, com duração de três anos, onde já se "escasseavam mais os estudantes". (:I-76)

Em seguida, vinha o Curso de Teologia, dividido em "moral" (lição de casos)- que sempre existiu nas casas do Brasil, iniciando de forma regular em 1565 - e em "especulativa" (dogma católico). Nestas lições de casos, tratava-se de temas relativos aos índios, sacramentos e negócios, como os pareceres sobre os casamentos e batismos dos índios, sobre a licitude de se confessar um escravo que não sabia português.

Desde suas origens, a instituição escolar no Brasil, fez-se como marca de privilégios e divisor de águas entre os que podiam ou não ter acesso a esse objeto de desejo que era o saber que se obtém conhecendo e adentrando o mundo da escrita. Os jesuítas deram, como nos informa Serafim Leite, a esses cursos o carácter de espetáculo público em

que a pompa, a solenidade, os símbolos exteriores de poder se fizeram sempre presentes nas pequenas aldeias, vilas e cidades, e contaram com a assistência das autoridades e da população livre.

> "Em 1574, no dia de Nossa Senhora da Purificação, depois do discurso de praxe, distribuíram-se os prémios aos discípulos mais adiantados ou que mais se distinguiram no estudo da caligrafia, aritmética e do catecismo: era o dia dos estudos elementares." (:I-101)

Havia, sempre, festas para os motivos escolares de início ou de fim de curso, assim como para "outras datas que se tomaram para pretexto de festas".

> "Estas festas com serem de recreação e de alívio aos estudantes e ao povo, eram **essencialmente pedagógicas**: a preparação do próprio estudante; por isso incluíam também manifestações oratórias, como na visita de mesmo P. Gouveia se fêz, prègando três irmãos estudantes do púlpito, discursos, nas três línguas da Companhia: português, latim e tupi-guarani."(:I-102 - grifo meu)

Mas, nem tudo era festa. Se os jesuítas sabiam tão bem chegar a alma do gentio pelo caminho dos cantos, das danças e das festas, com a mesma competência também sabiam usar de meios outros para impor sua doutrina, como o da disciplina e dos castigos. Naquele século XVI, a disciplina nos colégios da Europa e do Brasil era rigorosa. No entanto,

> "Santo Inácio suavizou aqueles meios coercitivos, dando mais importância ao elemento moral -*ubi verba valent, ibi verbera non dare* - recomendando de preferência, o estímulo e a emulação. Não os proscreve, porém, totalmente. Em todo caso, **proibiu que os desse o próprio jesuíta**. Nomeassem em cada colégio uma pessoa de fora para esse ofício." (:I-89 -grifos meus)

Tais castigos iam do açoite à exclusão, porém, "mais do que castigos de natureza física e de exclusão, usavam-se os morais".(:I-92) E nos castigos "residia um dos maiores obstáculos aos educadores do Brasil"(:I-91), pois "os Índios tinham grande debilidade para com os filhos, demasiados amimados", não se podendo castigá-los ou ralhar forte, "porque se melindravam e ressentiam mais do que se lhes batessem".(:I-90) Na verdade, o que se chama aqui de "mimos", "debilidade", "melindres e "ressentimentos",

podem ser significados como reações de conflito e de confronto entre visões de mundo antagônicas, e de defesa de um sistema de organização social diferente do europeu letrado e cristão-católico. Trata-se de questão de **diferença** e, não, de melindre, que só seria superado se a criança negasse e rompesse com mundo em que vivia.

"Pelo que se refere à catequese, a autoridade era um postulado necessário como condição mesmo de sua eficácia". (:II-8), diz-nos Serafim Leite. Era preciso, assim, "unir o amor ao temor", uma vez que, desabafa Anchieta, "para esta gente não há melhor pregação do que a espada e a vara de ferro, na qual, mais que em nenhuma outra, é necessário que se cumpra o *compelle intrare*". Mas, esta autoridade ao mesmo tempo que era um postulado necessário, era também o maior obstáculo à catequese, pois "os indígenas do Novo Mundo era tudo, menos mansos cordeirinhos"(II-9) e reagiam bravamente, tanto com a violência, como com a chamada inconstância, dissimulação, preguiça, frouxidão de sentimentos, deficiência de vontade:

> "São contestes os documentos em afirmar que, tirando as dificuldades dos costumes, não tinham os Índios repugnância em aceitar a religião e até pediam para ser doutrinados. Mas nesta mesma facilidade em aceitarem estava também o perigo, porque com a mesma facilidade a esqueciam. Era preciso despertar neles o sentimento de responsabilidade." (:II-7)

E era preciso adotar um método em que a força viesse seguida da brandura, visto que "a maneira forte sempre foi sugestiva aos povos inferiores". (II-120)

Este texto revela, mais uma vez, a dificuldade dos jesuítas - e do autor - em re-conhecer a diferença e a possibilidade de se dar às coisas do mundo sentidos outros ou, mesmo, não lhe dar sentido algum. Isto nos é mostrado, por exemplo, pelo autor, citando Cardim, sobre o fato de que os índios "não teem nome com que expliquem Deus".(:II-17) Diante da impossibilidade desta gentilidade que "nenhuma coisa adora, nem conhece a Deus; somente os trovões chamam Tupane, que é como quem diz, coisa divina. E assim nós não temos outro vocábulo mais conveniente para trazer ao conhecimento de Deus, que chamar-lhe Pai Tupane". (:II-17)

Vou, assim, alinhavando as coisas memoráveis, pela Companhia de Jesus, da fundação de nossa escola de ler e de escrever, da produção de sentidos para a leitura e para a escrita, da constituição do sujeito dessa escolarização. Fico sabendo que ela se constitui sobre a escrita enquanto objeto de desejo com a condição de que se reprima, negue, destrua todos os outros desejos de um povo: para se ter a escrita é preciso **não** beber, não dançar, não cantar, não amar as mulheres... não desobedecer, não pecar....não ser mais índio. A escrita está desde sempre lá na escola de ler e escrever para alguns, que se disponham a deixar sua tribo, seus pais, seus amigos, seus folguedos, suas crenças, suas lutas, seus prazeres. Basta isso. Apenas isso.

E os alunos-gentios que vão a esta escola de ler e escrever não são alunos, mas, sim, catecúmenos: o saber que ignoram é da ordem da doutrina que leva à fé e à salvação e, não, da ordem das ciências que constrõem o mundo. É compreensível, portanto, que ignorem **até** o a,b,c. Não se vai à escola para aprender, mas para se tornar homem e se ser salvo. Cria-se, então, uma posição de sujeito da escolarização - para falar e ser falado, para reconhecer-se e ser reconhecido -, que só se realiza na divisão entre o que foi - e deve ser negado - e o que será - que lhe é estranho.

Na história da leitura e da escrita contada por Serafim Leite, em meio à história da Companhia de Jesus, gostaria de destacar - para reflexão e análise - a questão da **língua tupi** enquanto língua materna dos gentios a serem convertidos-ensinados, algo nem sempre dito - ou dito de forma simplificada - pela maioria dos autores lidos. Naqueles idos do século XVI, era fundamental saber a língua da terra para o trabalho de colonização e de catequese, uma vez que "o Brasil não se pode sustentar nem haver nele comércio sem o gentio da terra".(:II-209) e "a ação dos Índios cristãos mantinha-se firme e vigilante contra todos os inimigos externos do Brasil".(II-139)

No trabalho dos jesuítas era quase que obrigatório, para dar bons frutos, a aprendizagem do tupi. Segundo Serafim Leite, Anchieta, em seis meses, quando era professor de latim, reduziu a língua tupi - a mais falada pelos índios aliados da costa do Brasil - a regras ou a arte gramatical, nos moldes da língua latina. **"Foi o fundamental. Reduzida a Arte a língua tupi, o resto foi questão de tempo"**.(:II-549 - grifo meu) A que resto estaria se referindo o autor? Sempre o "resto"? Quais seriam as conseqüências em se

disciplinarizar uma língua tão distinta segundo uma tecnologia própria aos idiomas latinos? Em que isto poderia afetar sentidos e sujeito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a própria leitura e escrita de nossa história?

Feita a Arte, partiram para a produção de **vocabulários**: listas de nomes que passavam de padre a padre, ampliando e aperfeiçoando-se. Em 1585, pedia-se licença para publicar o "Dicionário da Língua Brasílica", que não se imprimiu em tal data, mas que andou de mão em mão.

O **ensino da doutrina em tupi** foi outro passo decisivo na propagação de uma língua do gentio. Para tanto eram necessárias traduções, adaptações e preparação de novas obras pias. "Em todos os Colégios, sempre que chegavam novos missionários, eram obrigados a aprender a Língua Geral, para ensiná-la às tribus nheengaíbas, isto é, àqueles que não falavam o tupi". (:II-551) Isto significa que esta língua gramatizada pelos jesuítas tornou-se um elemento de relação até entre índios.

O domínio da língua tupi fazia-se, então, necessária na administração dos sacramentos, não só no ensino da doutrina, como também na confissão dos índios, onde ou se aprendia a língua ou se arranjava um intérprete. Esta confissão por intérprete causou muita polêmica entre os jesuítas, obrigando a Igreja a rever seu Código de Direito Canônico. Afinal, comenta o autor, "era mais fácil os Portugueses aprenderem a língua da terra do que generalizar-se assim ràpidamente o português, sendo êles tão pouco e os Índios tantos".(:II-284) Pregava-se também na língua tupi, pois ou pregava-se ao modo dos índios ou tinha de se adiar a conversão. No início, os jesuítas chegaram a adotar mesmo os métodos dos pregadores indígenas, como: levantar a voz, andar à roda dos índios, bater o pé, espalmar as mãos, pausas, espantos, quebras.

No recrutamento e na formação do jesuíta também era grande a preocupação com a aprendizagem da língua do gentio. Muito embora houvesse resistências - e mesmo proibições - à admissão na Companhia dos nascidos no Brasil - mamelucos e filhos de portugueses -, não havia como negar algumas vantagens que eles trariam à catequese, pois "como a língua brasílica lhes é a êles quási natural, teem muita graça e eficácia e autoridade com os Índios [....] e os que veem de Portugal, ainda que aprendam a língua,

nunca chegam a mais que a entendê-la e poder falar alguma coisa, pouca, para ouvir confissões, nem acabam tanto com os Índios como os outros, que sabem seus modos e maneiras de falar". (:II-433) Na formação, como já dissemos, havia, entre os estudos, o da língua tupi, em substituição ao grego. Além disso, na profissão solene ou últimos votos "influía, às vezes, além dos dotes habitualmente requeridos, o conhecimento da língua brasílica". (:II-402)

9. NA REPETIÇÃO IRROMPE UM OUTRO SENTIDO

"Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis" de FLORESTAN FERNANDES, que integra o livro História da civilização brasileira, organizado por Sérgio Buarque de Holanda(1989:72-86), é um texto que abre fendas no discurso científico sobre o período colonial brasileiro e que dá vazão a outros sentidos para a nossa história da leitura e da escrita. O gesto de leitura - ato simbólico - aí contido possibilita que o movimento de repetição e de atualização do discurso do colonizador - missionários, cronistas e viajantes - produza um deslocamento de sentidos e um corte em uma filiação discursiva.

Neste artigo, o autor fala-nos sobre a organização social das tribos tupis, servindo-se, também, dos cronistas dos quinhentos e dos seiscentos como fontes para propor uma outra interpretação sobre a participação dos índios no processo de formação da sociedade e do povo brasileiros. O olhar de cronistas como Gândavo, Lery, Cardim, Anchieta fornecem matéria para a defesa de outras teses - outros sentidos - sobre as nossas heranças, sobre a memória do dizer, logo, sobre a constituição da posição de sujeito no Novo Mundo, um mundo forjado por uma cultura letrada.

No texto, encontro outras palavras - uma palavra por outra palavra - para o re-conhecimento e identificação dos brasis, distintas daquelas **que ficaram** e que produzem outros efeitos de sentidos para a análise que venho fazendo, trazendo novas indagações e interpretações para os fatos. Fernandes traz à cena enunciativa não aqueles homens, já nossos conhecidos, que têm como marca a/o **devassidão, ociosidade, desapreço à terra, atraso mental, abnegação, irracionalidade, hospitalidade, emotividade**... mas que:

> "Nos limites de suas possibilidades, foram inimigos duros e terríveis, que lutaram ardorosamente pelas terras, pela segurança e pela liberdade, que lhes eram arrebatadas conjuntamente." (:72)

Encontro, ainda, os termos "heroísmo" e "coragem" atribuídos aos habitantes desse Novo Mundo, revelando a possibilidade de existência de outros referentes para a nossa história e de uma heterogeneidade no interior da formação discursiva em que se constituem o sujeito e o sentido.

> "Se houve, porém, heroísmo e coragem entre os brancos, a coisa não foi diferente do lado dos aborígenes. Apenas o seu heroísmo e a sua coragem não movimentaram a história, perdendo-se irremediavelmente com a destruição do mundo em que viviam." (:72)

Só que essa coragem e esse heroísmo, lembra Fernandes, não movimentaram a história. Eu diria que não movimentaram uma determinada história: a dos acontecimentos memoráveis e a do dito. E acrescentaria, também, que **não se perderam irremediavelmente** com a destruição do mundo em que viviam, mas que sobreviveram e sobrevivem no "esquecimento", isto é, no já-dito, no dito de outra maneira, no des-dito, nos lapsos, nas falhas, nas piadas, nos clichês, nos fatos que continuam a reclamar sentido, afetando as políticas e as práticas sociais. Como compreender esse jogo da memória e do esquecimento na discursividade? Como significar um esquecimento, em que estão implicados "heroísmo", "coragem", "capacidade de luta", que só pode manifestar-se na falha, na exceção, no desviante?

Esse lugar de uma outra significação para os indivíduos envolvidos no processo de colonização-escolarização, que o texto me proporciona, faz com que re-apareçam discrepâncias e assimetrias, já percebidas, como um fantasma inquieto. A diferença entre as formulações analisadas nesta Segunda Parte, não está na natureza ou qualidade dos dados e nem mesmo no modelo teórico de cada ciência. A questão não está no des-conhecimento de certo aspecto do objeto de estudo - que a interdisciplinaridade poderia preencher -, mas no fundamento desse des-conhecimento que se encontra na resistência de uma forma-sujeito (histórica) que tem sua posição determinada pela formação discursiva em que se constituiu.

A desliteralização do discurso colonial é produzida por Fernandes ao tomar as condições materiais de existência dos indígenas e as relações de força e de poder, que a partir daí se estabelecem, como ponto central para a compreensão de mundos que se confrontavam e aliavam no processo de reprodução-transformação das relações econômicas e sociais.

Com a chegada dos brancos subverte-se o padrão de relações tribais, inicialmente, de forma mais branda com o escambo e, depois, de forma mais intensa e

radical, com a agricultura e o sistema de capitanias e de governo-geral. O índio passa a ser, então, obstáculo à posse da terra, fonte de trabalho e ameaça à segurança, fazendo-se necessário a expropriação da terra, a escravidão e a destribalização para se atingir os objetivos de "destruir as bases de autonomia das sociedades tribais e reduzir as povoações nativas a dominação do branco".(:83) Tratava-se de uma mudança de mundo, um processo contraditório no qual se dão as relações entre língua e história.

O sistema organizatório tribal no contato com o branco "passou a ressentir-se dos efeitos desintegradores, resultantes de sua incapacidade de ajustar-se a situações", uma vez que dentro do sistema "todos sabiam o que esperar uns dos outros e como comportar-se nas mais variadas situações tribais de existência":

> "... o sistema organizatório dos antigos Tupis possuía um padrão de equilíbrio interno relativamente indiferenciado e rígido. Este subordinava-se à renovação contínua de condições estáveis, tanto nas relações do homem com a natureza, quanto nas relações dele com seus semelhantes. Alterações bruscas, que se repetissem regularmente depois, só poderiam ser enfrentadas com sucesso quando as demais esferas da vida se mantivessem estáveis e houvesse tempo para explorar, com eficácia, o demorado mecanismo de escolha da solução, entre tentativas recomendáveis à luz da experiência anterior. a presença do branco constituía uma alteração dessa espécie..." (:80)

"O anseio de submeter o indígena passou a ser o elemento central da ideologia dominante no mundo colonial lusitano." Nesta tarefa, colonos, administradores e jesuítas atuaram de maneira distintas, embora com metas comuns a atingir. No caso de se pensar a educação, a escola, o ensino da leitura e da escrita, interessa-me particularmente, o que o autor fala da atuação dos jesuítas que chegaram mesmo a defender os índios dos colonos e dos representantes da Coroa, e preferiram o caminho da aprendizagem, gramatização e difusão da **língua** dos índios, e o do **ensino**-conversão do gentio, para a **assimilação** dos indígenas à civilização cristã através da destruição das bases de autonomia das sociedades tribais. Nesta política de destribalização, eles destruíram a influência dos pajés, dos velhos e das instituições tribais, solaparam a eficiência adaptativa do sistema e introduziram "desequilíbrios insanáveis nas relações dos sexos e no intercâmbio do homem com a natureza".(:84)

> "É interessante notar como a influência dos jesuítas tem sido avaliada em termos estritos do horizonte intelectual do 'colonizador'. Desse ângulo, seu papel humanitário ressalta facilmente, em virtude dos conflitos que tiveram a coragem de enfrentar seja com os colonos, seja com os oficiais da Coroa ou diretamente com esta. Invertendo a perspectiva, entretanto, e examinando as coisas tendo em vista o que se passou no seio das sociedades aborígenes, verifica-se que a influência dos jesuítas teve **um teor destrutível comparável ao das atividades dos colonos e da Coroa**, apesar de sua forma branda e dos elevados motivos espirituais que a inspirava."(:84-grifos meus)

Surge, aqui, um outro ponto crítico desse gesto de leitura para a desliteralização do discurso colonial. A explicitação do caráter político da ação pedagógica e lingüística dos jesuítas. E é esse político que garante a possibilidade do discurso tornar-se outro, diferente de si mesmo no repetível da memória do dizer.

Nos textos anteriores observara uma ambigüidade dos discursos, mais ou menos explícita, quando se referiam à ação dos jesuítas, o que deixava entrever um movimento entre as representações de um imaginário lingüístico que funciona pressupondo a autonomia do pensamento em relação à linguagem e "aquilo dito antes, em outro lugar, independentemente". Essa ambigüidade manifesta-se nos enunciados através do dizer-silenciar, do dizer-justificar e do dizer-confrontar constante do valor e da eficácia do trabalho pedagógico e lingüístico dos jesuítas.

Almeida (1898), por exemplo, embora afirme que os jesuítas tenham sido "os primeiros educadores", "os pioneiros da civilização no país", os fundadores de "nosso edifício social" e formadores de "nosso espírito público", não dedica a eles um só capítulo de seu livro, colaborando para a formação daquele acervo escasso e fragmentário sobre o período colonial. E assevera, por outro lado, os efeitos desse trabalho considerado valoroso: "o governo colonial do Brasil, ao contrário dos governos coloniais de outros povos, como o da Espanha, sempre foi hostil ao desenvolvimento da instrução pública e - salvo raras exceções - sempre reprimiu a expansão do espírito nacional".

A filiação a um dizer específico do discurso colonial - ao que pode ou não ser dito - aparece de outras formas no funcionamento dos discursos analisados. Teixeira prefere **zerar** o passado - incerto e frágil, mesmo que cheio de heroísmo e coragem - e

pensar em futuro mais nobre e seguro; Azevedo não deixa de registrar que somos civilizados anêmicos pois amigos de prazeres; Sodré chega a afirmar que o ensino jesuítico era o único possível por não perturbar a estrutura vigente, "esquecendo-se" de que ele não perturbava não por ser exterior à estrutura vigente, mas, sim, por ser parte integrante dessa estrutura.

Por outro lado, a filiação ao discurso da conversão aparece no repetível da função da escola como espaço de salvação e de regeneração, de forma explícita, até meados do século XIX, quando há um deslizamento de sentido com a divisão dessa função, no interior da escolarização, em "instrução" e "educação", sendo esta para todos por seu caráter moral e aquela, para alguns, por seu valor seletivo.

Essas são diferentes formas de re-atualizar o discurso originário e manter o assujeitamento a formação discursiva onde se constituíra o sujeito e o sentido subordinado a uma memória do dizer. O dizer de Fernandes, neste sentido, movimenta-se de forma diferenciada em relação a essa formação discursiva pelo deslocamento dos sentidos da ação jesuítica, inscrevendo-a no **político** e não só no religioso, no cultural ou no pedagógico e fazendo irromper a crítica sobre um ponto apagado - direta ou indiretamente - em outros textos.

Essa quebra no ritual da repetição na memória do dizer é capaz de apontar também para as próprias condições de constituição desse ritual, do sujeito e do sentido aí produzidos. Ao falar das formas de reação dos indígenas à ação dissolvedora dos brancos, colonos e jesuítas, Fernandes mostra que embora a submissão voluntária equivalesse, "em ritmo lento, ao extermínio puro e simples", "foi no intercâmbio assim estabelecido entre os nativos e os portugueses que surgiu uma população mestiça, capaz de dar maior plasticidade ao sistema social em formação e de contribuir para a preservação de elementos culturais herdados dos indígenas". (:85) Era, portanto, na constituição de uma nova posição de sujeito que estava a possibilidade mesmo da falha.

TERCEIRA PARTE

SO-LETRANDO UM MUNDO NOVO

O mundo não foi feito em alfabeto.
Senão que primeiro em água e luz.
Depois árvore. Depois lagartixas.
Apareceu um homem na beira do rio.
Apareceu uma árvore na beira do rio.
Apareceu a concha. E o mar estava na concha.
A pedra foi descoberta por um índio.
O índio fez fósforo de pedra e inventou o fogo para gente fazer bóia.
Um menino escutava o verme de uma planta, que era pardo.
Sonhava-se muito com pererecas e mulheres.
As moscas davam flor em março.
Depois encontramos com a alma da chuva que vinha ao lado da Bolívia - e demos no pé.

Manoel de Barros, *Folha de S.Paulo*

1. O PASSADO E O PRESENTE

A produção de conhecimentos para a Análise do Discurso não é vista como estando separada das condições materiais de existência do homem. Ao contrário, ela é entendida como estando inscrita nas condições de reprodução-transformação das relações de produção econômico-sociais e referida às formações ideológicas representadas, na linguagem, pelas formações discursivas. Nesse contexto teórico, trata-se, portanto, de uma "evidência" produzida, o fato de se atribuir ao homem - sujeito consciente e pensante - ou aos homens - sujeito universal e transcendente - a produção de conhecimentos científicos ao longo da história.

Assim, os textos analisados na Segunda Parte deste trabalho não são tomados como discursos de um autor "x" que apresenta formulações mais ou menos adequadas, consistentes ou verdadeiras sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos séculos XVI e XVII. Esses discursos são fatos de linguagem que têm uma história, que resultam de uma construção, que me dão acesso à ordem significante e me remetem à exterioridade discursiva, e me permitem compreender a história da posição de sujeito que aí enuncia. Isto significa que, embora tenhamos formulações diferentes, se considerarmos as escolhas teórico-metodológicas de cada área e autor, os efeitos de sentido podem ser os mesmos, pois a materialidade das formações discursivas faz intervir uma memória, um já-dito, anterior e exterior à formulação feita. O efeito de sentido estaria, no caso, na relação entre formulações.

Esses textos, em uma outra dimensão de temporalidade - histórica e inconsciente -, mostram como as relações de poder existentes na sociedade atuaram sobre a memória coletiva e individual. E se tomo textos de autores tidos como exemplares, para análise, é por saber que a injunção à interpretação não exclui ninguém, nem mesmo aqueles que desenvolveram trabalhos essenciais para a compreensão de nosso passado, e que o "esquecimento" (já-dito) importa tanto - ou mais - quanto a lembrança (dito) nos gestos de leitura.

Na Parte anterior, empreendi uma caminhada em direção ao modo científico, específico das Ciências Humanas e Sociais, de determinar e de dar visibilidade a

seus objetos de conhecimentos. Neste capítulo, interesso-me pelo modo como foi (ou se é) dada visibilidade às políticas e/ou às práticas lingüísticas e pedagógicas de leitura e de escrita no Brasil em sua fase de constituição e formação como pátria e país de um povo determinado, ou seja, no Brasil dos séculos XVI e XVII, o chamado período colonial. Interesso-me, ainda, em compreender como este sujeito constituído na e pela linguagem toma uma determinada língua e constrói **como** linguagem a história da leitura e da escrita de um país colonizado. É esta história - **que ficou na linguagem como linguagem** - que busco interpretar.

Nesse espaço interdisciplinar das Ciências Humanas e Sociais, a Análise do Discurso interroga a transparência da linguagem, a do sujeito e a do sentido, aí pressupostas, buscando os efeitos de sentido produzidos nos diferentes campos do saber, isto é, a inscrição da história na língua fazendo com que ela signifique. E buscando, ainda, a dimensão simbólica dos fatos, dos acontecimentos.

Isto significa que não pretendo simplesmente juntar o que está necessariamente separado nos discursos, mas trabalhar essa separação-dispersão necessária do conhecimento para uma compreensão da linguagem, do sujeito e da sociedade, construindo lugares de significação, que permitam uma leitura e uma escrita da história da alfabetização no Brasil enquanto espaço-tempo de constituição de sentidos e do sujeito da escolarização.

Ao buscar uma compreensão da "História da Alfabetização no Brasil" em gestos de leitura - atos simbólicos - de áreas de conhecimento distintas, vi-me diante do processo de produção de conhecimentos em funcionamento, no que isso possa significar em termos de evidências e de esquecimentos que se constituem em um discurso produzido historicamente. Na materialidade discursiva desse processo, cuja prática se funda e se articula nas práticas econômicas, políticas e ideológicas existentes, vi-me diante de enunciados que desvelavam sentidos outros para essa história tão rarefeita de estudos, pesquisas, arquivos e acervos.

Nesse processo de análise, fui percebendo que colocar a história da educação brasileira referente ao período chamado colonial como **lacunar** era um falso

problema e que a interdisciplinaridade, enquanto soma de conhecimentos de diferentes disciplinas para dar completude a um objeto complexo, era um caminho que acabava provocando um reforço e um retorno a essa história lacunar. Lucas (1996), citando Nora, reforça essa análise, dizendo que: "Os arquivos são constituídos em função dos diferentes usos que os Estados, os meios políticos e sociais fazem da memória, sendo estes os verdadeiros criadores e denominadores da memória coletiva"(:34).

Não se trata, portanto, de preencher um **vazio** de conhecimento que se fizera frágil e precário apenas pela escassez de estudos e pesquisas, arquivos e acervos. Os fatos que reclamam sentido são a própria rarefação, escassez e opacidade da escrita da história, enquanto efeitos de sentido de um **excesso** ideológico, de um espaço de memória saturado, trazendo para o centro da reflexão e da análise a constituição do sujeito e do sentido desse processo de produção de conhecimento.

Não se está, assim, no campo da falha, da omissão, da falta, no sentido moral do termo, isto é, no sentido de defeito, carência, erro, engano, imperfeição, culpa, pecado. Está-se, naqueles discursos, lidando com o **pleno** de uma ausência que marca a materialidade lingüística. A lacuna é um efeito de sentido produzido em uma posição de sujeito que tem seus limites e recortes no interior da formação discursiva em que se constituiu: uma ilusão necessária para o sujeito que produz linguagem e que é por ela produzido, mesmo em se tratando do discurso científico.

Nesse conjunto de formulações, as do texto "**Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis**" (Fernandes:1989) apareceram como o contraponto necessário para se apreender esse movimento dos sentidos na materialidade discursiva, ao "ver-enxergar", também, no discurso colonial um "outro" indígena e o caráter eminentemente político da ação jesuítica. Daí, tê-lo visto-lido como uma voz dissonante desse sujeito do discurso, capaz de abrir fendas para dar vazão a sentidos outros para os fatos da história da leitura e da escrita, que não sejam apenas o de lacunar. Ou melhor, que possibilitem a compreensão desse efeito de sentido - o de lacunar - atribuído a nossa história.

A análise do texto "**Casa-grande & senzala**" de Freyre (1995) também trouxe uma formulação importante para a compreensão de jogo entre as cousas memoráveis e as cousas não-memoráveis impressas na memória e na letra, ao apontar para a existência de um outro jogo, determinante do primeiro: o jogo do processo de civilização, qual seja, o de **exterminar** a cultura dos habitantes de um mundo em que o europeu precisava se re-conhecer e ser re-conhecido como superior, por um lado, e **perpetuá-la**, por outro, preservando os brasis necessários às relações econômicas e sociais que aqui se instalavam: um escravo sem identidade.

Não bastava, portanto, o simples extermínio. Havia um vasto território a colonizar. Precisava-se de braços para tirar da terra tudo o que ela pudesse dar. Era preciso converter um povo e produzir um homem à imagem e semelhança do europeu: um homem capturado e preso a uma cadeia significante - a uma memória do dizer - que o interpelasse em sujeito e produzisse os sentidos necessários a sua sujeição. Era preciso fazer com que os brasis mudassem de mundo, destruindo as bases de autonomia das sociedades tribais, desorganizando suas instituições vinculadas à vida doméstica, ao xamanismo e à guerra. (Fernandes:1989)

Neste jogo de exterminar-perpetuar a cultura naquilo que fosse de interesse do colonizador - nos saberes vitais para a sua sobrevivência -, a **língua** e o **ensino** têm papel fundamental no trabalho de desenraizamento e de construção de novos referentes. Nesse processo ambígüo de aculturação, os sujeitos escolhidos como suporte foram as mulheres - fêmeas, mães, amas, mucamas, contadeiras de histórias, cozinheiras - e as crianças - catecúmenos, aprendizes, alunos, intérpretes, informantes, conta-nos Freyre. Indivíduos que eram chamados à existência - a se significarem e a significarem o mundo - pela determinação simbólica no lugar mesmo do nascimento: o da matriz biológica e social e o da matriz lingüística, a língua materna. A mediação entre o mundo e a linguagem sofria um corte radical tanto no que podemos chamar de hereditário como no que é herdado.

No espaço desse jogo de extermínio-perpetuação de um mundo material e simbólico, os jesuítas têm um papel decisivo: o discurso religioso - católico-jesuítico - é o lugar privilegiado para a constituição do sujeito do dizer no e do Novo Mundo que deve se fazer reconhecer no e pelo Velho Mundo. Esta forma-sujeito realiza a incorporação-

dissimulação dos elementos do interdiscurso europeu-cristão - de uma memória do dizer de um mundo outro -, e fornece-impõe a "realidade" ao sujeito. Nessa formação discursiva religiosa, constitui-se sujeito e sentido; nesse espaço de reformulação-paráfrase referido a uma exterioridade discursiva constitui-se, também, o imaginário lingüístico, que nos remete diretamente à realidade através da ilusão referencial e da transparência da linguagem.

Neste imaginário, dá-se a relação do sujeito com aquilo que o representa. Esse sujeito do dizer no Novo Mundo se realiza pela identificação com a formação discursiva que o domina - a religiosa. Nesse processo de identificação, em que o sujeito assimila propriedades e atributos de um "outro", o sentido é produzido como evidência pelo sujeito e, simultaneamente, o sujeito é produzido como causa de si.

No espaço desse jogo de extermínio-perpetuação, pode-se pensar, em uma primeira leitura, na atuação dos jesuítas, como sendo oposta a dos colonos, em relação ao assujeitamemto do sujeito-falante no contexto do Estado absolutista. Mas, entre colonos e jesuítas há um equilíbrio de tensões que possibilita a perpetuação de uma formação social, ou seja, trata-se de dois grupos dominantes suficientemente interdependentes e solidários para não porem em perigo a formação social que lhes assegura posições privilegiadas para exploração e conversão dos povos da terra descoberta. Por outro lado, essa rivalidade fazia parte do jogo político, e era, às vezes, estimulada pelo próprio poder absoluto, pois inviabilizava uma aliança contra o soberano ou, até mesmo, o avanço do poder de um dos grupos.

Faço, neste momento, essa reflexão, tendo em vista certas marcas encontradas nos discursos das Ciências Humanas e Sociais analisados e que servirão de referência para a análise dos discursos dos jesuítas, que serão feitos nesta Terceira Parte. Essas marcas, que dão uma opacidade à linguagem, apontam para uma denegação de filiação ao discurso religioso, via apagamento de acontecimentos, o que pode ser observado na posição assumida pelos sujeitos dos textos analisados em relação à língua e ao ensino, no que isso possa significar na inscrição do sujeito-falante em um processo civilizatório mais amplo e em um processo cultural diferenciado - legitimado e prestigiado -, isto é, no

processo de identificação do sujeito em que se re-conhece e é re-conhecido como letrado, ou seja, civilizado e culto.

Essa denegação pode ser pontuada, direta e indiretamente, nos e pelos enunciados. Almeida, em 1898, quer oferecer ao mundo europeu uma "imagem" civilizada do país e escreve seu livro em francês, uma língua de cultura universal, negando, assim, a existência de uma língua nacional, um autor e um leitor próprios, a um país que já se tornara Nação e proclamara a República. Teixeira, no século XX, verá a necessidade de dar "realidade" a essa imagem, dizendo que não basta mais fazer de conta que somos um país civilizado, é preciso ser civilizado. Azevedo irá falar em um fenômeno de *decallage* entre cultura e civilização, tendo em vista as graves lacunas (novamente as lacunas) quantitativas e qualitativas culturais, e irá determinar a nossa civilidade de "anêmica" como decorrência de nossa amizade com os prazeres.

Essa "dificuldade" sempre presente em se ser civilizado e essas "lacunas" culturais, retornam constantemente nos discursos analisados, bem como em outros textos conhecidos, em piadas, em análises do caráter do brasileiro. Serafim Leite (1938) fala da necessidade de "começar pela raiz" o processo de conversão e salvação dos índios pagãos, amantes dos prazeres da carne, da bebida, da dança, do canto. Um sentido que hoje também retorna, como já dissemos, no discurso da alfabetização com o termo "erradicar" o analfabetismo, ou seja, "desarraigar", que desdobra-se em "arrancar pela raiz ou com raízes, extirpar ou extinguir de todo, destruir". O quê haveria de tão profundo a ser desarraigado no analfabetismo?

Esse passado em que fomos despossuídos de alguma coisa constitutiva de nosso ser - como a raiz -, aparece nos textos analisados de forma simplificada-reduzida, incerta-frágil, insuficiente para produzir um futuro fecundo, como um "resto" que se adaptou, bem ou mal, a herança ibérica... Mas, não nos esqueçamos de que há um outro dito: o de que era preciso também perpetuar um mundo. E de que é neste lugar que irá constituir-se o sujeito e o sentido de um mundo que já não era mais nem o do colonizador e nem o do colonizado.

Nesse jogo de exterminar-perpetuar, o papel de destruir sem levar até a morte física cabe aos letrados, ou melhor, aos que usam a letra para colocar o jogo em movimento. E é desses letrados que somos nós - alfabetizados e analfabetos - herdeiros: herdeiros de uma ordem simbólica que determina a herança e as condições de sua produção e transformação.

O discurso da ciência da literatura, trabalhado também na Segunda Parte, bem mais consistente e complexo por ter como objeto a própria língua escrita, é um espaço significante privilegiado para se observar o funcionamento desse processo discursivo e para ajudar a construir categorias de análise. É interessante observar como Sodré - e não só ele - toma certos fatos como evidências a partir das quais desenvolve suas formulações.

A divisão macro da literatura, no livro analisado, faz-se entre o par opositivo colonial-nacional, ou seja, entre o não-nacional e o nacional, que tem como marco a Independência. Neste colonial, tomado como dependência, só é possível ver-ler a cópia, a imitação, a reprodução, o rudimentar, o mesmo. "Nessa existência esquematizada, em que a hierarquia tinha força enorme, nada convidava à especulação, à mudança, ao jogo dos contrastes, ao prazer da criação." As coisas eram assim apreendidas, não obstante, se vivesse um momento em que tudo, tanto para o colonizador como para os indígenas, fosse novo, diferente e convidasse - obrigasse mesmo - a criação, a mudança.

E como é vista a **alfabetização** nesse espaço social e discursivo?
Com a palavra Sodré:

> "O ensino, além do mais, assim moldado e conduzido com a pertinácia e a simetria tão do gosto jesuítico, orientava-se em dois sentidos: o de ganhar a infância, com a difusão das primeiras letras, nas escolas ler, escrever e contar, em que se misturavam os pequenos índios e os filhos dos colonos - e o de recrutar elementos para a Ordem, com os colégios, distribuídos nos principais centros de povoamento. A tarefa da alfabetização, dentro das dificuldades naturais na colônia, não deixaria conseqüências importantes. O mesmo não se pode dizer da outra, aquela desenvolvida nos colégios. Com esta, operava-se um aliciamento natural, que aproveitava os elementos melhores, moldava-os, enfileirava-os na companhia e lhes abria as portas do saber, largas perspectivas intelectuais, do ponto de vista em que se colocavam os missionários."(:56)

A tarefa da alfabetização, dentro das dificuldades naturais na colônia, não deixaria conseqüências importantes... Enunciado opaco e sugestivo para análise e reflexão. Destaquemos alguns pontos.

- Quais eram os **fins** da educação?
  Nas escolas de ler, escrever e contar o objetivo era "ganhar a infância" e nos colégios, era o de "recrutar elementos para a Ordem". A oposição se dá entre **ganhar** e **recrutar**. O uso deste "ganhar" é curioso, pois a sua origem etimológica coloca em jogo os termos "cobiça" e "colher", e o campo semântico do verbete se encarrega de desdobrar-parafrasear esses sentidos que apontam para o desejo de alguém sobre algo: "conquistar, adquirir a posse de, conseguir, vencer, apoderar-se, aproveitar, lucrar, vencer, tirar bom resultado, tornar-se melhor ou superior, captar, conciliar, atrair, cativar, recuperar, ressarcir, tomar, atingir, dar como lucro ou proveito, criar, ser feliz em alguma empresa, obter resultado". O dicionário registra, ainda, o chamado brasileirismo "ganhar, mas não levar" significando "alcançar o prêmio ou a vitória, numa disputa, ou pretensão, mas sem vir a usufruir os louros e/ou vantagens". Será que os jesuítas ganharam, mas não levaram?
  Em oposição a esse desejo, a essa pretensão dos jesuítas em relação aos alunos das escolas de ler, escrever e contar, o termo "**recrutar**" é aplicado aos alunos dos colégios, o que coloca no enunciado a presença do Estado, das instituições, da doutrina. Aí, também, o dicionário traz um brasileirismo significativo para recrutar: "arrebanhar (gado tresmalhado)".

- **Quem** eram os indivíduos a serem "ganhos" ou a serem "recrutados"?
  No primeiro caso, tratava-se, segundo o texto, dos "pequenos índios" e dos "filhos dos colonos"; no segundo, o autor fala em "elementos melhores" de uma forma genérica e indeterminada, significando, ainda, os índios e os colonos como "elementos piores", por oposição. Além disso, esses elementos melhores, de difícil visibilidade, sofriam um "aliciamento natural" e tinham com essa adesão abertas "as portas do saber, largas perspectivas intelectuais". Quanto aos índios e colonos apenas aprendiam as "primeiras letras". E as perspectivas eram, parece, ocupar o lugar da pretensão de um outro, o que passava pelo lado da conquista, da posse, do lucro, da conciliação... Havia, portanto, uma distribuição do saber que ia formando e configurando grupos de letrados com funções sociais distintas.

- Quais eram as **condições** para a produção desse ensino?
  A ausência de conseqüências da tarefa de alfabetização estava contida nas "dificuldades **naturais** na colônia". Novamente registro, com o grifo, a irrupção da palavra "natural" no discurso. Natural para quem, natural como? Este termo aparece em outros momentos do livro, como: "O fato de não existirem técnicas de transmissão do pensamento é uma decorrência **natural** das características do meio. [....]Por todos os lados em que seja apreciada, a existência colonial dos primeiros séculos é pobre, dispersiva, apagada".(:54) Como compreender a presença de universidades e bibliotecas em outros países também colonizados da América Espanhola? Não se tratava, portanto, de algo inerente à colonização.

- A alfabetização é tomada da perspectiva da positividade da ação ali contida - como algo em si -, ignorando que o analfabetismo também é resultado da alfabetização, isto é, de uma ação de não-alfabetizar.

Essas discrepâncias e assimetrias, essa naturalização das condições econômico-sociais impostas por um sistema de exploração da terra e do homem no Brasil dos séculos XVI e XVII, revelam a produção de "evidências" que irão movimentar a história cultural de um povo que aí se constituía. Diante de uma política determinada de educação desenvolvidas pelos jesuítas no sentido de nomear, identificar, controlar e gerir os homens em sociedade, só é possível ver-ler as "evidências" da precariedade cultural do povo, a sua inaptidão para as coisas das artes e da ciência, e a do distanciamento da educação da vida do povo.

Duas outras questões aparecem também nesse espaço social e discursivo, analisado na Segunda Parte, referentes à **alfabetização** que devem ser aqui destacadas:
1. a sua **negação** como objetivo escolar prioritário, quer pelo reducionismo da leitura e da escrita que ela traz - "pura e simples alfabetização" (Teixeira) -, quer pela absolutização dos benefícios daí advindos - "a simples alfabetização não constitui um benefício sem par"(Holanda:1995);

2.. o **perigo** que ela traz quando não controlada - "arma de fogo posta nas mãos de um cego"(Holanda:1995) e "a instrução deve ser precedida e acompanhada de uma boa

educação. Sem educação prévia e contínua, a instrução é mais perigosa que útil para os indivíduos, a família e sociedade"(Almeida:1898)

Uma terceira questão, estreitamente relacionada às anteriores, está na condenação veemente feita à natureza do ensino jesuítico pelo seu caráter seletivo e reprodutivo de desigualdades e preconceitos, qual seja, o de ser **verbalístico**, o de cultivar apenas o **mecânico** da frase. Essa rejeição traz para a cena enunciativa toda uma rede semântica relativa à educação: ensino afastado da realidade e do concreto, ensino decorativo, ornamental, especulativo, contemplativo, simplificado, diluído, retórico...

Essa crítica ao verbal, relacionado ao mecânico e à repetição, é também uma constante nos discursos sobre a alfabetização. Não se trata de um achado restrito apenas aos textos analisados neste trabalho. É preciso sair do bê-a-bá para formar cidadãos criativos e críticos, repetem à exaustão as teorias, as pesquisas, as políticas, as práticas educacionais.

A todo momento, encontro, ainda, nos enunciados dos discursos sobre o ler e o escrever, indícios e sinais a levantar a suspeita de que aí-tem-coisa nessa relação da letra com o mecânico e a repetição: "escolas de primeiras letras", "analfabeto é o ignorante até das letras do A,B,C", "poucas letras bastariam para essa gente", "saber com todas as letras", "interpretação ao pé da letra", "seguir à risca a letra da lei", analisar o texto bíblico "secundum phsycicam et ad litteram", "literal", "literalidade"... Estes indícios e sinais são fortalecidos pelos sentidos aí produzidos, quais sejam aqueles ligados a "básico", "fundamental", "rigor", "clareza", "verdade", "completude", "univocidade", "exatidão", "objetividade"...

Essas questões, que a construção de um arquivo realizada na Segunda Parte trouxeram, abriram um espaço necessário para uma reflexão sobre esse instrumento histórico e simbólico - referido à linguagem -, que é a **escrita alfabética,** antes de iniciar o trabalho de interpretação do Discurso Religioso do século XVI. Era preciso compreender, através de uma análise discursiva da escrita alfabética, que relação havia entre essa oposição ler mecanicamente X ler com compreensão e aqueles propósitos de extermínio-

perpetuação de um mundo de modo a inseri-lo no processo de reprodução-transformação das relações de produção da economia mercantil mundial.

Neste sentido, é que faço uma leitura de teorias e práticas que tratam do processo de aquisição da língua escrita, para compreender como se deu a apropriação histórica dessa escrita pelo falante do Novo Mundo e as modificações produzidas no próprio instrumento e em quem dele se apropriava em um momento e em uma conjuntura dada.

Tomei, então, como referência, textos de autores que têm influenciado a produção acadêmico-científica e as políticas, programas e projetos educacionais de alfabetização - leitura e escrita -, no âmbito da sociedade e da escola, no Brasil, nas duas últimas décadas: Emília Ferreiro e L. S. Vygotsky[25].

[25]. Não se trata, aqui, de fazer uma análise exaustiva e rigorosa da produção desses autores, mas de trazer para leitura e interpretação, sob o crivo teórico da Análise doDiscurso, algumas noções básicas trabalhadas por teorias e práticas comprometidas com uma alfabetização de qualidade para todas as camadas da população.

2. A ESCRITA ALFABÉTICA

2.1 - A "MÁGICA" DE SE CONSTRUIR UM MUNDO

Nas formulações que venho analisando, observei que a escrita alfabética é um lugar de produção de saber tido como dado. Ela é tomada como evidência tanto por aqueles que fazem a crítica de uma alfabetização centrada no bê-a-bá, nas letras, isto é, no mecânico, no repetitivo, na reprodução, como por aqueles que defendem a passagem pela etapa da leitura mecânica como necessária para o posterior domínio da leitura com compreensão.

A partir dessa evidência, para fugir do mecânico e do repetitivo, da alienação e do fracasso escolar, a alfabetização, nas teorias, nas práticas e nas políticas, começa a desdobrar-se em categorizações e divisões, no sentido de delimitar e determinar a natureza da escrita e da leitura, seus alcances e limites, bem como suas finalidades sociais e políticas. Com isso o objeto vai-se fragmentado e dispersando em busca de um completude, imaginária, de forma que se possa formar o verdadeiro cidadão: ler-escrever, cópia-escrita, ler-compreender, saber ler-saber escrever, ler letra de forma-ler letra cursiva, ler placas-ler textos, ler-decodificar, escrever-codificar, leitura mecânica-leitura compreensiva, leitura intensiva-leitura extensiva, alfabetização-letramento, alfabetização natural, funcional, multicultural, alfabetizado-letrado, analfabeto primário-analfabeto secundário, etc...

Isto me levou, ainda, a refletir sobre a necessidade sempre presente de se especificar e determinar a natureza e o conteúdo das práticas e das políticas de leitura e de escrita. "Assinar o nome", por exemplo, pode ser considerado como indicador para se avaliar uma prática ou uma política de alfabetização? Se todos os homens que sabem assinar o nome podem ler , nem todos que sabem ler, podem assinar o nome. O que significa ler e/ou escrever em diferentes momentos de uma sociedade dada? [26]

Essa corrida para "agarrar" o objeto em sua complexidade e dar-lhe uma completude, vai trazendo à cena mais e mais concorrentes, mesmo - ou principalmente -

---

[26]. Não tratarei neste trabalho da "leitura" de textos não-verbais.

em nossos dias. Ferreiro, em seu livro "Com todas as letras" (1993), ao discutir os objetivos da alfabetização inicial, observa que:

> "A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo as tentativas de criar representações para séries de unidades lingüísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém, não compreendido, nem recriado." (:19)

Escrita e cópia **ou** escrita e compreensão; escrita e reprodução **ou** escrita e recriação estão sempre presentes nos discursos enquanto termos complementares ou excludentes. O importante, contudo, é saber que existe **sempre** a possibilidade de copiar, de reproduzir; a possibilidade de não se ter uma alfabetização de qualidade, de sair algo errado: tanto uma coisa como - em relação à escrita - **funcionam**, isto é, atuam, produzem sentido e efeitos práticos.

Parece haver aí contrários que se engendram, uma vez que, em cada par - escrita-cópia/escrita-recriação -, há uma produção de sentido dirigida para o outro, gerando a diferença. Há, portanto, aí, um movimento, um jogo de dicotomias em que um termo é condição necessária para a existência e significação do outro. Não se trata, então, de escolher um dos pares da relação para desenvolver nossa prática científica e pedagógica ou denunciar e destruir um deles - "a pura e simples alfabetização" - para compreender e modificar o processo de alfabetização, mas de desconstruir os conceitos e sua relação, de situar-se em um espaço-tempo de **contradições** e não, de oposições.

Há, portanto, um já-lá-dito da escrita que permite a cópia **e/ou** a criação, inscrito nas relações discursivas como condição de possibilidade de funcionamento da escrita. Cópia e/ou criação, leitura e/ou compreensão são constituintes da escrita e constitutivos dos sentidos e dos sujeitos da alfabetização, em um jogo de identidade e de diferença em que tanto a cópia como a criação trabalham todos os acontecimentos discursivos, mesmo aqueles que os negam e dissimulam. A cópia, a reprodução, o mecânico fazem parte da estrutura da escrita tanto quanto a compreensão, a criação. Não há, parece, garantias absolutas de se obter uma coisa ou outra.

Outro ponto tratado por Ferreiro (1993:31-32), na parte denominada "As dificuldades desnecessárias e seu papel discriminador" - dificuldades estas postas pelos adultos letrados, não nos esqueçamos -, é o da relação entre o aprendizado da língua escrita e o da língua oral:

> "Na língua oral não se aprende um fonema nem uma sílaba e nem uma palavra por vez. As palavras são aprendidas, são desaprendidas, são definidas e redefinidas continuamente. Não há um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas organização, desestruturação e reestruturação contínua. As crianças procuram ir sistematizando o que aprendem (na linguagem e em todos os domínios do conhecimento), põem à prova a organização conseguida através de atos efetivos de utilização do conhecimento adquirido e reestruturam quando descobrem que a organização anterior é incompatível com os dados da experiência. São ativas por natureza, não se trata de motivá-las para que o sejam. O que desmotiva, o que dificulta a aprendizagem, é impedir esses processos de organização da informação. Isto não significa que o processo de aquisição da língua escrita seja "natural e espontâneo" [....] É um processo difícil para a criança, mas não mais difícil que outros processos de aquisição de conhecimento. [....] Não é um processo linear, mas um processo com períodos precisos de organização, para cada um dos quais existem situações conflitivas que podem antecipar-se [....] A escrita lhe apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema".

A citação é um pouca longa, mas foi a forma, que me pareceu adequada, para não desnaturar completamente a formulação da autora e para poder ir observando as relações e filiações discursivas, de modo a ter uma compreensão de como atua aquele pressuposto anteriormente mencionado - o da escrita como evidência - na dicotomia ora proposta. A relação língua oral X língua escrita freqüentemente estabelecida no discurso pedagógico e científico da educação para defender novos processos de aprendizagem em que a compreensão e a criatividade estejam presentes, em oposição ao mecânico, ao repetitivo, à reprodução, suscita problemas de ordem teórica e prática.

A relação se estabelece entre objetos - oralidade e escrita - de natureza diferente, embora estejam ambos referidos à linguagem verbal. A escrita alfabética é um sistema de notação, de técnicas - construídas pelo homem no espaço-tempo de uma história específica - completamente formado em cada momento histórico: ele é sempre,

imaginariamente um sistema completo. A **completude**, nem que seja ilusória, é constitutiva da escrita. E ela tem uma historicidade distinta daquela da oralidade.

Não se trata, portanto, só de a escola querer inovar, de os professores quererem adotar métodos e técnicas capazes de minimizar ou banir o preconceito lingüístico, pois na escrita há limites sempre-já-estabelecidos. E é aí que a própria ação inovadora, teórica e prática, terá de atuar: nestes lugares de coerção, de restrição, de reprodução que podem, contraditoriamente, serem também lugares de produção, de criação. Pode-se ter, ou não, "a pura e simples alfabetização".

Na relação estabelecida pela citação - oralidade X escrita -, supõe-se que ambos os termos sejam **conhecimento** e conhecimento da mesma natureza: previsível, controlável, passível de aprendizagem, com organização e propriedades formais estáveis; um conhecimento capaz de ser dominado por um sujeito pensante e consciente que tem uma intenção clara ao comunicar-se ou ao receber informações. Isto implica, ainda, em tomar a linguagem como instrumento de comunicação ou de expressão do pensamento.

Aí tem, me parece, uma questão de linguagem importante e bonita de ser pensada e analisada, em suas conseqüências para a prática científico-pedagógica de ensino da leitura e da escrita. Sim, porque afinal de contas estamos falando, antes de tudo, da linguagem dos humanos, uma linguagem simbólica que é produção de sentido, que é constituição do sujeito que fala, que é construção de imaginário, de memória, de esquecimento, que é espaço-tempo de ação e, também, instrumento de comunicação e de não-comunicação. Uma linguagem simbólica em que sujeito e exterioridade estão sempre presentes. Logo, nela estão tanto a possibilidade de certeza como de incerteza, de ambigüidade quanto de univocidade, de incompletude quanto de completude.

Mas, a autora fala em sistematização, precisão de organização, antecipação de conflitos, resolução de desafios intelectuais (racionais), regras de sistema. Logo, fala de certezas, de univocidade, de objetividade, de completude, resolvendo, discursivamente, uma contradição, e acabando com a angústia de se viver tão perigosamente falando e escrevendo. Entretanto, o que segura, ou melhor, possibilita essa certeza, neutralizando os

desvios e malogros advindos da subjetividade e da exterioridade? Onde estão as garantias de certeza, de univocidade, de completude no processo de ensino da leitura e da escrita?

Descartes (1989:83-84), que buscava o método certo e seguro, ao fazer o balanço de seus trabalhos em uma carta a Chanut, em 15 de janeiro de 1646, concluirá que: "Em vez de encontrar o meio de conservar a vida, encontrei um outro, bem mais fácil e seguro, que é o de não temer a morte".

E J.B.A. Bringel, economista, participante de uma Oficina de Leitura e de Escrita por mim desenvolvida em Brasília/DF, em 1993, concluiu sobre as dificuldades que tinha em escrever em relação ao prazer que sentia em ler: "O que leio dos outros é meu e o que eu escrevo ou falo é dos outros. Que medo!".

Lembremo-nos, ainda, de como Teixeira opunha-se ao sistema verbalista - "aprendizagem puramente verbal não é aprendizagem" - em oposição ao método científico experimental - "um método de obter conhecimento razoavelmente seguro", onde se pode superar medos e incertezas.

Mas, voltemos ao nosso texto de análise. Observo que uma das coisas que segura essa certeza e cria condições de possibilidade de se falar em sistematização, precisão, controle, bem como de se criarem métodos científicos e pedagógicos eficazes que permitam o avanço do conhecimento e o convívio com o medo, é a própria escrita e o saber metalingüístico que vem a partir daí, construindo um imaginário em que a linguagem - esta coisa dúbia e perigosa - torna-se conhecimento representado, construído, manipulável e transforma o saber-fazer da oralidade em técnica verbalizada.

Auroux (1992: 22-23) fala que só a partir da escrita é que nasce uma tradição de saber metalingüístico cuja reflexão deslancha com a alteridade considerada, essencialmente do ponto de vista da própria escrita que "fixando a linguagem objetiva a alteridade e a coloca diante do sujeito como um problema a resolver". A escrita é, assim,

condição de possibilidade do saber lingüístico em uma sociedade letrada, não existindo saber gramatical oral enquanto conhecimento metalingüístico.[27]

Vejamos, mais uma vez, Ferreiro (:86), ao tratar do processo de construção da escrita na criança, no que diz respeito às condições de interpretabilidade elaboradas pelas crianças:

> "... primeiro e muito sabiamente, as crianças tratam de entender os princípios fundamentais do sistema alfabético e, depois, tratam de entender **o que não é alfabético** dentro do sistema alfabético." (grifos meus)

Pensemos no jogo e no movimento dessa dicotomia: o que é alfabético X o que não-é alfabético no sistema alfabético, o que deve ficar de dentro **sempre** e o que deve ser deixado de lado, temporariamente. O que será este algo, que está no objeto escrita, mas que é preciso ser ignorado, justamente, para conhecer e dominar a escrita? O que será este algo que constitui um (ou é o?) ponto fundamental no aprendizado da escrita? O que é este algo que faz movimentar a contradição entre o mecânico e o criativo?

Respondo que é o **sentido** e o **sujeito**, a **exterioridade** e, conseqüentemente, a **historicidade** do processo de produção de conhecimento de uma língua específica - como o português do Brasil -, bem como o de inscrição do sujeito em um instrumento histórico e simbólico - a escrita alfabética. Junto com eles - sentido e sujeito - deixa-se de lado o contingente, a incompletude, a ambigüidade, a história da língua, isto é, deixa-se imaginariamente, pois eles estão sempre presentes na dicotomia, enquanto exclusão e negação, prontos a entrar por uma janela deixada aberta pela e na materialidade discursiva. Daí, tanto medo em lidar com a escrita e tanto zelo em colocá-la a salvo de corrupções.

É importante ressaltar que, nesta análise, não estou negando a importância da adoção de tal ou tal método de alfabetização que trabalhe o medo, que possibilite a interação e a criação, que objetive um ensino de qualidade. Estou discutindo a natureza e as

---

[27] Souza (1994), estudando a lingua bakairi, demonstra a existência de um saber metalingüístico nessa "língua de oralidade", discordando, portanto, da formulação de Auroux. Neste trabalho,o que importa é estabelecer a relação escrita-metalinguagem em uma sociedade letrada em que todos os sujeitos já se vêem afetados pela escrita.

condições históricas de produção da linguagem verbal escrita. O fato de a linguagem não ser totalmente domável e controlável não deve obscurecer o desejo de ensiná-la, porém, não como qualquer outro conhecimento a ser adquirido ou como mera representação de uma língua oral.

A escrita alfabética foi inventada há cinco mil anos e precisa ser ensinada para que o indivíduo possa dela fazer uso. No entanto, a escola trata a possibilidade de aprender a ler e a escrever como uma coisa óbvia: a de fornecer ao aluno um instrumento que opera sustentado por uma propriedade combinatória de composição de unidades significantes através de regras de correspondência entre grafema e fonema e de composição de fonemas, sílabas e frases. Isto significaria que estamos diante de um sistema que deve dar conta da correspondência entre a língua oral e a escrita, ou seja, da representação do mundo da oralidade.[28]

A trajetória da escrita, enquanto marca humana de linguagem, em direção à notação alfabética, deve ser pensada no processo de alfabetização, não por ser condição intrínseca à realização da escrita de uma língua determinada, mas pela natureza da relação discursiva que irá estabelecer em diferentes sociedades entre linguagem e mundo, linguagem e pensamento, linguagem e homem. É importante, portanto, refletir sobre esse sistema considerado neutro, objetivo e transparente que é tomado como dado pelo professor e pelo pesquisador para o desenvolvimento de sua prática pedagógica e científica.

Um primeiro ponto de reflexão está em se assinalar que essa propriedade combinatória das letras, adotada por diferentes métodos, que permite produzir textos em número ilimitado, dá-se ao nível do **significante.** E os textos - seqüências gráficas relacionadas a seqüências faladas - aí produzidos devem manter, imaginariamente, o sentido, independentemente dos lugares e dos tempos em que o processo de alfabetização se instale.

Os métodos que privilegiam a forma fonética-fonemática da palavra levam o aprendiz, primeiramente, a "produzir" corretamente os sons-fonemas, e, posteriormente, a

---

28. Pesquisas e trabalhos mostram que a criança, desde os primeiros contatos com a escrita, demonstra saber que está diante de algo distinto da oralidade.

"descobrir o sentido". Por outro lado, os métodos que privilegiam a frase, o texto - o conteúdo -, trabalhando com a imagem da palavra antes que com a imagem e a segmentação de sílabas ou a combinação de letras, também dissociam grafema-fonema/sentido. Chega-se ao sentido, em ambos os percursos, "esquecendo-se" do sujeito, do sentido e da história. Há uma disjunção entre significante e significado, e o sentido parece estar em um outro lugar, fora e independente da letra e de quem enuncia.

Ao pensar a **letra,** um caracter móvel, como uma estrutura material do **significante** e como lugar em que se realizam os fonemas - elementos diferenciais últimos de uma língua -, posso ter uma outra compreensão das práticas e políticas de leitura e de escrita em uma sociedade dada. A letra, assim pensada, adquire uma natureza mais complexa que a mera representação de um som ou fonema, e tem sua autonomia relativizada não só pelas regras de ordenamento e funcionamento de uma língua específica como por uma determinação exterior e anterior à produção do texto escrito.

A significação vem com a articulação dessa estrutura significante por um indivíduo que ocupa uma posição de sujeito numa conjuntura dada. Uma letra e outra letra, aí temos a palavra. "Uma palavra por outra", eis a fórmula da metáfora (Lacan:1966). E é nesta cadeia do significante que o sentido se produz por um sujeito já-falante, já-inscrito em uma memória do dizer, que pode, ou não, estar afetada por essa mesma escrita. Há, portanto, um movimento constante do sentido sob o significante, que só pode operar ao estar presente no sujeito-falante, que se inscreve no lugar dessa convenção significante.

Uma letra e outra letra e temos a palavra que aponta para a coisa, que passa a ter sua realidade. Um significante e depois outro significante e temos o sentido que aponta para o homem, que passa a atuar no mundo. No intervalo das letras - do significante - aparece o sujeito que lê e escreve, que produz leitura e texto. A escrita, aí, é mediação, é passagem para um sujeito que recebe sua determinação do percurso de um significante: um percurso que é histórico e inconsciente, e que assegura a permanência, sob a forma simbólica, de nossa história, coletiva e individual, independentemente de nossa vontade ou intenção.

A escrita como conhecimento é uma realidade histórica, uma produção de sujeitos inscritos em filiações discursivas específicas, não é um saber de organização e propriedades formais estáveis, embora atue com elementos recorrentes historicamente. E mais, a consistência deste conhecimento está, principalmente, em conceder independência aos fenômenos lingüísticos, em sua existência, em relação a este mesmo conhecimento e aos sujeitos que o produzem. Independência esta que é construída, imaginariamente, nas e pelas relações interdiscursivas, em espaço e tempo historicamente determinados. Assim na apropriação desse instrumento, precisamos compreender o que acontece com o próprio instrumento em termos de valor social e individual, com o sujeito que dele se apropria e com o sentido que nele e com ele se produz.

O procedimento de análise adotado nas teorias e práticas lingüísticas e pedagógicas tem sido o da segmentação, mensurável em sua linearidade, o que possibilita pensar e trabalhar a escrita como uma combinatória passível de ser dominada e controlada pelo sujeito e de manter uma estabilidade funcional do sentido, independentemente do espaço e do tempo históricos. Esta é uma forma de se lidar com a incompletude da linguagem que toma sua forma material na escrita.

Na mecanicidade de uma letra transparente, que se oferece à codificação, à decifração e ao re-conhecimento, à combinação e à segmentação, estaria a possibilidade de tratar a língua escrita como re-presentação da língua oral por um sujeito que ensina e um sujeito que aprende.[29] Neste processo de reificação da linguagem, a dimensão da alteridade é esvaziada, afetando todo o processo de significação.

Acreditamos, contudo, que as letras, as sílabas e as palavras, enquanto unidades construídas historicamente, constituem lugares de estruturação da significação em que o sujeito inscrito em uma formação discursiva significa e re-significa o mundo e a si próprio. Elas não podem ser lidas apenas como unidades lingüísticas, como elementos evidentes e neutros de uma metalinguagem. Não são unidades lingüísticas referidas apenas

---

[29]. Isso não significa que a escrita alfabética não estabeleça limites ao dizível e contornos específicos à relação do sujeito com a linguagem, determinados por uma discursividade que aí se produziu.

à organização da língua, mas também à ordem[30] da língua que se realizam em um funcionamento discursivo próprio.

Assim, no acesso à escrita, cujo o rito de passagem é a alfabetização, não há coerência e unicidade na chamada "mecânica" da escrita, mas sim, **contradição**, pois a relação do aluno com a "mecânica da escrita" não é mecânica, linear ou direta. Passa por mediações e determinações Há um "uso social" aí em que a história individual e coletiva fala no mecânico, deslocando-o. Há uma voz e um silêncio, no jogo da vogal com a consoante, que inscrevem o falante, de forma diferenciada, na memória do dizer.

A criação da escrita alfabética foi uma bolação humana incrível capaz de dar, imaginariamente, origem a tudo e a todos, totalmente suficiente para objetivar as línguas humanas em sua totalidade, reduzindo a diversidade das coisas existentes a um número fixo de letras, eternas e imutáveis, mediadoras entre o caos e a ordem, entre as coisas materiais, terrenas e instáveis e as estruturas ideais e perenes, entre o sem-sentido e o sentido. Isto é o que explícita, ou implicitamente, acreditam (questão de fé?) letrados e não-letrados, alfabetizados e analfabetos, todos habitantes de "um mundo feito em alfabeto".

A escrita alfabética institui uma relação específica entre a linguagem e o real e produz um lugar de significação próprio para o sujeito significar o mundo e os homens. Tal estatuto da escrita foi se construindo ao longo da história, a partir de uma união material e empírica da linguagem e do mundo pelo universo cuneiforme, passando pelo enigma da palavra nos alfabetos semíticos, para chegar à ilusão da correspondência som-letra do alfabeto grego, tornando "visível o abismo que separa, no homem, as coisas da linguagem e as coisas do mundo". (Herrenschmidt: 1995)

Até chegarmos ao alfabeto greco-romano assistimos a um processo longo e diferenciado de apagamento da situação mediata e imediata - da história e do sujeito - das coisas da língua e do mundo, e de visibilidade e legibilidade dessas mesmas coisas em uma

---

30. Ver texto de Orlandi "Ordem e organização na língua" (1996:45-51), do qual destaco o trecho seguinte: "Para atingir o que constitui a ordem significante, ele (o analista) tem que considerar o que esta organização indica em relação ao real, seja da língua seja da história. Só assim atravessará a instância do imaginário para apreender, no funcionamento discursivo, o modo de constituição do sujeito e dos sentidos".

relação termo-a-termo, que se pretende "natural". Isso significa que o próprio instrumento se modificou ao instituir uma relação gráfica entre a linguagem e o mundo, e que as escritas não estabelecem a mesma relação entre as palavras e as coisas ao colocar o sujeito em uma determinada relação com o mundo através da linguagem.

Além disso, a unidade da letra (da palavra) não é plana, simétrica e a-histórica. O olhar do sujeito-leitor é móvel e as atinge em diversos pontos que são pontos de entrada e de fuga do sujeito e do sentido pelas associações que invoca e produz. Há, aí, uma espessura, uma opacidade e uma historicidade da linguagem que pode mostrar diferentes relações do sujeito com a significação em termos de inteligibilidade, de interpretação e de compreensão (Orlandi:1988).

Nesse espaço do mecânico e do significativo, da reprodução e da transformação no processo de alfabetização - de convivência do mesmo e do diferente, da possibilidade tensionada da paráfrase e da polissemia - emerge um sujeito que deve ser capaz de ser senhor de seu dizer, submetendo-se livremente às regras das convenções e das instituições. Aí, inicia-se um processo institucionalizado e institucionalizante em que a dispersão do sujeito se vê contida por um instrumento que lhe trará, paradoxalmente, uma nova possibilidade de refuncionalizar a própria dispersão na ordem social em que está inserido.

Se bem que não hajam "palavras, sílabas e letras naturalmente na linguagem articulada", como diz Gallo (1992), é com as letras, pelas letras e com as letras que, discursivamente, o sujeito se inscreve, de determinadas maneiras, em certas posições enunciativas de uma sociedade letrada, mesmo quando dela não se apropria, como é o caso do analfabeto, cuja existência é determinada por uma escrita que o exclui.

Se nesse espaço - o da escrita - é que o sujeito está mais sujeito ao controle social, às regras da língua, à clareza, à concisão, à univocidade, ao peso das convenções e do controle, enfim, é ali, também, um outro espaço de linguagem em que ele poderá compreender e significar o mundo em gestos de leitura e de escrita múltiplos e criadores de novas realidades sociais em mundo, definitivamente, já-feito em alfabeto.

Assim, a contradição existente no processo de alfabetização - de aprendizagem da leitura e da escrita - não estaria na oposição entre uma língua oral, cheia de vida, rica em recursos expressivos, benevolente com as variedades, e uma língua escrita, morta, restrita e submetida a regras e ao aprendizado formal. A contradição parece dizer respeito a um sujeito que deve se submeter ao significante em sua forma material, obrigando-o a uma unidade capaz de organizar o fio de seu discurso, e onde o conhecimento é re-conhecimento.

Isto nos leva a pensar no que diz Orlandi (1988) ao propor a **função autor** como uma das formas de representação do sujeito:

> "O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto sócio-histórico."(:79)

Na, com e pela escrita, o sujeito-já-falante se apropria da linguagem de alguma forma, visivelmente, e, nesse movimento de apropriação se inscreve em uma cultura determinada, relacionando as coisas da linguagem e as coisas do mundo como está estabelecido pela própria escrita.

Uma leitura de Vygotsky (1995), sob o crivo teórico da Análise do Discurso, levou-me a avançar na compreensão da escrita alfabética como lugar culturalmente instituinte de uma função discursiva do sujeito, a de autor, isto é, a de ser origem e fonte de seu dizer e, conseqüentemente, de ser responsável por aquilo que diz. No processo de aquisição da língua escrita, o sujeito constrói sua identidade como autor, organizando a multiplicidade de representações possíveis em um texto coerente e consistente a partir da forma material das letras.

Vygotsky é um autor bastante instigante pelo lugar que confere à palavra e ao significado no processo de desenvolvimento da escrita na criança e pela opacidade e espessura semântica de que se reveste seus enunciados, em certos momentos, que ele próprio, às vezes, considera crítico para e na aquisição da escrita. Comecemos por uma

questão posta em seu artigo "O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância"(1996:71-101):

> "Por que razão a escrita torna-se difícil para a criança em idade escolar, a ponto de, em certos períodos, existir uma defasagem de seis a oito anos entre a sua 'idade lingüística' na fala e na escrita?"

A essa indagação, Vygotsky responde que os verdadeiros obstáculos no aprendizado da escrita são: 1. a "qualidade abstrata da escrita", 2. a falta de um interlocutor, pois é "dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial", o que exige "um distanciamento do real" e 3. a necessidade de uma ação analítica deliberada por parte da criança", o que pressupõe uma intenção comandando a linguagem e o pensamento. Esses obstáculos remetem-me, na perspectiva da Análise do Discurso, a trazer para essa análise, as noções de sujeito e de sentido, de imaginário e de ideologia, bem como a refletir sobre a natureza da escrita alfabética enquanto objeto histórico e simbólico.

Comecemos pela primeiro e principal obstáculo: a **qualidade abstrata** da escrita.

> "Nossa investigação mostrou-nos que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo de qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e **substituir palavras por imagens de palavras**." (grifos meus)

Em um outro artigo intitulado "Um estudo experimental da formação de conceitos" (1996:45-70), Vygotsky nos conduz pelos caminhos da abstração, desvelando-o de dentro de sua perspectiva teórica, mas com pontuações significativas para nossa reflexão e análise.

> "Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como um parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que

> em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo." (grifo do autor)

Nessa formulação inicial e básica, chamou-me a atenção os deslocamentos feitos em relação ao instrumento de formação de conceitos - a **palavra** -, que vai de signo mediador a símbolo do conceito que ajuda a criar, refuncionalizando, assim, o próprio instrumento de mediação. E, acrescentaria, produzindo modificações nas relações do sujeito com esse elemento mediador constitutivo - e também constituinte - do processo de formação de conceitos, o mais alto grau de abstração a ser atingido pelo homem.

É importante também registrar que esse signo mediador - a palavra - é uma noção produzida historicamente, de difícil adequação à produção escrita das crianças no início do aprendizado da escrita e a transcrição e descrição de línguas indígenas, não obstante seja freqüentemente tratado nas análises como uma coisa dada.

Nunes (1996) aponta para esse problema ao analisar dicionários produzidos no período colonial pelos jesuítas:

> "Como a noção européia de palavra só muito forçosamente se adaptava às expressões, os missionários utilizavam frases inteiras como entrada, ou, por outro lado, faziam corresponder frases ou estruturas complexas, em tupi, a simples palavras em português."(:92)

Ferreiro ... [et al.] em estudo comparativo em três línguas - português, espanhol e italiano - de produções infantis, discute as dificuldades em compreender os limites propostos pelas crianças em seus textos, tendo em vista a construção de um banco de dados a ser informatizado. Além de destacar o processo histórico de organização textual por que passou a cultura ocidental, as autoras apontam para questões implicadas na segmentação linear comumente adotada pelas teorias e práticas lingüísticas e pedagógicas, como a dos espaços em branco entre as palavras, que não significam o vazio.

Freud, em seu trabalho "A interpretação das afasias" (1891), após fazer uma crítica rigorosa às posições neurológicas, então existentes, para explicar os diferentes tipos de afasias, formula novas hipóteses que colocam a afasia como uma questão estrutural de linguagem, separando assim o aspecto psicológico do anatômico. Ele nos diz que:

> "Para a psicologia, a unidade da função de linguagem é a 'palavra', uma **complexa representação** que se apresenta composta de elementos acústicos, visuais e cinestéticos. Devemos à patologia o conhecimento desta composição: ela indica-nos de facto que no caso de lesões orgânicas do aparelho da linguagem se verifica uma desmontagem do discurso segundo esta composição. Encontramo-nos assim preparados para considerar a queda de um destes elementos da representação da palavra como a marca essencial que nos permite deduzir a localização da lesão. Geralmente são mencionadas quatro componentes da representação da palavra: a 'imagem acústica', a 'imagem visual de uma letra', a 'imagem motora da linguagem' e a 'imagem motora do escrever'. Esta composição resulta mais complexa se nos pomos dentro do verossímil processo associativo no decurso de cada uma das actividades da linguagem."(:67-grifo meu)

Atividades essas que são por ele apresentadas a seguir e que dizem respeito a como aprendemos a **falar**, a **repetir**, a **soletrar**, a **ler** e a **escrever**. Ao tratar cada um dessas atividades, Freud vai nos mostrando a complexidade do processo de produção de imagens, e fornecendo elementos para que questionemos outras evidências implicadas na "montagem do discurso" do falante. Nesse processo, podemos ir observando a constituição do sujeito em relação a um alteridade e a um sentido que o determinam.

Falando do desenvolvimento da linguagem infantil, quando aprendemos a falar, ele nos diz que: "servimo-nos de uma linguagem feita por nós, comportamo-nos como quem está atingido pela afasia motora, associando o som a nós estranho de diversas palavras como um único som produzido por nós". Em seguida, "aprendemos a língua dos outros esforçando-nos por tornar a imagem acústica que nós produzimos o mais possível semelhante à que forneceu o ponto de partida para a inervação da linguagem. Aprendemos assim a *'repetir'*.(:68)

No **soletrar**, a ligação das imagens visuais das letras com novas imagens acústicas devem ser capazes de fazer com que **recordemos** o som de palavras já conhecidas usadas no falar. Mas, se as palavras usadas no falar não são as mesmas da escrita, temos, como diz Freud "de superassociar às primeiras imagens as imagens motoras da palavra e as imagens acústicas adquiridas no soletrar e aprender assim uma nova língua: o processo é facilitado pela semelhança entre dialecto e língua escrita", quando aprendemos a ler. (:69)

Isto traz à cena enunciativa, que então se constrói na linguagem, agora espaço de escrita, uma outra questão importante para essa nossa análise discursiva do processo de inscrição do sujeito: a da unidade e dispersão do **sentido**. "A estas imagens da linguagem adquiridas no soletrar associamos portanto a **denotação própria** dos primeiros sons das palavras. Agora **compreendemos** aquilo que lemos." Chamou-me a atenção, ainda, uma outra afirmação. "Por esta representação do aprender a ler se vê como isto comporta um processo muito complexo a que deve corresponder uma **contínua dispersão** da direção associativa".(:68-69-grifos meus)

Essa "denotação", que a palavra adquire, se dá, segundo o autor, pela ligação com a **representação objetual**, que é "um complexo associativo das mais diversas representações visuais, acústicas, tácteis, cinestéticas, etc.". Sendo que: "a representação objectual aparece-nos como uma representação **não fechada e dificilmente susceptível de fecho**, ao passo que a representação da palavra nos aparece como algo de fechado embora susceptível de ampliação". (:71-72-grifos meus)

Seguindo por este caminho, Freud formula sua tese sobre a patologia das perturbações da linguagem e levanta a hipótese de haver dois grupos de perturbações: o de afasia verbal e o de afasia simbólica. E com isso nos abre inúmeras possibilidades de pensar e trabalhar teórica e praticamente o processo de apropriação da escrita, e amplia a compreensão desse instrumento, enquanto objeto histórico e simbólico.

Voltemos ao texto de Vygotsky e ao caminho da abstração que passa, segundo ele, por três fases básicas, divididas em vários estágios, a saber: 1. a da "agregação desorganizada" de objetos, 2. a de "pensamentos por complexos" e 3. a de formação de conceitos. Nessas fases pode-se observar como o sujeito vai se inscrevendo no mundo da cultura letrada: um mundo dominado pela razão, pela verdade de uma lógica determinada historicamente. Nessa inscrição, o sujeito, de dentro do simbólico da linguagem, vai construindo referentes e sentidos para o mundo e as coisas.

Na primeira fase, a agregação é constituída por "objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento, em uma extensão difusa e não-direcionada do significado do signo", em uma "mistura de diferentes elementos em uma imagem

desarticulada por força de alguma impressão ocasional" (sincretismo), o que revela "uma superabundância de conexões subjetivas", a "insuficiência das relações objetivas bem apreendidas" e a confusão entre "esses elos subjetivos com os elos reais entre as coisas".

Nesse contexto, "os significados dados a uma palavra por um adulto e por uma criança em geral **coincidem**, por assim dizer, no mesmo objeto concreto, e isso é suficiente para garantir a compreensão mínima". Trata-se de uma fase de "tentativa e erro no desenvolvimento do pensamento", de "organização do campo visual da criança" e de uma "coerência incoerente", sem "elos intrínsecos" entre os elementos combinados. (51-52: grifo meu)

A segunda fase é considerada, pelo autor, a mais importante: "o fundamento real do desenvolvimento lingüístico".(:63) De fato, ela traz elementos decisivos para a compreensão do processo de formação de conceitos que se sustenta na linguagem, no que ela possa ter de relação com a exterioridade discursiva e com a história. Essa fase é característica não só de crianças, mas também de povos primitivos e de doentes mentais. Tal conclusão provocou ainda mais o meu interesse, não pelo que tal assertiva possa ter de preconceito explícito, mas pelo que possa me revelar sobre esses sujeitos excluídos, ou melhor, sobre as posições de sujeito em que um determinado tipo de lógica - a da razão, a da verdade, a da objetividade - encontra maior resistência para operar.

Na fase de **pensamento por complexos**:

> "Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às *relações que de fato existem entre esses objetos*. [....] As ligações factuais subjacentes aos complexos são descobertas por meio da experiência direta. Portanto, um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Uma vez que um complexo não é formado no plano do pensamento lógico abstrato, as ligações que o criam, assim como as que ele ajuda a criar, carecem de unidade lógica; podem ser de muitos tipos diferentes. *Qualquer conexão factualmente presente* pode levar à inclusão de um determinado elemento em um complexo. É esta a diferença principal entre um complexo e um conceito."(:53-grifos do autor)

Nessa fase, vários tipos de complexo - "relações factuais" - são estabelecidos para se chegar ao estágio "final e mais elevado" do desenvolvimento da formação de conceitos, ou seja, da qualidade abstrata que caracteriza a escrita e que constitui o principal obstáculo à aquisição da escrita, segundo o autor. Os estágios da fase são o associativo, o de coleções, o em cadeia, o difuso e o de pseudoconceito. E é aqui, na etapa final do pensamento por complexos - o de pseudoconceito - que gostaria de fazer uma parada para uma reflexão em torno daquilo que sustenta a formulação de Vygotsky: o caráter **literal** da palavra.

> "Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que na vida real *os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos.*"(grifos do autor)

E prossegue o autor:

> "A linguagem do meio ambiente, com seus **significados estáveis e permanentes**, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão. No entanto, constrangido como se encontra, o pensamento da criança prossegue por esse **caminho predeterminado**, de maneira peculiar ao seu nível de desenvolvimento intelectual. O adulto não pode transmitir a criança o seu modo de pensar. Ele **apenas** lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo - com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos [....] A semelhança externa entre o pseudoconceito e o conceito real, que torna muito difícil 'desmascarar' esse tipo de complexo, é um dos maiores obstáculos para a análise genética do pensamento."(:58-grifos meus)

Isto não significa, alerta-nos o autor, que "o conceito seja fornecido pronto". Um alerta importante de nossa perspectiva, pois isso revela a presença de uma heterogeneidade da formação discursiva do adulto e a dispersão do sujeito e do sentido que aí se constituem, não permitindo a mera reprodução, a paráfrase constante, ao mesmo tempo que na criança, essa heterogeneidade e dispersão deve ser contida por uma lógica determinada culturalmente. Tanto assim é, que nos:

> "experimentos nos quais o significado das palavras não reprime o pensamento infantil, demonstram que não fosse o predomínio dos pseudoconceitos, os complexos da criança seguiriam uma trajetória diferente daquela dos conceitos dos adultos, o que tornaria impossível a comunicação verbal entre ambos". (:59)

Talvez, pudesse concluir diferentemente: o que tornaria impossível a aculturação, o domínio pela razão no interior do simbólico. Isto me leva também a colocar em discussão a **historicidade** da **cognição**, que tem servido de referência para teorias de aprendizagem da leitura e da escrita, e dos demais conceitos a ela relacionados como os de coesão, coerência, nexo textual...[31]

A instauração de uma ordem entre as coisas tem a sua trajetória determinada historicamente e é feita por sujeitos que ocupam também uma posição enunciativa historicamente determinada. Implica em uma visão particular de mundo, em uma maneira de compreendê-lo, de refletir e de raciocinar, que dirige o sujeito para uma "lógica" específica, para um conjunto de representações.

Isto me levou a algumas perguntas, tendo em vista os textos de Vygotsky. Em que espaços de semelhanças, analogias e identidades esses pseudoconceitos e conceitos se constituem? Por que as crianças e os povos primitivos têm tantas dificuldades em se instalar em um espaço específico de abstração para a partir daí nomear, falar/escrever e pensar?

A noção de "representação" - classificações e exclusões - tão cara às teorias e práticas de alfabetização pressupõe que a linguagem oral e a escrita são veículos de representações, de objetivação das coisas do mundo que aí se encontram para ser apreendidas por um sujeito pensante e consciente. Os processos cognitivos, nessa

---

[31]. Nesse ponto, lembrei-me do Prefácio de Foucault (1966), em seu livro "As palavras e as coisas", em que o autor apresenta para reflexão um taxinomia de uma enciclopédia chinesa trazida por um texto de Jorge Luis Borges, que faz vacilar e inquietar "por longo tempo a nossa prática milenária do Mesmo e do Outro". Aí "os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, f) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo, l) et caetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas. No deslumbramento desta taxinomia, o que alcançamos imediatamente, o que, por meio do apólogo, nos é indicado como o encanto exótico de um outro pensamento é o limite do nosso: a pura impossibilidade de pensar isto". (:3)

perspectiva, teriam, portanto, uma existência prévia e seriam determinantes da natureza e das características dessas representações, o que lhes dariam uma universalidade fundada na razão. Vimos, contudo, com Freud, como "representação" implica em uma imagem complexa, mutável e movediça, envolvendo sujeito e sentido, significante e referência.

Voltando aos textos de Vygotsky, diria, ainda, que ao pressupor a transparência da linguagem, a onipotência e onisciência do sujeito e a literalidade do sentido como algo dado, ou seja, apagando a exterioridade e a historicidade da linguagem e das relações econômicas e sociais, é possível concluir, também, a partir de experimentos por ele realizados, algumas coisas sobre a unicidade do **referente**:

> "... no estágios do complexos, o significado das palavras, da forma como é percebido pela criança, **refere-se aos mesmos objetos** que o adulto tem em mente - o que garante a compreensão entre a criança e o adulto -, e que, no entanto, a criança **pensa a mesma coisa** de um modo diferente, por meio de operações mentais diferentes."(:60-grifos meus)

Assim, poderíamos voltar à fase anterior - a de "agregação desorganizada" - e compreender o que o autor chama de "desorganização", de "sincretismo" e de "coerência incoerente" como **tentativas de ensaio e erro** do sujeito-falante para controlar a dispersão do sentido e organizar o fio de seu discurso em um outro mundo **também feito de e com a linguagem**: o da escrita alfabética, que vinha-se se constituindo desde o período dos brinquedos e dos desenhos, momentos em que a "estrutura básica determinante da relação da criança com o mundo está radicalmente mudada", segundo Vygotsky[32].

Não nos esqueçamos, porém, que "os povos primitivos também pensam por complexos e, conseqüentemente, em suas línguas a palavra não funciona como o portador de um conceito, mas como um 'nome de família' para grupos de objetos concretos, associados não logicamente, mas factualmente".(:62) Isto significa que podemos pensar em outros sentidos para a relação do sujeito-falante existente no Brasil a época de sua "descoberta" e a escrita alfabética trazida pelos colonizadores e instalada no espaço das escolas de ler, escrever e contar. Não se tratava **apenas** de conhecer e dominar um

---

[32] "Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significadoos dos objetos, e a criança age de acordo com eles." In: A Formação Social da Mente, 1996:136.

instrumento de comunicação, mesmo que fosse apenas por uma parte ínfima da população aqui existente, mas em se criar novos referentes, em se instaurar uma ordem simbólica referida a uma visão de mundo particular.

O autor conclui, também, que "mesmo o adulto normal" - que vive em uma sociedade letrada, acrescentaria - não escapa dos pseudoconceitos: em seu cotidiano, "não opera coerentemente com conceitos ao pensar".

Não há ritual sem falha, felizmente. E o poder unificador da consciência não é ilimitado, nem a literalidade é perene. Nas coisas da linguagem há sempre falha e o sujeito é desde-sempre-dividido por sua inscrição no simbólico. É preciso, contudo, que haja a criança, o índio, o doente mental, o cotidiano - a opor resistência - para que isso apareça. Aí, nesses lugares de exclusão, o sujeito comete os lapsos, aí ele diz "uma palavra por outra" e o ritual falha, rompe. (Pêcheux:1988)

Embora já saibamos que o ritual falha, quero compreender um pouco mais o seu funcionamento.

> "A principal função dos complexos é estabelecer elos e relações. O pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas; ao organizar elementos discretos da experiência em grupos, cria uma base para generalizações posteriores.
> Mas o conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. Para formar esse conceito também é necessário *abstrair, isolar* elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise." (:66-grifos do autor)

O caminho do verdadeiro conceito é marcado, segundo Vygotsky, pela capacidade da criança em agrupar os objetos pelas semelhanças e pela fixação em um único atributo dos objetos, sendo que o pensamento deve ser capaz de operar com a união e a separação, a síntese e a análise. No caso do agrupamento por objetos "com um grau máximo de semelhança", ele nos diz, "o caráter global da percepção da criança **foi rompido**. Os atributos de um objeto foram divididos em duas partes, a que se atribuiu uma **importância desigual** - um início de abstração positiva e negativa". (grifos meus)

Na etapa seguinte, a de agrupamento por fixação em um único atributo dos objetos, "a totalidade concreta dos traços **foi destruída** pela sua abstração, criando-se a possibilidade de unificar os traços em uma base diferente". Possibilitando, diria eu, a mudança de mundo, a possibilidade de uma nova relação com o real. E o que possibilita essa mudança? O apagamento do signo enquanto unidade histórica e cultural na transformação da "palavra em imagem de palavra", produzindo a sua **transparência**. Daí o efeito de evidência e de literalidade da palavra, da letra. Daí a possibilidade da mecanicidade linear e não-contraditória da combinatória de letras, de sílabas, de palavras. Apagou-se a história individual e social.

Essas reflexões - e outras mais - permitem-me retornar a nossa história e tentar compreender a inscrição dos brasis do século XVI em um outro mundo de dentro da escrita alfabética e do saber metalingüístico que ela instalava, e dos quais não mais poderíamos sair, com conseqüências mesmo para a nossa oralidade. Permitem-nos, ainda, compreender de um outro lugar a relação entre o processo histórico da alfabetização no Brasil - que inclui alfabetizados e analfabetos - e o processo (também histórico) de construção de um saber metalingüístico em uma terra que a heterogeneidade lingüística era sua marca. Não bastava o simples extermínio dos nativos para o colonizador.

A escrita alfabética tem, em termos empíricos, se mostrado totalmente suficiente para objetivar as línguas humanas em sua quase totalidade. Mas, essa adequação da escrita alfabética a todas e a cada uma das línguas em que se aplica, não se fez, impunemente, sem afetar sujeito e sentido e história em uma sociedade dada. Trata-se de um processo histórico de produção não só de conhecimento sobre as línguas, ou mesmo de preservação de um povo, mas de constituição de sujeito e de sentido e, conseqüentemente de construção de um mundo para os indivíduos habitarem, simbólica e materialmente.

O mundo não foi feito em alfabeto... mas, no Brasil foi: o Brasil que existe a partir da letra impressa, onde foram se registrando as cousas memoráveis encontradas, inicialmente, pelos estrangeiros e, posteriormente, por brasileiros. O olhar dos cronistas via, enxergava e contava, como também nos "conta" Holanda, através do conhecido, daquilo que já tinha um referente produzido e uma posição enunciativa constituída. E o

conhecido fora criado nas informações impressas lidas e/ou ouvidas, provenientes de outras letras: letras "estrangeiras" e estranhas.

Com essas letras, as coisas e os seres aqui encontrados eram (re-)conhecidos, nomeados, identificados, classificados, podendo, então, serem geridos e controlados integralmente, pensava-se. Mas, é aí que pode estar um filão para pensar tanto o **ritual** como a **falha**. A escrita, enquanto tecnologia altamente potente para produzir realidades, para organizar e enquadrar as coisas em um campo com limites aparentemente preestabelecidos, pode também - talvez, por esta mesma potência - produzir realidades outras e estabelecer novas relações entre as palavras e as coisas, entre os homens e o mundo por ser, antes de tudo, um espaço de linguagem.

2.2 - OS PERIGOS DA ESCRITA

Este é um outro ponto que merece reflexão e análise: a potência do instrumento-escrita em produzir realidades que tanto podem ajudar a transformar como a reproduzir as condições materiais de existência do homem; e o desejo do homem em interferir nesse objeto de forma a construir um mundo determinado e a nele atuar, sustentado pela crença na identidade objetiva da língua consigo mesma, tornando-a um objeto disponível para qualquer instrumentalização.

A alfabetização pode ser posta a serviço de toda e qualquer causa das sociedades letradas. Daí sua força. Daí seu perigo. Não há garantias de sucesso completo por parte daquele que organiza e executa o ato de ensinar a ler e a escrever, mesmo que se tomem as medidas necessárias para manter a univocidade do sentido. Felizmente... Isto não significa, contudo, que o homem não defenda e trabalhe em prol de uma supra-sociedade comunicante, capaz de apagar as diferenças de uma sociedade real, tomando a língua como uma região ideológica privilegiada da neutralidade.

Ao longo da história social do homem, a leitura sempre foi objeto de controle dos grupos dominantes política e ideologicamente. Não se deve deixar o impresso nas mãos de qualquer um, isto é, de crianças, de mulheres, de pobres, de operário, etc. Não se deve deixar o leitor entregue às palavras, que é, aliás, a relação necessária e, às vezes, suficiente para que a aprendizagem - a leitura - aconteça. Em uma sociedade letrada está-se, sempre, trabalhando para conter o que há de descontínuo, de violento, de desordem, de acaso, de perigoso... na escrita. Ela está disponível para todos, mas não cessa de ser organizada, protegida, cerceada.

Fabre (1996), em seu artigo "O livro e sua magia", ao analisar as práticas de leitura dos Pireneus languedoquianos, vai-nos revelando uma relação mágica que se instala entre leitores e livros - sejam eles ou não livros de magia, acrescentaria - e que é interditada, de diferentes maneiras, pela sociedade.

> "Poucos leitores têm, com efeito, uma força interior suficiente para **domar** o livro, pois **somos obrigados a lutar com e a luta, às vezes, dura horas inteiras. Saímos banhados de suor** (Le Braz, I, 370). Se o combate acaba mal, soçobra-se na

> loucura. Como ao fim do século XIX, a internação dos loucos e a presença dos livros progridem ao mesmo passo, uma das etiologias mais banais da loucura é a leitura do livro mágico" (:212-grifos meus).

E mais sobre a leitura de livros mágicos:

> "Havia uma professora que o lia. Isso, sim as perturbava e elas ficavam loucas. Essa professora foi colocada em Limoux, no asilo, tinha ficado caduca. Aliás, minha mãe tirou-me da escola porque ela não se preocupava com as crianças: sonhava durante todo o dia (:213)."

Na leitura dos textos da Segunda Parte, chamou-me a atenção o fato de que autores com posições teóricas e políticas tão díspares como Almeida, no século XIX, e Holanda e Teixeira, no século XX, pudessem adotar pontos de vista assemelhados quanto aos perigos advindos da escrita e do saber daí decorrentes. Almeida, em 1898, nas últimas páginas de seu livro "História da instrução pública no Brasil (1500-1889)" faz um resumo de suas idéias "sobre todos os graus de ensino, direitos e deveres recíprocos de alunos e mestres, enfim sobre a finalidade real da instrução e da educação". E nos diz que:

> "Nesta obra, tivemos mais de uma vez ocasião de pressentir: a instrução deve ser precedida e acompanhada de um boa educação. Sem educação prévia e contínua, a instrução é mais perigosa que útil para os indivíduos, família e sociedade.
> O saber é, seguramente, coisa muito proveitosa, muito preciosa; mas a instrução não é tudo, nem mesmo o principal. [....] A educação é, para o homem que procura instruir-se, o que a cultura prévia é para o solo que se deseja fertilizar. Semeai em terra inculta e mal preparada, as boas sementes serão afogadas pelas más que se desenvolverão abruptamente; no fim de pouco tempo, o terreno estará coberto de espinhos e espinheiros, de plantas estéreis e venenosas."(:304)

Nesse livro de Almeida é apresentado, em anexo, um Relatório feito por Gonçalves Dias sobre o estado da instrução pública em algumas das Províncias do Norte do Brasil, datado de 1852:

> "Concluirei fazendo observar que duas grandes classes de nossa população não recebem ensino, nem educação alguma, - os índios e os escravos. No antigo regime era costume criarem-se cadeiras primárias nas localidades, em que se estabeleciam índios novamente convertidos. Se nos não convém ir procurar novos índios às florestas para os converter e civilizar, nem mesmo olharmos de perto para a instrução dos aldeados, é de necessidade atendermos ao menos a essa outra classe,

> que entremeada com a população livre, tem sobre ela uma ação desmoralizadora, que não procuramos remediar. **Quero crer perigoso** dar-se-lhe instrução; mas por que não se há de dar uma educação moral e religiosa? Não será necessário prepará-los com muita antecedência para um novo estado a ver se evitamos perturbações sociais..."(:364-grifo meu)

Holanda (1936), em seu livro "Raízes do Brasil" discute a chamada "miragem da alfabetização do povo" proposta por todos aqueles que acreditavam que "todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para o outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do ABC." Como já disse anteriormente, o autor tem razão em rechaçar tal proposta pelo seu simplismo face as desigualdades econômico-sociais existentes no país. "Essas e outras panacéias semelhantes, se de um lado parecem indicar em seus predicadores um vício de raciocínio, de outro servem para disfarçar um invencível desencanto em face das nossas condições reais". Essa concordância, contudo, não obscurece o desejo de esclarecer, para fins de análise, um outro ponto relacionado a essa miragem:

> "Cabe acrescentar que mesmo independentemente desse ideal de cultura (técnica e capitalista), a **simples** alfabetização em massa não constitui **talvez** um benefício sem-par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completem, é comparável, em certos casos, a **uma arma de fogo posta nas mãos de um cego**."(:166-grifos meus)

Se se trata de uma "simples alfabetização", por que uma imagem tão forte: "arma de fogo posta nas mãos de um cego"? Qual será a ambigüidade desse sujeito que enuncia esse "talvez"? Que outros "elementos fundamentais da educação" serão estes? Essa arma, posta nas mãos do analfabeto poderá atirar contra quem? Como compreender esse efeito de sentido produzido entre o analfabeto e a cegueira? Ou melhor, como compreender a historicidade dessa metáfora que relaciona cegueira e luz ao domínio ou não da escrita em um país tão desigual e heterogêneo como o nosso?

Teixeira, em seu livro "A educação e o mundo moderno" (1977), ajuda-me a avançar nessa análise para além da denúncia ou da crítica, em direção a uma compreensão do que chamei, inicialmente, de potência do instrumento-escrita e do desejo do homem em agir sobre ele, bem como das filiações discursivas do sujeito letrado no Brasil. Transcrevo,

a seguir, um trecho um pouco longo sobre o ensino do que ele chama de "técnicas sociais": o ler, o escrever e o contar, que irá fornecer pistas e indícios discursivos para a análise.

> "Pois não é que se pensa (e se pratica!) que se pode ensiná-las, separadamente, como técnicas, ou meios, e depois deixar ao indivíduo que **aprenda por si** como usá-las? Com efeito, que faz a escola primária? Esforça-se o mais possível, nos primeiros anos do seu curso, a ensinar tais técnicas **como algo que se aprende independentemente, separadamente, isoladamente**, e, depois prossegue ensinando outras informações e outras técnicas, sem jamais, **consciente e deliberadamente, ensinar para quem, em que e como usá-las**. Quando educadores esclarecidos lembram que isto é o começo do **processo de desintegração do homem**, e que todo ensino deve ser completado, ou melhor, integrado em uma atividade inteiriça, em que a operação de saber se confunda com a de agir, chamam-nos de practicistas, utilitaristas, pragmatistas, destruidores de algo espiritual, quando **não espiritual é, exatamente, essa possibilidade destrutiva de aprender meios** e não aprender fins, isto é, como usar os meios.
> Estou convencido de que tanto se pode ensinar a **ler** como a **ler bem**, isto é, a ler e a escolher o que ler. Mas a falsa idéia de que posso ensinar a ler, porém, não posso intervir no **processo de escolha**, porque tal processo é 'livre' e pode ser governado por 'imposição externa', e nunca por esclarecimento e ensino - essa idéia falsa levou a escola, sob o pretexto de ser liberal, a julgar que só pode ensinar técnicas, meios e nunca fins, isto é, usos. Ou seremos dogmáticos e imporemos os fins, ou nos detemos nos meios e retiramos qualquer **sentido moral** ao ensino.
> Ora, a solução não está em uma coisa nem outra, mas na **boa doutrina** de que os fins não são algo estranho ao contexto das situações, porque são objetivos e propósitos, fins em vista, da própria atividade humana, susceptíveis de serem estudados, esclarecidos, alargados e melhorados, tanto quanto as técnicas de que dependem e simultaneamente com elas."(40-41-grifos meus)

No texto de Teixeira, a questão leitura mecânica X leitura com compreensão retorna sob a relação ler X ler bem, significando o último elemento do par, que se pretende apenas opositivo, "escolher o que ler", o que coloca no centro do processo, novamente, o sujeito e o sentido: quem escolhe o quê e para quem. É interessante observar como o autor nega, paradoxalmente, o mecânico - a técnica enquanto tal - para recuperar o sentido moral do ensino, e não pela possibilidade de reprodução e de repetição que tal ensino traria. Há mesmo um espanto diante dessa prática, dessa possibilidade de o instrumento funcionar - significar - por si só, revelado pelo ponto de exclamação inicial. Aqui, diferentemente - no sentido de deslocamento do mesmo pressuposto - daquilo que foi apontado no texto de

Ferreiro, o que o autor acredita que a escola deixa para trás ao ensinar primeiro a parte mecânica da escrita são os fins, os usos de tal técnica.

Na verdade, Teixeira teme deixar ao sujeito a tarefa de decidir sobre o como, o quê e o para quê usar tal instrumento - o processo de apropriação: "e depois deixar ao indivíduo que aprenda **por si** como usá-las". Teme também ensinar essa técnica-essa mecânica "como algo que se aprende independentemente, separadamente, isoladamente", pois traria a "desintegração do homem", a "possibilidade destrutiva de aprender meios e não aprender fins, isto é, como usar os meios". Se se trata apenas de uma técnica por que tanto poder de destruição? Como algo que se ensina desvinculado de situações concretas pode funcionar - significar - de forma tal radical sobre os indivíduos?

Na oposição entre ler mecanicamente X ler com compreensão estão implicados elementos de domínios diferentes provocando discrepâncias e assimetrias. Por que a questão espiritual aí aparece? Por que o não direcionamento da escolha do leitor pode ser algo "não espiritual", ou seja, com possibilidades destrutivas? É bom lembrar como Vygotsky, em um outro lugar de significação, formula essa questão: "experimentos nos quais o significado das palavras não reprime o pensamento infantil, demonstram que não fosse o predomínio dos pseudoconceitos, os complexos da criança **seguiriam uma trajetória diferente** daquela dos conceitos dos adultos, o que tornaria impossível a comunicação verbal entre ambos". (grifos meus)

Mas uma "boa doutrina" pode sanar esse efeito de um ensino centrado na técnica:

> "Se pusermos o método científico - que nos deu o corpo de conhecimentos positivos e provados a respeito do mundo físico - a serviço do estudo do homem vamos progredir no campo dos chamados fins ou valores do mesmo modo que progredimos em física e biologia. [....] Não serão estudos lingüísticos e literários que nos irão humanizar a civilização, mas o estudo da ciência aliada ao da sua aplicação, o estudo da ciência em suas conexões com a filosofia e a vida, o estudo da ciência pelo seu método e seu espírito, que importa introduzir em todos os demais estudos e, mais do que isto, em nossa vida prática, em nossa vida moral, em nossa vida social, e em nossa vida política."(:42)

A crítica e a negação do "mecânico" da alfabetização, sob diferentes formas parafrásticas, parece, portanto, ser resultante do fato de se saber, consciente ou inconscientemente, que, em se tratando de linguagem, a mecanicidade é ilusória. A palavra só vira **imagem de palavra** imaginariamente. Não é possível apagar, de forma absoluta, a história, a opacidade e a espessura semântica da linguagem, do sujeito e do sentido. Mas é possível produzir relações sociais e constituir práticas a partir dessas construções imaginárias, o que mostra a eficácia do imaginário, pois o que funciona em uma sociedade, na perspectiva da linguagem, não é a coisa mas os efeitos imaginários que ela (a coisa) produz.

Essa dimensão imaginária remete-nos de forma direta à realidade, por um lado, e coloca-nos dentro da ideologia e seus efeitos de sentido, de outro.

> "A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários. Ela não é, pois, ocultação mas função necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro. Na verdade, é o efeito da separação e da relação necessária mostradas no mesmo lugar. Há uma contradição entre mundo e linguagem, e a ideologia é trabalho desta contradição. Daí a necessidade de distinguirmos entre a forma abstrata (com sua transparência e seu efeito de literalidade) e a forma material, que é histórica (com sua opacidade e seu equívoco) quando trabalhamos com discurso."(Orlandi: 1994)

No discurso da alfabetização, essa discussão sobre a oposição ler mecanicamente X ler com compreensão coloca-nos, portanto, dentro do **político** no sentido de se dar uma ou outra direção (sentido) a nossas práticas, de produzir o mesmo ou o diferente em relação ao mundo, de reproduzir ou transformar as condições de existência do homem. A questão não é de negação ou destruição do mecânico, pois "é o efeito da separação e da relação necessária mostradas no mesmo lugar": o das letras, em sua forma abstrata e em sua forma material.

Manacorda, em livro "História da educação: da antiguidade aos nossos dias"(1989) permite que recuperemos, um pouco, a historicidade dessa oposição entre o mecânico e o repetitivo da escrita. Desde o nascimento da escola do alfabeto, na Grécia do

século V a.C., "que podemos considerar uma das grandes guinadas na história da humanidade", essa questão política da direção a se dar a leitura já aparece. Essa "escola de escrita" nasce com o desenvolvimento da democracia: "com a escrita alfabética, surge um meio democrático de comunicação e de educação, e a escola de escrita se abre tendencialmente a todos os cidadãos". Nessas escolas do bê-a-bá da Grécia de então, a "nova e democrática técnica cultural que era a escrita alfabética", começa a funcionar entre os cidadãos livres através de um método repetitivo e mecânico. Acompanhemos o emprego desse método no século I a.C. registrado por Manacorda:

> "Quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí, começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade."(:54)

A partir de então, foi preciso pensar de forma mais orgânica os fins e os conteúdos da educação, sistematizar disciplinas e organizar a prática educacional; foi preciso tomar a instrução escolar no sentido de domínio de uma técnica. Manacorda apresenta, então, a proposta de Platão, de Aristóteles e de Isócrates, herdeiro dos sofistas. Importa, aqui, tendo em vista o encaminhamento da análise, registrar uma afirmação do autor a respeito de Platão: "ele também não tem simpatia pela escrita, como qualquer espírito aristocrático"(:57). Mais do que uma informação, a assertiva estabelece como evidência uma relação necessária entre escrita e democracia, o que iria obrigar os grupos dominantes, ao longo dos séculos, a encontrar meios - teorias, instrumentos, práticas pedagógicas e lingüísticas - para lidar com a (des)ordem da linguagem através da organização da língua.

A divisão entre ler X ler com compreensão irá tendo, assim, os seus desdobramentos e deslocamentos de sentido como se pode observar acompanhando o trabalho de Manacorda. Falando sobre a Educação na Baixa Idade Média, por exemplo, ele registra uma informação dada por São Boaventura sobre o ensino do alfabeto:

"As crianças inicialmente aprendem a, b, c, em seguida, a pronunciar as sílabas (sillabicare) e a ler e, enfim, a entender o sentido de cada parte do discurso."(G.M., II, 172)

Todas essas questões, bem antigas, devem servir de alerta na análise da prática dos professores. Não é possível rotulá-las de conservadoras simplesmente e transferir para os métodos de ensino e de aprendizagem da língua escrita toda responsabilidade pelo fracasso escolar, pela falta de criatividade e de espírito crítico dos alunos e pela falta de coerência e coesão dos textos produzidos. A persistência e a insistência no uso de métodos que têm como centro a repetição e a memorização, por parte de professores não deve ser atribuída apenas a vontade individual de mudança, ou não. Parece haver aí em jogo funções sociais complexas da escrita trabalhando no processo de constituição do sujeito em uma formação social dada.

Nesse jogo, grupos e instituições dominantes encarnam e representam um saber verdadeiro que, nas sociedades democráticas deve ser distribuído, socializado de modo a sustentar e manter esses mesmos grupos e instituições. Um paradoxo a ser trabalhado. As relações entre o invisível e o visível, em uma ordem democrática, dão-se através de práticas que tomam o texto como algo completamente saturado, cuja integridade é confiada a alguns letrados que têm a chave do saber verdadeiro. Nesse discurso, a socialização do sujeito implica a liberdade de assujeitar-se ao tornar-se um indivíduo alfabetizado que lê e compreende de determinada maneira.

Mas, a gestão da desordem e da dissidência nem sempre sai a contento. A relação entre o sujeito e a escrita alfabética não é nem direta e nem mecânica, como disse anteriormente, e a repetição é significativa. Ela passa por mediações e determinações que são a experiência de linguagem de cada indivíduo que ocupa uma posição (histórica) de sujeito e a historicidade de uma tecnologia referida à linguagem. Na forma material das letras do alfabeto, o simbólico, o histórico e o inconsciente se articulam e sentidos se produzem sem o controle do sujeito que aprende e do sujeito que ensina. É importante, então, trabalhar com a contradição atingindo a retórica da denegação, aquela que lida com os pressupostos que embaraçam e apagam as tensões e mascaram as dependências.

A repetição do ABC para formar as sílabas, as palavras, as frases, os textos, é um espaço de recorrência das formulações na sua relação com a ideologia em que os objetos do discurso adquirem uma estabilidade sempre tensionada. O repetível é uma das dimensões da historicidade e revela diferentes modos de o sujeito se relacionar com a significação. Dessa forma, a relação do aluno com o ABC não se reduz ao uso de um instrumento neutro, à eclosão de um sentido unívoco, e pode tornar-se uma ruptura para o surgimento do novo, uma aliança com o Outro e uma celebração com a vida.

A repetição do bê-a-bá está contida não apenas na extensão da seqüência discursiva do enunciado, mas também na exterioridade discursiva que determina as formações discursivas em que o sujeito é interpelado pela ideologia e os sentidos se produzem, ou seja, no espaço da memória do dizer. Não há uma apropriação individual do instrumento de forma mais ou menos autônoma e competente, mas a inscrição de um sujeito em uma função que deve torná-lo senhor de seu dizer pelo apagamento de sua sujeição a essa exterioridade, que se realiza em uma língua escrita.

A apropriação da escrita alfabética é um gesto de interpretação, é um ato simbólico, porque trata-se, antes de tudo, de uma relação do sujeito com a linguagem de algum lugar da história e tem uma direção, que é o que chamamos de política. Para que a língua, no caso a língua escrita, faça sentido é preciso que a história e o inconsciente intervenham e com eles o equívoco, a opacidade, a espessura material do significante. Nesse espaço textual, a interpretação não é mera decodificação ou decifração da mecânica da escrita, nem é livre de determinações para produzir um sentido qualquer. A interpretação é constitutiva do sujeito e do sentido e traz para a cena enunciativa o político, isto é, a direção do gesto de leitura.

No processo de alfabetização o sujeito-falante tem de inserir seu dizer no repetível da memória discursiva (da escrita) para que seja interpretável, precisa fazer sua inscrição na história (escrita e da escrita) para que signifique, o que é apagado pela e na posição de sujeito. Lembro aqui Guimarães, em seu texto "Independência ou Morte" (1993), falando do interdiscurso:

> "Não é um locutor que coloca a língua em funcionamento por dela se apropriar. A língua funciona na medida em que um indivíduo ocupa uma posição de sujeito no

discurso, e isso, por si só, põe a língua em funcionamento por afetá-lo pelo interdiscurso. Produzindo, assim, efeitos de sentido."

E é aqui, na apropriação da escrita, nos gestos de interpretação do sujeito que a escola deve atuar: no lugar em que o sujeito, face a um objeto simbólico, vê-se "obrigado" a dar um sentido às coisas, a significar o mundo e a si significar. É nessa instância de constituição imaginária dos processos de produção de sentidos que a escola, com suas práticas de leitura e de escrita, faz sua intervenção, pressupondo:

- uma relação termo-a-termo entre linguagem e mundo e linguagem e pensamento;
- uma relação natural entre as palavras e as coisas;
- uma distinção entre sujeito e objeto;
- uma origem para o significado fora do sujeito.

Nessa intervenção conteudística, a linguagem é transparente e o significado necessariamente localizado no significante - palavra, texto, mensagem - e/ou nas intenções conscientes do autor, do emissor, do professor, ou seja, anterior e independente da historicidade da língua e do sujeito que ensina e que aprende. Nessa tradição cultural - da escrita, da razão e da verdade -, é que se inscrevem os temores advindos de uma relação texto-sujeito sem a mediação das instituições e as propostas de ler com compreensão e escrever com criatividade. É preciso dar aos alunos condições, ou seja, instituir uma direção, para que ele possa encontrar os significados no texto que lhe darão a oportunidade de conhecer e compreender o mundo de forma crítica e criativa.

Este desejo de estabilidade e de completude que sustenta as teorias e as práticas de leitura e de escrita vê-se, contudo, frustrado pelo próprio objeto que as instituiu e pelo sujeito que as produz. Um objeto que atua radicalmente, de forma não-controlável, por esse sujeito "pensante e consciente" no lugar mesmo da realização do desejo de poder - de compreensão, de re-conhecimento do significado verdadeiro e adequado - contido em todo trabalho de leitura e de escrita proposto e desenvolvido pelas instituições.

Nesse espaço significante da leitura e da escrita, em que a escola pretende guiar-conduzir, de forma declarada ou não seus alunos - sedimentando e preservando sentidos -, o sujeito "teima" em se apropriar de outros sentidos - os do Outro - e forjar outras realidades, lendo o texto sem a aprovação e a garantia do outro. Na forma material

das letras, das sílabas, das palavras e dos texto - no lugar mesmo da convenção -, os sentidos se produzem - o mesmo e o diferente -, construindo um imaginário para ser habitado pelo sujeito.

Assim, a dicotomia ler X ler com compreensão, e suas paráfrases, trazem à cena enunciativa a presença das instituições e de seus representantes: Igreja e Estado em se tratando da história da alfabetização no Brasil, e do político nas teorias e práticas de leitura e de escrita, ou seja, da direção que se dá aos gestos de leitura. Na verdade, o que está em discussão nessa oposição é antes de tudo, a direção a se dar ao que é lido e escrito em uma sociedade historicamente determinada.

Nesse sentido, essas oposições e diferenciações de práticas de leitura e de escrita, podem ser interpretadas como diferentes lugares de uma mesma exclusão ou, ainda, como lugares de deslocamento de sentidos que fazem retornar uma discriminação histórica fundada nas condições materiais de existência de indivíduos pertencentes a determinadas formações sociais: uma discriminação entre aqueles que sabem ler e escrever e aqueles que ignoram até o ABC.

Trabalhar o "ler com compreensão" em diferentes momentos históricos, é um ponto estratégico para gerir a interpretação, pois estabelece os limites de quem pode ou não interpretar, de quem pode construir e re-atualizar espaços de memória. Nesse processo, a interpretação é negada, como se o significado - único e verdadeiro - estivesse nas palavras e a linguagem fosse transparente. Aí podemos então observar a ideologia em funcionamento, pois a produção de uma interpretação particular desponta e afirma-se como a interpretação necessária a um contexto histórico determinado, produzindo um imaginário para ser habitado pelo sujeito.

A escola ao guiar a leitura de seus alunos, pode dificultar-limitar-impedir que se constituam lugares de interpretação diferenciados, ou seja, que o sujeito assuma a função de autoria na qual ele se representa na origem de seu dizer e se torna capaz de iniciar e finalizar um texto com unidade, coerência e não-contradição, constituindo assim a sua unicidade.

Nesse lugar de produção de sujeito e de sentidos da "leitura com compreensão", é possível, também, apreender o movimento das formações discursivas e o processo de filiação discursiva, no sentido de o discurso sobre a alfabetização, sobre o aprendizado da escrita, em termos de teoria e prática, re-instalar a posição do padre que dá a correta interpretação da Escritura, no lugar daquele que ensina a ler com compreensão e a escrever com coesão e coerência e/ou com criatividade.

Como garantir uma ordem que configura a história do Mesmo? Como fazer uma travessia segura do mundo da oralidade para o mundo da escrita? Como fazer com que a escrita seja o lugar das interpretações verdadeiras, corretas, adequadas, criativas e transformadoras? Essas são perguntas que podemos pôr como subjacentes a muitas práticas pedagógicas de leitura e de escrita.

Este parece ser um dos lugares para se compreender a história da alfabetização e as filiações discursivas daqueles que a contam: a das diferentes-mesmas direções que se imprimiu à leitura e à escrita da população letrada e não-letrada no Brasil. Nessa história, a construção do saber lingüístico ocupa um lugar central. Na dicotomia ler mecanicamente X ler com compreensão, o apagamento ilusório da historicidade da língua, do sujeito e do sentido, dá lugar a uma espécie de **vazio** (imaginário), onde as "boas doutrinas" podem objetivar-se.

Essas formulações sobre a escrita alfabética vão me servir como crivo teórico para a leitura dos discursos dos séculos XVI e XVII que fazem parte de um arquivo usado também pelos autores analisados na Segunda Parte deste trabalho. Buscarei na materialidade lingüística compreender a direção de interpretação que se construía no país na formação do homem letrado brasileiro, que iria produzir, na leitura e escrita de um Mundo Novo, uma (várias-mesmas) História da Alfabetização.

Quero falar da história da alfabetização a partir da letra - enquanto fato lingüístico da língua escrita - do lugar da sua historicidade - enquanto lugar herdado da oralidade de um povo que viveu um processo de letramento em um tipo de escrita, no qual se lançaram as bases para uma mudança de mundo. Nessa história de mudança de mundo, a oralidade deixa de ser um fenômeno da linguagem e torna-se uma categoria da linguagem,

em oposição à categoria da escrita, em um corte lingüístico, que não mais pararia de afetar a constituição do sujeito e do sentido.

O mundo não foi feito em alfabeto... Mas, a possibilidade desta formulação está em que para nós - letrados e vivendo em uma sociedade letrada - o mundo foi e é feito em alfabeto, em escrita. A diferença já está inscrita em uma memória construída pela escrita, sendo que o principal em nossa memória coletiva e individual é justamente aquilo de que não podemos nos lembrar.

Por outro lado, há uma impossibilidade lingüístico conceitual para a ciência, para a escola, para nós - professores e pesquisadores de linguagem - de fazer a travessia para **este mundo não-feito em alfabeto**, a não ser construindo-o, discursivamente, de dentro do simbólico da linguagem, ou seja, produzindo construções e relações imaginárias em que "o mundo não-feito em alfabeto" difira do "mundo feito em alfabeto".

Como se deu esta travessia - sem volta - para nós, brasileiros? Quais têm sido as suas conseqüências na construção do português do Brasil e nas práticas científico-pedagógicas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita ao longo de nossa história? Como foi se construindo as diferentes - ou as mesmas - leituras de nossa história e de nossa memória? Como as coisas do campo do Outro foram construindo diferenças, identidades, nas quais nativos e não-nativos, inicialmente, brasileiros e brasileiros, posteriormente, são reconhecidos e se reconhecem como alfabetizados e analfabetos de forma ampla e ambígüa, mas eficaz em termos de divisão e de controle político e social?

3. AS BASES DE UM NOVO MUNDO

"Rezas e mistérios na língua dos Indígenas, como orações, catecismos, letras, foram a taboada em que o Brasil começou a soletrar a civilização".

(Afrânio Peixoto)

No espaço textual de dualidade contraditória da escrita alfabética e de seus usos, dá-se a inscrição do sujeito falante do Novo Mundo na cultura européia-branca-cristã. Neste lugar, culturalmente instituinte da função discursiva de autor, o sujeito organiza a multiplicidade de representações possíveis, dentro de um processo de abstração específico, a partir da forma material do significante: as letras.

A chegada da escrita alfabética ao Novo Mundo trouxe também a possibilidade de criação de novos referentes para nativos e colonizadores, e de estabelecimento de uma outra relação com o real dessa terra desconhecida. Na apropriação desta escrita - um gesto de interpretação -, o sujeito irá se relacionar com a linguagem e a língua portuguesa de um outro lugar geográfico e histórico de produção de linguagem, dando uma certa direção aos sentidos que aí se produzem.

No processo de alfabetização, dá-se o apagamento, imaginário, do signo como unidade histórica e cultural, como vimos no capítulo anterior. Mas, dá-se também a estruturação da significação para o sujeito, inscrevendo-o em uma formação discursiva na qual significa e re-significa o mundo e a si próprio na função de autor, e configurando uma forma-histórica para o sujeito falante do Novo Mundo.

Essa posição enunciativa, que então se constitui, afeta letrados e não-letrados, pela dualidade contraditória que a partir daí se produz entre os incluídos e os excluídos de uma função discursiva constitutiva e constituinte de um determinado tipo de civilização e de sociedade. A partir de então estabelece-se uma relação entre o visível e o dizível, ou seja, entre os que sabem e os que não sabem o que dizem - e pensam -, entre os que podem e os que não podem dizer - e pensar.

A escrita alfabética, nesse novo espaço de produção de linguagem, que é a terra nova, é a referência para o processo de inscrição cultural de índios, de mestiços e dos próprios colonizadores, tenham eles acesso ou a não a esse instrumento histórico e simbólico. Ela é o lugar de onde se faz a travessia para a civilização e é, ao mesmo tempo, onde se produz a diferença entre a barbárie e a razão. Aí estabelece-se um lugar de filiação - ao significar, nos significamos - para os discursos dos letrados do Brasil.

Essa diferença entre a barbárie e a civilização se produz no interior de um projeto cultural de colonização - pensado, elaborado e implementado pelos jesuítas -, sustentado no tripé língua-conversão-ensino.

3.1 - UMA POLÍTICA LINGÜÍSTICA E EDUCACIONAL

O jesuíta Manoel da Nóbrega, que chega ao Brasil em 1549 com o primeiro Governador Geral dessas terras - Thomé de Sousa -, será o primeiro a articular um projeto cultural como componente estratégico para o plano de domínio e expansão dos reinos de Deus e do Rei no Novo Mundo, cujo objetivo é bem distinto do trabalho realizado na Índia, pois "lá converter-se-ão muitos reinos e cá salvar-se-ão muitas almas, e das mais perdidas que Deus tem em todas as gerações".

Nóbrega é um político hábil e determinado, grande articulador, que trabalha incessantemente para implantação e desenvolvimento desse plano de colonização, avaliando as condições da terra, estabelecendo alianças, confrontando-se com interesses díspares, punindo exemplarmente aos que se opunham aos propósitos da evangelização e, conseqüentemente, da colonização.

Em Carta dirigida ao Padre Mestre Simão, em 1552, pode-se observar esse caráter eminentemente político das ações de Nóbrega. Aí, ele faz uma prestação de contas sobre a posse de bens - terras e escravos - pela Companhia de Jesus, necessários à edificação e à manutenção de escolas, que provocava "murmúrios" na Colônia e na Metrópole, principalmente com a chegada do Bispo D. Pedro Fernandes Sardinha, no Brasil, em 1552. Não obstante já tivesse se manifestado ao Padre Provincial de Portugal quanto à divisão de poderes na nova terra, "eu trabalharei sempre por lhe obedecer em tudo, e elle não mandará cousa, que prejudique a nosso Instituto e bem da Companhia", isso não foi suficiente, contudo, para impedir um confronto mais acirrado.

> "Já tenho escripto por vezes a Vossa Reverendissima como nestas partes pretendiamos criar meninos de Gentio, por ser elle muito, e nós poucos, e sabermos-lhe mal fallar em sua lingua, e ellles de tantos mil annos criados e habituados em perversos costumes, e por este nos parecer meio tão necessário á conversão do Gentio: trabalhos por dar princípio a casas, que fiquem para emquanto o mundo durar, vendo que na India isso mesmo se pretende, e em outras partes muitos collegios, em que se criem soldados para Christo."(:137)

Além disso, diz Nóbrega: "com a vinda do Bispo se moveram algumas duvidas, nas quaes **eu não duvidava** porque sam soberbo e muito confiado em meu

parecer, as quaes nos pareceu bem communical-as com Vossa Reverendissima para que as ponha em disputa entre parecer de lettrados e me escreva o que devo fazer". Essas dúvidas diziam respeito à confissão com intérprete, à mistura de gentio e de cristão, na igreja, em cerimônias religiosas, ao batismo de índios nus, a licitude em se fazer guerras aos índios e cativá-los, e em servir-se de alguns costumes dos indígenas:

> "os quaes não são contra a nossa Fé Catholica, nem são ritos dedicados a idolos, como é **cantar cantigas de Nosso Senhor em sua lingua pelo seu tom e tanger seus instrumentos de musica**, que ellles em suas festas, quando matam contrarios, e quando andam bebados, e isto para os attrahir a deixarem os outros costumes essenciaes, e, permitindo-lhes e approvando-lhes estes, trabalhar por lhes tirar os outros, e assim o prégar-lhes **a seu modo em certo tom, andando, passeando e batendo nos peitos**, como eles fazem, quando querem persuadir alguma cousa, e dizel-a com muita efficacia, e assim **tosquiarem-se os meninos da terra**, que em casa temos, **a seu modo**, porque a semelhança é causa de amor...?"(:142-grifos meus)

Essas e outras dúvidas levam Nóbrega a dirigir-se também ao Padre Ignacio de Azevedo, em 1556, em posição firme e intransigente de defesa dos projetos da Companhia, para discutir a adequação das orientações papais face à realidade do Novo Mundo e solicitar autonomia em suas decisões. "Nestas cousas estamos mui atados e desejamos ver a clareza e um largo poder...".(:148)

Este projeto político de cristianização-colonização, defendido tenazmente, elege dois espaços estratégicos de ação: a **escola** e a **língua**. Uma política educacional começa a ser formulada e irá instalar uma diferença entre letrado e não-letrado, não como educação de classe, mas como espaço de organização de uma desigualdade real que marcaria e distinguiria colonizador-colonizado, seja ele nativo ou não. Uma política lingüística, isto é, uma política sobre as línguas e sobre a produção de conhecimento rumo à unidade começa a ser delineada também, enquanto parte do jogo civilizatório de extermínio-e-perpetuação dos povos e das línguas aqui existentes.

Era preciso conferir uma existência para o homem dentro de uma pátria, de um Estado, que fala - e pensa em - uma língua estrangeira instituída e legitimada por um saber lingüístico determinado, em um espaço de ensino-conversão próprio aos

predestinados. No Brasil do século XVI, podemos apreender a instalação e o funcionamento de uma dicotomia que ajudaria a construir o nosso imaginário: o da unidade X diversidade na relação entre as línguas.

Logo após a sua chegada ao Brasil, escrevendo ao mesmo Padre Mestre Simão Rodrigues(1549), Nóbrega delineia seu projeto cultural:

> "O Irmão Vicente Rijo (Rodrigues) ensina a doutrina aos meninos cada dia e tambem tem **eschola de ler e escrever**; parece-me bom modo este para trazer os Indios desta terra, os quaes têm grandes desejos de aprender e, perguntados si querem, mostram grandes desejos. Desta maneira ir-lhes-ei ensinando as orações e doutrinando-os na Fé até serem hábeis para o baptismo.
> "**Trabalhamos de saber a lingua delles** e nisto o padre Navarro nos leva vantagem a todos. Temos determinado ir viver com elles as aldeias, como estivermos mais assentados e seguros, e aprender com elles a lingua e il-os doutrinando pouco a pouco. Trabalhei por tirar em sua lingua as orações e algumas praticas de Nosso Senhor e não posso achar lingua que m'o saiba dizer, porque **são elles tão brutos que nem vocabulos têm**."(:72-73)

Essa política lingüístico-pedagógica deve produzir uma desorganização tribal capaz de gerar uma organização social em que as relações de produção sirvam aos propósitos da colonização. Esse re-ordenamento político-social tem a língua e o ensino como condições necessárias para instalar a dissensão, a traição, a divisão entre os diferentes grupos tribais aqui existentes[33].

> "... achamos um Principal delles já christão baptisado, o qual me disseram que muitas vezes o pedira, e por isso está mal com todos os seus parentes. Um dia, achando-me eu perto delle, deu uma bofetada grande a um dos seus por lhe dizer mal de nós ou cousa similhante.[....] Espero em o Senhor que este ha de ser um grande meio e exemplo para todos os outros, os quaes lhe vão já tendo grande inveja por verem os mimos e favores que lhe fazemos. Um dia comeu comnosco á mesa perante dez ou doze ou mais dos seus, os quaes se espantaram do favor que lhe davamos."(:73-74)

A escola, tal como a concebemos hoje - pública, universal, obrigatória, gratuita e leiga - é algo típico da modernidade, da sociedade capitalista e do Estado

---

33. Ver no Capítulo 2 desta tese, a análise que Freyre faz do papel da criança indígena, falante de uma língua da terra, à página 123.

Moderno, ao contrário da educação, que se confunde com a origem do próprio homem. Assim, embora o par **educação/escola**, hoje, apareça nos discursos como palavras e conceitos intercambiáveis, a sua história e a historicidade destas mesmas palavras e conceitos se deram em condições distintas. No entanto, hoje, é impossível pensar educação sem escola.

Nos primórdios da sociedade moderna, a fixação do homem na terra e a sua transformação no meio de produção por excelência, fez com que surgisse a apropriação privada da terra - reinos, impérios, glebas, capitanias, latifúndios - e, conseqüentemente, a separação dos homens em proprietários da terra e não-proprietários, ou seja, a divisão entre quem não precisa trabalhar para sobreviver e gozar a vida e os que precisam trabalhar não só para sobreviver, como para prover a existência do outro.

Nestas condições sócio-econômicas é que aparece a **escola**, enquanto uma forma de educação, enquanto lugar da prática de exercícios físicos e intelectuais por parte dos ociosos. A escola é, portanto, desde o início, uma forma de educação, uma prática política de e para alguns. O restante, a maioria dos homens, continuava educando-se no trabalho, nas práticas de sobrevivência. Este é, pois, um sentido que está presente na formação da escola e que dela sempre fará parte, mesmo quando se propõe educação para todos. Esta é uma contradição constitutiva da escola.

Com a sociedade moderna, capitalista, dos séculos XV e XVI, os novos modos de produção, o advento da burguesia, a constituição dos Estados nacionais, a invenção da imprensa, trazem uma exigência quantitativa de instrução útil, necessária ao desenvolvimento da capacidade produtiva, à participação do cidadão (trabalhador livre das cidades) na vida política, na nova organização social, cujo eixo se desloca do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, do saber para o conhecimento e a tecnologia. É preciso, então, instruir e não só aculturar; é preciso trazer segmentos mais amplos da sociedade para o espaço dos ociosos, dos senhores; é preciso conciliar os contrários, apagar as contradições, harmonizar os sentidos.

Nesta sociedade, as novas formas de relação e organização têm no Direito e na Escrita sua sustentação, enquanto elementos constitutivos e constituintes dessa nova

ordem econômico-social. A escola para todos passa a ser necessária. Educar é escolarizar. **Escolarizar é ler, escrever e contar em língua nacional**. Assim, a natureza e a função social da escola vão se definir e estruturar em condições historicamente determinadas, no real existente e em suas contradições. Nesse processo, as sociedades elaboram a si mesmas e produzem os sujeitos e os sentidos de sua história.

No Brasil do século XVI, no entanto, não havia economia mercantil, não havia burguesia, não havia cidades, não havia trabalhador livre, não havia língua nacional, não havia imprensa, não havia livros, **mas**... havia escola de ler, escrever e contar, pois havia, sobretudo, um mundo a explorar, a pacificar, a controlar, a administrar para possibilitar a expansão e o fortalecimento da economia mercantil. Aqui, a passagem da oralidade para a escrita foi de uma outra natureza e teve outras funções sociais, políticas e culturais.

Não se tratava de reordenar o horizonte cultural de referência em um contato desordenado, mas cada vez mais freqüente, com o escrito, que o desenvolvimento das cidades em uma outra ordem econômico-social, como a européia, obrigava. Aqui, a escola elementar não foi produto de um processo econômico, social e cultural, mas, sim, uma das condições básicas para a instalação de um processo econômico-social fundado na escravidão e na propriedade da terra. A formação de um grupo de dirigentes locais dos negócios da Coroa era condição necessária para a extensão da economia mercantil ao Novo Mundo.

Aqui, era preciso instalar o processo de reprodução-transformação das relações econômico-sociais de uma determinada civilização. Era preciso pacificar o espaço social, controlar as pulsões, as emoções e os afetos, para se obter uma colonização eficaz em termos de riquezas para o reino de Portugal e de almas convertidas para o reino de Deus[34]. Era preciso im-plantar e difundir na nova terra, as proibições, as censuras e os

---

[34]. "E tão necessário ao bom governo do Brasil zelarem os governadores a conversão dos gentios naturais e a assistência dos religiosos com eles que, se isto viesse a faltar, seria grande mal porque, como estes índios não tenham bens que perder por serem pobríssimos e desapropriados e por outra parte tão variáveis e inconstantes, que os leva quem quer, facilmente se espalham donde não podem acudir os rebates dos inimigos, como acodem das doutrinas em que os religiosos os têm juntos...". (Frei Vicente do Salvador: 1982:285)

mecanismos de controle, em lugar e tempo próprios, a maneira de ser e de agir dos homens de um outro mundo: o europeu-branco-cristão/católico.

Enquanto no Ocidente, historicamente, a leitura e a escrita sempre foram instrumentos para a formação do homem político, do cidadão do Estado Moderno, no Brasil, ocorre um deslizamento inicial em que o domínio da escrita, ou melhor, de uma língua escrita estrangeira, significa, primeiro, a possibilidade de ser homem, isto é, civilizado. Este pressuposto inicial - uma concepção de natureza humana - irá afetar sempre, penso, o sentido e o sujeito, na formação das elites brasileiras - escolarizadas - e de sua contraparte, o povo - ignorante.

Nesse esboço inicial de um projeto de ação, Nóbrega também já detecta aqueles com os quais os jesuítas terão que se confrontar para atingir seus propósitos: os cristãos, brancos, pecadores e gananciosos, que almejam o lucro fácil e mediato. Eles representarão o outro grupo de força, dentro do processo colonizador, que adotam meios distintos para exploração das terras e das gentes do Brasil. Quanto aos índios, Nóbrega não os concebe como adversários, pois parecem-lhe dóceis e, ainda, não são seus iguais, isto é, seres humanos cristãos e civilizados.

Em Carta escrita, ainda em 1549, ao Dr. Navarro - seu mestre em Coimbra - delineia, identifica, caracteriza, começa a dar visibilidade ao objeto da ação evangelizadora da Companhia de Jesus no Novo Mundo:

> "Mas é de grande maravilha haver Deus entregue terra tão boa, tamanho tempo, a gente tão inculta que tão pouco o conhece, porque nenhum Deus têm certo, e qualquer que lhes digam ser Deus o acreditam, regendo-se todos por inclinações e appetites sexuais, que está sempre inclinado ao mal, sem conselho nem prudencia. Têm muitas mulheres e isto pelo tempo em que se contentam com ellas e com as dos seus, o que não é condemnado entre elles. Fazem guerra, uma tribu a outra, a 10, 15 e 20 leguas, de modo que estão todos entre si divididos. Si acontece aprisionarem un contrario na guerra, conservam-o por algum tempo, dão-lhe por mulheres suas filhas, para que o sirvam e guardem, depois do que o matam com grande festa e ajuntamento dos amigos e dos que moram por alli perto, e si delles ficam filhos, os comem, ainda que sejam sobrinhos e irmãos, declarando ás vezes as proprias mães que só os paes e não a mãe, têm partes nelles. É esta a cousa mais abominavel que existe entre elles. Si matam a um na guerra, o partem em pedaços, e

> depois de moqueados os comem, com a mesma solemnidade; e tudo isso fazem com um odio cordial que têm um ao outro, e nestas duas cousas, isto é, terem muitas mulheres e matarem os inimigos, consiste toda a sua honra. São estes os seus desejos, é esta a sua felicidade."(:90)

Nessa relação do visível-conhecido com o invisível-desconhecido, ganha corpo a **metáfora fundadora** do referente *analfabeto*, enquanto sujeito do enunciado, e da posição de sujeito, enquanto sujeito do discurso, em uma terra em que "o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente", já dissera Caminha em sua Carta de achamento(:240). Em sua missiva para o Dr. Navarro, prossegue Nóbrega:

> "Fallarei agora da **porta** que Nosso Senhor se dignou de abrir nestes poucos mezes para escolher dentre elles os que foram predestinados [....] Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuctamente lhes ensinamos a doutrina christã e lhes pregamos para que com a mesma arte com que o inimigo da natureza venceu o homem dizendo: *Eritis sicut Dii scientes bonum et malum* com arte egual seja elle vencido, porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e têm grande inveja e vontade de aprender e desejam ser christãos como nós outros. Mas sómente o impede o muito que custa tirar-lhe os maus costumes delles, e nisso está hoje toda a fadiga nossa. [...]
> De muitas partes somos chamados, para irmos ensinar as cousas de Deus e não podemos chegar, porque somos poucos; e certo, creio que em todo o mundo não se nos depara terra tão disposta para produzir o fructo como esta, onde vemos almas perecerem por não poder remedial-as: em falta, vamos lhes accendendo a vontade de ser christãos, para que se morrerem, neste comenos, emquanto dura o catechismo, delles Deus haja misericordia. Aos que amam a Deus e desejam a sua gloria não sei como lhes soffre a paciencia de se não embarcarem logo e virem cavar nesta vinha do Senhor que tão espaçosa é, e que tão poucos operarios possue. **Poucas letras bastariam aqui, porque tudo é papel branco e não ha que fazer outra cousa, sinão escrever á vontade as virtudes mais necessarias e ter zelo em que seja conhecido o Creador destas suas creaturas.**"(93-94: grifos meus)

Mesmo para os "predestinados" poucas letras bastariam para serem escritas nesse "papel branco". E essas poucas letras a serem escritas eram as das virtudes, não todas, apenas as mais necessárias.

Tudo é papel branco... bem diferente da natureza que já era um livro escrito por Deus a ser decifrado pela fé e pela razão[35]. Não havia nada a decifrar nas gentes do Brasil. Não havia nada dentro delas. Elas ainda estavam para ser feitas pelas letras do alfabeto. A alteridade para o europeu apresentava-se, imaginariamente, como o **vazio**, algo a ser plenamente saturado. B-a-bá... b-e-bé... Nessa cadeia significante, começa-se a só-letrar um sujeito e um sentido que o significante já antecipara; começa-se a só-letrar uma história que um discurso já escrevera. O significante deveria marcar, configurar, constituir o sujeito - um papel branco - e produzir um sentido no não-sentido de uma ausência absoluta e radical.

Mas, esse deslizamento do significado sob o significante, conforme estou propondo, não é linear e não apaga a história dessa função de sujeito que aí se constitui, o que torna possível que a letra opere em sentidos outros e que signifique o mundo e signifique o homem de formas outras. As letras - lugares de estruturação da significação - ao serem escritas em um papel em branco, como dizia Nóbrega, podem modificar não só papel, como também os sentidos estabilizados, que elas trazem, e o imaginário aí construído. E também tornar prescindível, para o processo de significação, o próprio sujeito que as escreveu, ou seja, o colonizador.

Indo por essa direção em minha "leitura compreensiva", observo que as letras escritas nesse "papel branco" trouxeram consigo - ou não conseguiram destruir? - não só as "virtudes mais necessárias", mas também algo maligno que, quatro séculos depois, é preciso "erradicar", "eliminar": o **analfabetismo** - coisa só possível em sociedade letrada -, que o dicionário do século XX irá designar como "estado ou condição do analfabeto".

O quê será preciso agora "dessarraigar"[36], "arrancar pelas ou com as raízes"? A repetição do bê-a-bá, pensada como inalterabilidade de conteúdo, não foi capaz de assegurar, garantir o aprendizado-conversão, ou, então, escreveu nesse "papel branco" algo de maligno. A repetição, enquanto controle da memória e da interpretação, não conseguiu garantir o sucesso da empreitada civilizatória do ocidente europeu. O texto que se escreveu não correspondeu à intenção do autor.

---

35. Ver Holanda, em o Discurso da História, Parte 2 desta tese.

36. Este verbo é usado com muita freqüência nas cartas jesuíticas em relação aos costumes dos índios.

Tudo é papel branco... O referente nos ensina Ducrot (:1984) é "aquilo que o discurso institui como realidade". Isto, em uma perspectiva discursiva, remete-nos à construção do imaginário, no caso, de uma língua, de um homem e de um povo, pois a função de referir pressupõe uma origem e uma localização para o significado, de forma a particularizar, unificar e estabilizar o objeto, produzindo o efeito de perenidade, de literalidade, de exatidão, de certeza, de objetividade, e apagando a história, a memória, o inconsciente. O referente, portanto, é algo inscrito no discurso e fora dele, sendo a exterioridade constitutiva de sua formação. O ato de nomear significa, assim, a possibilidade de reconhecimento do outro através do sujeito que aponta. Referente e identidade constituem-se ao mesmo tempo em um processo histórico determinado.[37]

Tudo é papel branco... Como compreender essa metáfora fundadora de um referente que designa um sujeito que deve enunciar do lugar de autor, isto é, de origem e fonte de seu dizer, que é o dizer de um outro? Falar da metáfora traz para o campo discursivo uma dicotomia que se pretende apenas opositiva: a do sentido literal X sentido figurado, com o que se também se pretende estabelecer barreiras-limites entre o sério, verdadeiro e correto e o ambíguo, incerto e desviante. Significa também seguir por aquele caminho da abstração pensado por Vygotsky: separar-unir... separar-unir...

A semelhança entre os dois referentes constitutivos de uma metáfora, ou melhor, algum ponto de confluência de significação entre dois referentes é sempre apontado como fundamental na determinação e compreensão de uma metáfora. Não se trata, portanto, da mera substituição de sentidos, o que suprime de saída uma análise simplista que tomaria o sentido de "papel branco" como substituto para "índio analfabeto".

Nesse processo de produzir significação, busca-se estabelecer fronteiras, limites entre dois termos em um jogo em que há o apagamento das diferenças, produzindo o efeito de similitude e de identidade entre dois significantes. Busca-se, ainda, por um

---

37. Essa referência para os habitantes do Brasil circula, desde então, nos discursos sobre o Novo Mundo. No livro de Léry, um francês propagador da Reforma, que aqui esteve em meados do século XVI, há uma carta de Richier - ministro protestante que acompanhou Villegagnon -, escrita em latim, onde se pode ler: "Aprovo na verdade quem os descreve como uma "*tabula rasa*", facilmente pintável em quaisquer cores, pois essa espécie de cores nada tem de contrário à pureza natural. Mas o grande obstáculo é a diversidade de idiomas". (1980:90) O que os jesuítas tratariam também de resolver com a chegada de Anchieta.

efeito ideológico, preencher, completar o vazio, o branco do papel. A exterioridade discursiva, o interdiscurso, é constitutivo desse processo.

Os dois termos postos em relação, na metáfora de Nóbrega, são o "papel branco" e o "homem". Este papel branco é uma imagem do vazio, da ausência das letras que fazem do ser um homem, ou seja, um texto, um livro, um discurso. A sua humanidade está nas letras que seriam escritas em sua carne.

Essa relação - papel branco/homem - indica também que, aqui, a relação entre a escrita e a fala é de forma diferente: não se trata de uma representação da oralidade, mas de criação da própria fala, ou melhor, da criação intencional de um sujeito-falante pela escrita. Não há uma língua falada que é legitimada pela escrita, mas, sim, uma língua escrita estrangeira a ser cravada em um espaço vazio, e uma língua falada nativa a ser disciplinada e domesticada como estratégia de assujeitamento dos habitantes a uma doutrina.

Assim como a função da escola em uma país a ser colonizado dentro de uma economia mercantil era distinta da função da escola do Ocidente europeu, pois significava uma mudança de mundo, também eram outros o uso social que se fazia da escrita, da posição enunciativa do sujeito que aprende e que ensina esta escrita e dos sentidos que nela e com ela se produzem.

Nesse processo, há que se pensar, ainda, na metonímia que aí se produz e em seus efeitos de sentido. Câmara Jr. (1964:229) afirma haver na metonímia uma relação objetiva entre a significação própria e a figurada, que amplia o âmbito de significação de uma palavra ao ser colocada em um campo de significação novo, "na base de agrupamentos onomassiológicos das coisas extralingüísticas, que não coincidem com os agrupamentos semânticos das formas lingüísticas". Há, pois, uma associação de um referente, no caso "papel branco", com outras coisas do mundo, para produzir o sentido desejado, mas essa relação com a exterioridade é apagada, dando, imaginariamente, independência a esse referente em um outro lugar discursivo.

Essa não-linearidade discursiva pela presença de uma exterioridade, em um processo de constituição de uma metáfora e de uma identidade, é pleno de opacidade. **Tudo é papel branco**... O continente pelo conteúdo? A matéria pelo produto? O objeto pelo sujeito? Parece que mesmo o "todo" do dizível do colonizador funciona como parte para um "resto" não memorizável que o torna determinadamente incompleto.

> "A centelha criadora da metáfora não jorra da apresentação de duas imagens, isto é, de dois significantes igualmente atualizados. Ela jorra entre dois significantes dos quais um substituiu o outro tomando-lhe o lugar na cadeia significante, o significante oculto permanecendo presente pela sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia. *Uma palavra por outra*, eis a fórmula da metáfora..." (Lacan:1966)

Em Carta datada de 1551, dirigida ao rei D. João III, dois anos depois de sua chegada, Nóbrega faz nova alusão a esse "papel branco", mas não mais de forma categórica:

> "O converter todo este Gentio é mui facil cousa, mas o sustental-o em bons costumes não póde ser sinão com muitos obreiros, porque em cousa nenhuma crêm e estão papel branco para nelles escrever á vontade, si com exemplo e continua conversação os sustentarem."(:125)

O papel ofereceu resistência às letras. Agora há um "mas", um "porque" e um "si" para relativizar o pleno domínio da escrita por uma intenção soberana do autor dessa escrita. O vazio - "em cousa nenhuma crêm" -, que antes lhe parecera o nada, um fator positivo para a produção de um texto, isto é, de um ser determinado, agora, causa dificuldades ao autor. Como preservar o texto, isto é, um sentido determinado? Com exemplo e com contínua conversação, acredita Nóbrega.

Essa resistência do "papel branco" em ser depositário de uma letra, imaginariamente morta, um modo inesperado de relacionamento com a escrita, aparece em uma carta-desabafo escrita ao amigo Thomé de Sousa, em 1559:

> "...quero fazer pranto sobre esta terra e dar-lhe conta d'ella particular cousas que mais tenho na alma [....] porque vejo o mau caminho que esta terra leva, cada vez mais merecendo a Nosso Senhor os grandes castigos, porque cada vez se faz mais **incorrigivel** e lança maiores raizes em sua **obstinação**. Des que nesta terra estou que vim com Vossa Mercê, dous desejos me atormentaram sempre: um, de ver os

> Christãos d'estas partes reformados em bons costumes e que fossem boa semente transplantada nestas partes, que desse cheiro de bom exemplo; e outro, ver disposição no Gentio para se lhe poder prégar a palavra de Deus e elles fazerem-se capaces da Graça e entrarem na egreja de Deus, pois Christo Nosso Senhor por elles tambem padeceu..."(:192-grifos meus)

E quais seriam os meios necessários à consecução de seus propósitos civilizatórios, de arrancar as raízes da obstinação? A presença de um bispo para endireitar os cristãos faltosos e a possibilidade de produzir o **texto da conversão**, isto é, o homem do Novo Mundo à imagem e semelhança do europeu:

> "...vêr o Gentio sujeito e mettido no jugo da obediência dos Christãos, para se nelles poder imprimir tudo quanto quizessemos, porque é elle de qualidade **que domado** se escrevera em seus entendimentos e vontades muito bem a fé de Christo, como se fez no Perú e Antilhas, que parece Gentio de uma mesma condição que este, e nós agora o começamos de ver a olho por experiencia, como abaixo direi, e, si o deixam em sua liberdade e vontade, como é gente brutal, não se faz nada com elles, como por experiencia vimos todo este tempo que com elle tratamos com muito trabalho, sem d'elle tirarmos mais fructo que poucas almas innocentes que aos céus mandamos."(:193-grifo meu)

A experência começa a mostrar-lhe um caminho árduo a ser trilhado para "fazer um mundo em alfabeto". Os índios tidos como dóceis, inicialmente, mostram-se obstinados em seus costumes.

> "Des que fui entendendo, por experiência, o pouco que se podia fazer nesta terra na conversão do Gentio, por falta de não serem sujeitos, e ellla ser uma maneira de gente de condição mais de féras bravas que de gente racional, e ser gente servil, que se quer por medo, e conjuntamente vêr a pouca esperança de se a terra senhorear, e ver a pouca ajuda e os muitos estorvos dos Christãos d'estas terras..."(:174)

Era preciso reestruturar o projeto cultural e político em função da reação dos indígenas. Era preciso intensificar as ações de sujeição, de alianças e de divisão interna pela força e pela razão.

> "... a ordem que desejamos era fazerem ajuntar ao Gentio, este que está sujeito em povoações convenientes, e fazer-lhes favores em favor de sua conversão e castigar nelles os males que forem para castigar e mantelos em Justiça e verdade entre si, como vassallos d'El Rei, e sujeitos á Egreja, como nesta parte são, e fazer-lhes

> tambem justiça nos aggravos, escandalos dos Christãos, o que se faria bem, si a Justiça secular e ecclesiatica fosse mais zelosa, como convém á honra de Nosso Senhor e bem commum da terra; e d'esta maneira podiam ir cada dia ganhando gente e sujeitando-a ao jugo da razão."(:173)

Os casos exemplares, uma constante na correspondência jesuítica, ajuda-nos a compreender alguns significados dessa "sujeição ao jugo da justiça e da razão" tão necessária ao desenvolvimento desse projeto que tinha na língua e no ensino das crianças a sua base de sustentação. Esses casos exemplares mostram-nos não só a humilhação e a crueldade a que os índios eram submetidos, bem como a resistência ferrenha desses mesmos índios em abandonar os seus costumes. Nesses lugares de apreensão do mundo com e pelas letras, cindiam-se o sujeito e a referência do texto aí produzido.

Em carta de 1559, dirigida aos Padres e Irmãos de Portugal, Nóbrega relata os fatos ocorridos em três povoações da Bahia, onde o governador Mem de Sá, após a sua chegada em 1557, mandou erigir três igrejas: a de São Paulo, a de São João e a de Sancti Spiritus. Nessa longa carta, os casos exemplares se concentram.

É bom lembrar que, com Mem de Sá, Nóbrega ganhou um aliado para os projetos da Companhia em relação ao outro grupo de força aqui existente, os colonos, pois este governador tão logo chegou foi pondo:

> "tudo na ordem que Nosso Senhor lhe ensinou: cortou as longas demandas que havia, concertando as partes, e as que de novo nasciam atalhava da mesma maneira, ficando as audiencias vasias e os procuradores e escrivães sem ganho que era uma grande immundicia que comia esta terra e fazia gastar mal o tempo e engendrava odios e paixões. Tirou tanto quanto pôde o jogo, que era outra traça, fazendo a todos entender em seus trabalhos com fructo, e, evitado este, se evitaram muitas offensas de Nosso Senhor, como blasphemias e rapinas que na terra havia...".(:203)

Na conversão dos índios soube conciliar muito bem, com mão de ferro, aquilo que era preconizado por Nóbrega como condição necessária e suficiente para se escrever o que se quisesse nesse "papel branco": a sujeição pelo medo, mas, antes e principalmente, pela negação de seus costumes e pelo desmantelamento de sua organização social. Assim, Mem de Sá aldeou os índios, juntou índios inimigos, construiu igrejas, proibiu que se comesse carne humana, fazia-se presente na solenidades, mantia escolas e

criou a figura do meirinho em cada uma dessas povoações: "os Principaes d'ellas, os quaes por mandado do governador prendem e lhe trazem os deliquentes, e assim lhes tira a liberdade de mal viver e os favorece no bem", mas que também "estorvava e desobedecia muitas vezes ao governador e aos Padres".

Da aldeia de São Paulo, por exemplo, Nóbrega conta-nos fatos relativos à escola de meninos, como local de doutrinação e de formação de aliados dos padres e traidores de seu povo, e da perseguição feita aos feiticeiros das tribos. Os meninos, "de oitenta para riba", iam à escola durante a tarde por cerca de quatro horas, pois pela manhã iam pescar bem longe. Segundo o autor:

> "sabem bem a doutrina e cousas da Fé, leem e escrevem, já cantam e ajudam já alguns a missa. Estes são já todos baptisados com todas as meninas da mesma edade e todos os innocentes e lactantes. Depois da eschola ha doutrina geral a toda gente e acaba-se com *Salve* cantada pelos meninos e as *Aves Marias*.
> Depois uma hora, de noite, se tange o sino e os meninos têm cuidado de ensinarem a doutrina a seus paes e mais velhos e velhas...".

Nas ocasiões solenes, como no ofício das Fontes do sábado santo, os meninos iam "cantando na lingua, em portuguez, cantigas a seu modo, dando gloria a Nosso Senhor...".

Um caso exemplar de punição a um feiticeiro:

> "Aconteceu que um irmão do meirinho e Principal da villa se foi a uns matos onde uma velha estava guardando a fructa e a matou, dizendo que esta velha e o seu espirito o fizera estar doente muito tempo; este foi preso e por ser a primeira justiça e por amor de seu irmão o meirinho, foi açoitado e lhe cortaram certos dedos das mãos, de maneira que pudesse ainda com os outros trabalhar: disto ganharam tanto medo que nenhum fez mais delicto que merecesse mais que estar alguns dias na cadêa."(:180)

Outro caso exemplar:

> "Os do Paraçu estavam mui soberbos e não queriam paz com os Christãos, mas antes vinham assaltar os barcos e tomaram um sem gente porque se lhe acolheu a gente, mas pagaram-no muito bem, porque foram tres vezes a guerra a elles e mataram muitos e captivaram grande somma queimando-lhes suas casas e tomando-

lhes seus barcos, pelo qual pediram paz e lh'a dera, com tributo de certa farinha e gallinhas e que não comerão carne humana e serão christãos quando lhes mandarem Padres e estarão á obediencia do Governador."(:183)

Nessas diligências, os padres contavam sempre com a colaboração dos catecúmenos-alunos de suas escolas. Ali, formavam os aliados-traidores para dizimação de sua própria gente.

"Aconteceu um dia que estando um feiticeiro tirando uma palha a um doente, um menino da eschola se chegou e estando o feiticeiro gloriando-se de haver tirado a palha, que era a doença daquelle, o moço movido por Nosso Senhor e com zelo da Fé, porque era já christão, lh'a arrebatou da mão, dizendo que era grande mentira e lança a fugir e mostral-a ao irmão Antonio Rodrigues, que não levava folego para lhe contar daquilo; mandou chamar aquelle feiticeiro e os principaes e depois de feita practica e reprehender aquillo, disse aos principaes que levassem o feiticeiro ao governador preso; elle ouvindo isto rompeu a casa de palha e foi-se e andou pelos matos maltratado, mas tomando bom conselho se veiu a humilhar e pedir penitencia e deram-lhe que trabalhasse nas obras da egreja que se fazia."(:188)

Essa formação irá ter os seus desdobramentos a medida que às gerações de índios-nativos sucedem-se as de mestiços-brasileiros e, posteriormente a de brasileiros, revelando os limites difusos de uma identidade estilhaçada em meio às relações econômico-sociais de um país a ser sempre espoliado pelos grupos dominantes da Colônia e/ou da Metrópole.

Em 1694, após vários anos de combate, os bandeirantes conseguiram destruir a resistência organizada dos negros em Palmares, comandados por Domingos Jorge Velho. As sesmarias prometidas aos paulistas, contudo, retornam a seus ex-proprietários, o que leva Jorge Velho a enviar vários documentos à Metrópole na defesa de seus interesses. Com a palavra o bandeirante:

"Nossas tropas com que íamos à conquista do gentio bravo desse vastíssimo sertão, não é de gente matriculada nos livros de V.M. nem obrigada por soldo, nem por pão de munição. São umas agregações que fazemos alguns de nos, entrando cada um com os servos de armas que têm e juntos íamos ... não a cativar, como alguns hipocondríacos pretendem fazer crer a V.M., senão adquirir o tapuia gentio bravo e comedor da carne humana para o reduzir ao conhecimento da urbana humanidade e humana sociedade à associação e racional trato, para por esse meio chegarem a ter

> aquelas Leis de Deus e dos mistérios da fé católica que lhes baste para sua salvação. Porque em vão trabalha **quem os que fazer anjos, antes de os fazer homens**, e desses, assim adquiridos e reduzidos, engrossamos nossas tropas e com eles guerreamos a obstinados e renitentes a se reduzirem: e se depois no servimos deles para as nossas lavouras, nenhuma injustiça lhes fazemos, pois tanto é para os sustentarmos a eles e a seus filhos como a nós e aos nossos. E isto bem longe de os cativar, antes se lhes faz um irremunerável serviço em os ensinar a saberem lavrar, plantar, colher e trabalhar para seu sustento, cousa que antes que os brancos lho ensinem, eles não sabem fazer. Isto entendido, senhor?" (grifos meus)[38]

Não obstante haja aí um novo deslocamento em relação a esse "papel branco", o de que a colonização deve preceder e não suceder a catequese, a questão da identidade dos grupos dominantes reafirma-se em seu caráter predatório, em sua omissão e descompromisso com os interesses da maioria, na ausência da coisa pública, na repetição de formulações do discurso religioso.

Vemos, então, cento e cinqüenta anos após os primeiros trabalhos de ensino-conversão, os próprios brasileiros - já divididos - encarregarem-se de colocar em prática uma política de ordenamento da desigualdade instalada pela economia mercantil. Em sua função de Autor, a produção textual do sujeito será, na verdade, uma re-produção de um discurso, pois inscreve-se em uma memória (filiação) que funciona como espaço de legitimação, apontando para a origem paradoxal dessa função dos letrados no Brasil.

Essa origem paradoxal da função-autor dos brasileiros letrados, marcada pela denegação, marcará esse "papel branco" em relação ao colonizador e, posteriormente, ao próprio brasileiro. Vejamos, pois, o que um colonizador letrado pensava de Domingos Jorge Velho, que é transmitida pelo Bispo de Pernambuco a El-Rei:

> "Este homem é um dos maiores selvagens com que tenho topado; quando se avistou comigo trouxe consigo Lingoa, porque nem falar sabe, nem se diferencia do mais bárbaro tapuia, mais que em dizer que é cristão, e não obstante o haver-se casado de pouco, lhe assistem sete concubina, e daqui se pode inferir, como procede no mais." (EM: Rodrigues,1983)

---

[38]. Extraído de matéria do jornal Folha de S.Paulo, de 4 de dezembro de 1994, intitulado "O paradoxo de Jorge Velho", como parte de trecho inédito do livro "O Trato dos viventes" de Luiz Felipe de Alencastro.

"**Ensino**" e "**conversão**", assim, nascem juntos nos discursos sobre a terra-em-que-se-plantando-tudo-dá. E a escola de ler, escrever e contar é o lugar eleito para o dizer da catequese, para a transmissão desta civilização pela interpelação de um sujeito que se constituía em um espaço de denegação de suas origens. Instala-se a escola de ler, escrever e contar porque era necessário converter, evangelizar, organizar a ordem política, religiosa e moral de um país a ser construído a partir do nada - pensava-se -, produzindo uma desigualdade real.

"**Língua**" e "**conversão**" também nascem juntas. A heterogeneidade lingüística era enorme e trazia problemas sociais, políticos e econômicos para as relações não só entre colonizador e colonizados, mas também entre colonizados. Era preciso absorver as diferenças. Na escola de ler, escrever e contar, a letra é estrangeira - a portuguesa - e o gentio "tabula rasa", não obstante os jesuítas tenham aprendido e usado a língua dos índios nos procedimentos e materiais pedagógicos, evitando, assim, o confronto direto entre dois mundos com barreiras visíveis como a da língua.

"**Ensino**" <-> "**conversão**" <-> "**língua**" estavam, portanto, sempre a apontar um para o outro, produzindo sentido, em um processo de interpelação em os indivíduos tornam-se sujeito como condição para sua existência em uma formação discursiva européia-cristã-católica; interpelação esta com a qual o sujeito deve se identificar, imaginariamente, não podendo reconhecer sua subordinação, ou antes, reconhecendo-se como causa de si e não, como sendo determinado pela exterioridade, por um outro interdiscurso.

Ainda, hoje, podemos ouvir Marcos Terena, "como membro de uma comunidade indígena que **sabe ler, escrever e que continua índio**", reivindicando:

> "Nós, os índios, queremos falar, mas queremos ser escutados na nossa língua, nos nossos costumes. E também quando formos às escolas, porque é **preciso aprender a ler, a escrever. Não para que deixemos de ser índio**, mas para que tenhamos igualdades de condições na defesa dos nossos direitos e da nossa vida". (grifos meus)[39]

---

[39]. Jornal Folha de S.Paulo de 01 de setembro de 1994.

No entanto, ao estabelecer uma relação com a escrita, não será mais possível continuar a ser o "mesmo" índio. A entrada em um outro mundo discursivo - um outro interdiscurso - marca irremediavelmente o sujeito, que só poderá enunciar, a partir de então, de dentro da estrutura e do funcionamento de uma língua escrita enquanto um sujeito alfabetizado, e de um imaginário que projeta a partir de regras socialmente determinadas como o índio deve ser. E é nesse novo espaço discursivo que ele terá de lidar com a reprodução e/ou a transformação do discurso do outro.

3.2 - A CONSTRUÇÃO DE UM SABER

Esse projeto cultural da colonização vai adquirir contornos mais nítidos, no que se refere a sua proposta lingüística, no trabalho desenvolvido pelo jesuíta José de Anchieta, que chega ao Brasil em 1553. Em sua produção pode-se observar a afinidade que sua ação guarda com os planos mais amplos da Companhia.

Enquanto nos textos de Nóbrega, vemos a ação política dos jesuítas desenvolvendo-se, através de confrontos e alianças, em direção à formulação e implantação de uma política mais ampla de colonização, nos de Anchieta vemos o desenrolar de um trabalho tenaz sobre o cotidiano, um olhar arguto sobre os habitantes e sua língua para, através do conhecimento, transformar em realidade essa política: um olhar que recorta e representa o mundo através de um saber que se produz em um interdiscurso estrangeiro.

O saber sobre a língua e os habitantes do Brasil embora tenha se iniciado com os primeiros escritos sobre o país elaborados por viajantes, colonos e missionários de diferentes nacionalidades, é com os jesuítas que a língua se tornará objeto de uma produção regulada institucionalmente com objetivo doutrinário e pedagógico. Essa produção incide sobre diferentes tipos de texto - gramáticas, dicionários, catecismos-cartilhas, canções, autos, diálogos, sermões -, aliando teoria e prática de forma consistente.

Neste sentido é que tomo como objeto básico de análise as cartas de Anchieta, a partir das quais trago à cena enunciativa outros textos, dele e de outros autores, fazendo trabalhar as relações interdiscursivas para que possamos construir espaços de memória, de significação e de conhecimento sobre os sentidos e o sujeito da alfabetização.

Esses diferentes (mesmos?) discursos tornam o Mundo Novo legível, codificável e controlável ao construir possibilidades interpretativas para a alteridade - gestos de leitura - e posições interpretativas para o sujeito - o estrangeiro e o nativo - em sua função de leitor e de escritor. Os relatos produzidos embora dirijam-se predominantemente ao leitor europeu marcam a institucionalização do discurso sobre o Brasil e constituem também o ponto de referência para que possamos falar de leitores brasileiros.

Esses discursos têm na **escrita** um lugar privilegiado de funcionamento de uma memória européia-cristã para orientar práticas distintas do colonizador, seja ele viajante, colono, missionário, estrangeiro ou mestiço e brasileiro. Uma memória que se legitimava nessa mesma escrita em oposição ao bruto da terra "que veio de outra parte, porém donde não se sabe, porque nem entre eles há escritura, nem houve algum autor antigo que deles escrevesse". (Frei Vicente do Salvador:77) E uma memória que lhes conferia poder, pois: "além da invenção da escrita, os conhecimentos de ciência que aprendemos pelos livros e que eles ignoram, devem ser tidos como dons singulares que Deus nos concedeu". (Léry:206)

Thevet, narrando as "singularidades" do Brasil, coloca em confronto as duas memórias que irão constituir um novo interdiscurso no Mundo Novo, enquanto lugar de constituição de um sujeito que, a partir de então, deve falar, enunciar, tendo como referência a escrita, tenho ou não acesso a ela. Nessa situação de enunciação, começa a ser construído um determinado "modo de ler", relacionando o visível e o legível e demarcando o lugar de quem pode interpretar.

> "Quem lhes ensinou esse conhecimento, conforme dissemos, foi o Grande Caraíba, à noite, enquanto dormiam, algum tempo depois de um dilúvio que eles dizem ter ocorrido em priscas eras, porquanto não possuam documentos escritos que o confirmem, vindo tudo o que sabem da transmissão oral de pai para filho. É este se modo de perpetuar a memória dos fatos, ou pelo menos de conservá-la pelo espaço de trezentos ou quatrocentos anos, o que não deixa de ser uma coisa digna de admiração. Outrossim, demonstram grande interesse em ensinar e contar para seus filhos os fatos memoráveis. Outra coisa não fazem os mais velhos, durante as horas que antecedem a manhã, logo depois que despertam, do que ministrar taes ensenamentos para os mais jovens. Ouvindo um desses anciãos, a gente até pode confundi-lo com um pregador ou um mestre de cátedra...
> Quanto ao tal dilúvio, dizem eles que as águas subiram tanto que chegaram a cobrir até mesmo as montanhas mais altas dessa terra, fazendo com que todas as pessoas perecessem afogadas. Acreditam nisto tão firmemente quanto nós no que se refere aos fatos narrados pelas Sagradas Escrituras. Entretanto, **sua história é bastante suscetível de conter erros**, visto que não sabem escrever para guardar a memória dos fatos, e todo o seu conhecimento não vai além dos relatos que escutaram de seus pais."(:172-grifo meu)

Os jesuítas, se por um lado podem ser vistos como representantes máximos da não-compreensão do outro do universo colonial, por outro, produziram um conhecimento, um saber sobre o outro capaz de gerar poder. Este conhecimento instaurou uma ordem entre as coisas, ou seja, instaurou uma visão de mundo determinada que direciona a representação e a interpretação do sujeito do discurso.

Nesse processo, "olham", "registram", "divulgam", "pedagogizam" uma determinada realidade e "instituem", imaginariamente, via saber, uma identidade e uma unidade para uma língua e para um povo, onde o ler e o escrever estão associados definitivamente, em nossa memória discursiva, a deixar de ser índio, a deixar de ser irracional. O saber metalingüístico produzido vai construindo um imaginário em que a linguagem (várias línguas) torna-se conhecimento representável e manipulável, "adaptando" às novas condições um dos pontos do ideário dos Estados modernos: a escolarização como leitura e escrita em língua nacional.

Anchieta, em "Informação do Brasil e de suas Capitanias", escrita em 1584, para dar conta aos superiores, na Europa, sobre a situação político-administrativa do país recém-descoberto, desde que a Companhia de Jesus aqui chegou em 1549, bem como do trabalho de conversão que a partir de então se realizou, fala-nos do momento e das condições de estabelecimento do primeiro colégio de catecúmenos, ou seja, da escola brasileira, onde se começará a ensinar a leitura e a escrita em língua nacional. Ali, começamos a "ver" como uma política lingüística é implementada para o governo e a administração das almas e das inteligências.

Nesta informação, cujo título está centrado na instituição inaciana - "Da vinda dos Padres da Companhia ao Brasil"-, o autor vai articulando os elementos que estariam para todo o sempre na base de nosso processo de escolarização, produzindo sentidos e sujeito: uma formulação em que **língua-ensino-conversão** encontram-se para, desde então, reproduzir-produzir relações imaginárias entre o nativo e o estrangeiro, entre o conhecido e o desconhecido, de modo a permitir, contraditoriamente, tanto a colonização/conversão como a não-colonização/não-conversão. E é este texto que tomo como referência (e apresento em Anexo) para a leitura das outras informações, cartas e sermões escritos por Anchieta e por outros autores.

Os marcos históricos de fundação da escola de catecúmenos - onde se ensinava a ler e a escrever - são o ano de 1549 e a Capitania de São Vicente. Antes de 1549, "antes da vinda dos Padres não havia cristandade nem quem pregasse o Evangelho no Brasil: eles o começaram a pregar **de propósito**". Temos, portanto, um Brasil de antes e de depois da chegada da Companhia de Jesus; um Brasil com e sem evangelho; um Brasil com e sem cristãos; um Brasil com e sem pregadores; um Brasil pleno e um outro vazio de significação. E os padres da Companhia não só preencheram este vazio e forjaram uma cristandade, como o fizeram "de propósito", ou seja, segundo objetivos e estratégias determinados: agiram consciente e intencionalmente.

Apesar de a Baía ter sido "a primeira entrada e casa dos Padres e princípio da propagação da Companhia e (lugar de) algum começo da conversão do gentio", foi em São Vicente que "finalmente se entendeu mais de propósito na conversão do gentio". Que condições havia em São Vicente favoráveis a instalação deste projeto evangelizador-colonizador, envolvendo o político, o pedagógico e o lingüístico? Com a palavra Anchieta:

> "Aqui fizeram os moradores uma casa à Companhia, que foi a segunda que houve no Brasil. Aqui se receberam logo à companhia o irmão Pedro (Pêro) Correa e o irmão Manuel de Chaves, homens antigos na terra e línguas, e com a ajuda deles se começou a ensinar na língua do Brasil aos Mamalucos e Mamalucas, filhos dos Portugueses e aos escravos da terra, que havia muitos, com que começou de haver alguma luz no Brasil pelas muitas pregações que o irmão Correa lhes fazia em sua língua. Aqui finalmente se entendeu mais de propósito na conversão do gentio, o qual, como foi sempre muito amigo dos Portugueses, deram muitos deles de boa vontade seus filhos ao Padre para que fossem ensinados, dos quais ajuntou muitos e os batizou, ensinando-os a falar Português, ler e escrever e sustentou do necessário para o corpo com grandíssimo trabalho seu e dos irmãos até o ano de 1554, quando foram passados ao campo de Piratininga onde há muito mantimento".

Em São Vicente havia **línguas** e **índios amigos**, havia, portanto, as condições básicas para a execução do projeto evangelizador-colonizador do europeu através do **ensino sistemático** da doutrina, na língua do Brasil, e da escrita, na língua portuguesa, aos colonos e aos habitantes do Brasil: índios e mestiços.

Este ensino sistemático é marcado pela instalação do colégio de **catecúmenos**, ou seja, "aqueles que se preparam e instruem para receber o batismo". O

batismo e não o conhecimento das ciências e das artes de então é o fundamento de nosso processo de escolarização. Com o batismo - como meta primeira -, os índios tornavam-se cristãos e, conseqüentemente, homens e civilizados, deixando de ser selvagens, hereges e pecadores.

Neste ritual de passagem para uma humanidade, reconhecida como tal, há uma negação e um apagamento de uma identidade, no caso, desconhecida e demoníaca, e a apropriação de uma nova identidade - conhecida e santificada. E a marca lingüística deste ritual é a **re-nomeação** do indivíduo: cancela-se o nome próprio nativo e recebe-se um novo nome próprio português. O indivíduo não se reconhece e nem é mais reconhecido pelo próprio nome próprio.

O "tomar nomes" era uma questão de fundamental importância também para os índios:

> "A maior honra que têm é tomar algum contrário na guerra e disto fazem mais caso que de matar, porque muitos dos que o tomam os dão a matar a outros, para que fiquem com algum nome, o qual tomam de novo quando os matam, e tantos nomes têm quantos inimigos mataram, posto que os mais honrados e estimados e tidos por mais valentes são os que os tomam". (: 329)

No caso do batismo cristão, "recebem" um nome, ao invés de tomá-lo. E não há nisto honra, nem valentia, nem provoca a estima por parte dos outros habitantes do país. Há apenas a marca da submissão a uma nova ordem econômica, social e político-religiosa, um ato político de enquadramento de um povo, marcado na carne - individualmente - com um nome próprio a uma instituição.

Mas, como é feita a leitura - com compreensão - desse ato, ou seja, qual é a direção da interpretação que a ele se imprimiu ao longo das histórias de leitura e de escrita no Brasil? No caso do ato cristão, este renomear é significado como simples ato lingüístico de comunicação e integração do gentio a uma nova realidade. Quanto ao ato indígena de se tomar o nome dos contrários capturados nas batalhas, é significado, pelo colonizador, para ser lido por estrangeiros e brasileiros, como parte do "costume selvagem de se comer carne humana"; e a resistência em se deixar tal costume é significada como "dificuldades e impedimentos" para a conversão e a colonização.

Esse processo de atribuição de sentido ao diferente, ao desconhecido - que direciona a interpretação - é sistemático, e podemos encontrá-lo nos relatos não só dos jesuítas, como também de viajantes que por aqui passavam. Thevet, por exemplo, fala, paradoxalmente, que: "como não possuem algum critério que lhes permita escolher o que é bom, separando-o daquilo que não presta, comem de todas as carnes, a qualquer dia e hora, sem moderação alguma. É verdade que, por temerosa e particular superstição, evitam comer carnes de animais vagarosos, sejam terrestres ou aquáticos". (:105)

Se, por um lado, a construção da referência revela o papel da Colônia no imaginário europeu, por outro, ela vai configurando também um imaginário brasileiro pelas relações intertextuais que se forjam, bem como pela construção da literalidade e da racionalidade, essencial para uma forma de pensamento que sustenta o mundo letrado. Lembremo-nos de Vygotsky ao falar da formação de pseudoconceitos e da importância do sentido literal para que haja confluência no re-conhecimento dos objetos e comunicação entre crianças (índios e débeis mentais) e adultos.

Estes sentidos, ou antes, essa forma de imprimir uma direção à interpretação, se cristalizaram e perpetuaram nas leituras e escrita de nossa história. A produção desses sentidos revelam, na verdade, a diferença, em sua radicalidade, presente nas relações entre o conhecido e o desconhecido por parte do europeu. E é neste lugar - do batismo, da re-nomeação - que nasceu a nossa escola de ler e de escrever: o lugar em que os índios e colonos começaram a ler e a escrever a realidade que os cercava. E neste lugar que nasce uma posição de sujeito - "papel branco" -, cindida pela relação contraditória entre uma língua estrangeira escrita, uma língua materna falada disciplinarizada e as línguas maternas faladas.

3.2.1 - OS ALIADOS-TRAIDORES E A ESCOLA

Desde o início, os portugueses conseguiram fazer aliados na Capitania de São Vicente, primeira colônia regular no Novo Mundo. Desde o início da colonização, fez parte da política indigenista a proteção aos índios aliados e a guerra aos que se mostravam

inimigos. Ao índio aliado devia ser concedida liberdade (tutelada), benefícios, regalias e justiça. Para tanto, havia discussões e disputas entre colonizadores e missionários, havia mesmo um aparato digamos jurídico, raro na terra descoberta, para tratar e regular as relações com os indígenas. A reação dos diferentes grupos indígenas existentes ao processo de colonização levou, portanto, o projeto civilizatório a tomar determinadas direções, indicando tratar-se de uma resposta política a uma ação, também política, dos índios e não de mera reação ao colonizador.[40] E é neste sentido - o político -, que se insere a minha leitura sobre as alianças dos índios.

Anchieta, como vimos no texto-referência, em 1549, apresenta como uma das condições favoráveis para a implantação e desenvolvimento do projeto evangelizador-colonizador da Companhia em São Vicente, a existência de **índios aliados**, amigos dos portugueses. Dos índios aliados e aldeados dependia a sobrevivência política do colonizador, pois:

> "... em todas estas guerras foram sempre a sua custa, com seus mantimentos e armas, onde morreram muitos, porque não tão somente pelejavam contra seus contrários, mas serviam os Portugueses, e lhes buscavam de comer, sem por nenhuma cousa desta terem nenhum prêmio. [....] e onde quer que acham negros de Guiné fugidos, os tomam e trazem a seus donos."(: 379)

Estes índios aliados dos portugueses lutavam contra os índios inimigos dos portugueses, contra os estrangeiros - inimigos também dos portugueses -, mas também contra os índios-irmãos. Na perspectiva dos próprios índios, portanto, esses índios aliados dos portugueses eram, também, traidores. Aliados-traidores.

Em uma de suas Cartas (XIV:181 a 195), Anchieta, narrando o ataque de índios a Piratininga, nos conta das "grandes misericórdias de que Deus usou para conosco, das quais a principal foi mover o coração de muitos Índios dos nossos catecúmenos e Cristãos a nos ajudar a tomar armas contra os seus [....] não todos, mas somente aqueles que amam a Deus".

---

40. Ver Perrone-Moisés, 1993, em "Para conter a fereza dos contrários: guerras na legislação indigenista colonial.

Interessante que esta aliança se fazia, muitas vezes, por absoluta falta de alternativa por parte dos índios cristianizados, como se pode observar no relato que dá prosseguimento à citação anterior. A ajuda dos índios na batalha de Piratininga teria se dado:

> "não por medo que tivessem dos seus, mas forçados como parece pelo poder de Deus, sem saber o que faziam. Outros misturavam-se com eles, pensando que a sua grande multidão não pudessem resistir os poucos que estavam em Piratininga: outros houve, que não podendo meter-se conosco, a fim de não os tomarem de súbito, se esconderam pelas silvas, não os querendo ajudar, e depois de passados com as cabeças quebradas por suas terras, se uniram a nós".

Neste jogo de **aliança-traição**, Martim Afonso, poderoso mestiço, principal de Piratininga, é citado por Anchieta como caso exemplar de amor a Deus e à igreja. Quando juntou "toda a sua gente, que esta repartida por três aldeias pequenas, desmanchando suas casas, e deixando todas as suas lavouras para serem destruídas pelos inimigos", e pondo-se a pregar "continuamente de noite e de dia aos seus pelas ruas (como é costume) que defendessem a igreja que os Padres haviam feito para os ensinar a eles e a seus filhos, que Deus lhes daria vitória contra seus inimigos, que tão sem razão lhes queriam dar guerra: e ainda que alguns de seus irmãos e sobrinhos ficaram em uma aldeia sem o querer seguir, e um deles vinha juntamente com os inimigos, e lhe mandou incutir grande medo, que eram muitos e haviam de destruir a vila", Martim Afonso não se deixou intimidar. Tanto assim que no dia do confronto, os poucos índios da vila dos Padres enfrentaram o inimigo (de quem?):

> "sendo **cousa maravilhosa** que se achavam e encontravam às flechadas irmãos com irmãos, sobrinhos com tios, e o que mais é, dois filhos que eram Cristãos, estavam, comnosco contra seu pai, que era contra nós: de maneira que parece que a mão de Deus os apartou assim e os forçou, sem que eles o entendesse, a fazerem isto". (:184-grifo meu)

Esta aliança-traição levava os índios a um beco sem saída, o que se pode ler nesse comentário de Anchieta, "porque estes não têm para onde se apartem, sendo inimizados com os seus, e estando sempre juntos de nós, como agora estão, não podem deixar de tomar os costumes e vida cristã, ao menos pouco a pouco, como já se tem começado". O preço pago, por essa suposta aliança, para os índios era a cisão e a perda:

não podiam mais estar entre os seus e não podiam deixar de tomar os novos costumes, mesmo porque os jesuítas sabiam ser muito frágil essa aliança - apesar da intervenção de Deus -, sendo necessários que fossem "postos debaixo de jugo, porque para este gênero de gente não há melhor pregação do que espada e vara de ferro...".(:186) Como se observa, mesmo não tendo saída para os índios, ainda era necessário o uso da força.

E qual era o lugar, por excelência, para minar os costumes e infiltrar a divisão, criando os futuros aliados, senão a **escola**, como ficamos sabendo pela leitura da "Carta de Piratininga" de 1554, escrita por Anchieta:

> "Temos também em casa comnosco alguns filhos dos Gentios, que atraímos para nós de diversas partes, e estes até abominam os costumes paternos a tal ponto que, passando por aqui para outro lugar o pai de um e vendo o filho, este longe de mostrar para com ele o amor de filho, pelo contrário só lhe falava rarissimamente e de má vontade, e compelido por nós. Outro, estando já de ha muito separado do contato dos pais, passando com os nossos Irmãos pela aldeia em que morava a mãe, dando-lhes os mesmos licença para ver sua mãe, não a saudou no entanto e passou além; assim, antepõem em tudo ao amor dos pais o nosso".(:43)

E mais: "um dos catecúmenos que se apresentou (ao feiticeiro, segundo Anchieta) para que o curasse, do que vindo a saber o filho, que frequentava a nossa escola, o repreender asperamente; dizendo que seria assado pelo demônio, e não entraria mais na igreja, quem, dando crédito ao feiticeiro, recusaria crer em nós".(:42)

Esta estratégia de conversão (de propósito), contudo, nem sempre funcionava, pois há, nos textos do jesuíta, referências constantes a "antigos discípulos que voltaram para os seus. Mas, aí, já não eram mais os mesmos: já não eram mais índios e nem eram ainda cristãos-civilizados. Este é um ponto central para a análise que faço, pois é neste lugar de divisão e de ambigüidade que nascia nossa **escola de ler e de escrever**, que o sujeito falante era inscrito em sua função de leitor e de escritor, filiando-se ao discurso dos letrados. Essa era uma das funções da escola: formar aliados-traidores.

Em visita a povoações de antigos catecúmenos, o mestre Anchieta relembra que:

> "ainda que ao princípio, quando estavam todos juntos algum fruto se fazia neles, maxime nas mulheres e meninos, depois que se dispersaram por diversas partes

> (como pelas letras passadas consta) nem se pode acudir com a doutrina, nem (o que é peor) eles a querem, e assim quando os visitamos por suas aldeias, parte pelos rios parte por terra, com não pequeno trabalho, recebem-nos como aos outros Cristãos Portugueses, que querem tratar, e resgatar com eles como amigo, sem ter nenhum respeito à salvação de suas almas, ou doutrina de seus filhos, **totalmente** remetiddos aos seus antigos e diabólicos costumes, exceto o comer carne humana, do que por bondade do Senhor parece que estão alguma coisa **desarreigados**, entre estes a quem **ensinamos verdades**: que fazendo ainda grandes festas na matança de seus inimigos, eles e seus filhos, **ainda os que sabiam ler e escrever**, bebendo grandes vinhos como antes eram acostumados, se não os comem, dão a comer a outros seus parentes...".(Carta de S. Vicente-1561:166 - grifos meus)

Relendo a citação anterior, gostaria de chamar a atenção para alguns pontos de reflexão e análise aí presentes:

- o maior fruto se obtinha com as mulheres e as crianças, o que garantia esse desenraizamento nas gerações futuras de diferentes formas, inclusive no apagamento dos conflitos e confrontos, das alianças e traições;
- os discípulos mesmo tendo conhecido (ou talvez até por isso mesmo) a doutrina e a verdade, as rejeitam;
- a divisão, a ambigüidade e a contradição contidas na relação entre os termos "totalmente" e "exceto", reforçada pelo adjetivo "desarreigados" e pela oração final "dão de comer a outros";
- a leitura e a escrita como não-garantia de uma conversão duradoura.

Todo esse estranhamento que deve ter indo se produzindo, foi marcando cada geração de índios e de mestiços - mães índias e pais portugueses - e transformando os brasis em Brasil, isto é, transformando os conflitos, confrontos e contradições em "unidade na diversidade": uma idéia de pluralidade harmônica que permite interpretações que trabalham um imaginário povoado pelos mitos da unidade lingüística e da democracia racial.

E o mestre Anchieta retoma a metáfora do "papel branco", agora em latim, deslocando-a:

> "depois de cristãos têm algumas cousas notáveis e a primeira é que são ***tanquam tabula rasa*** para imprimir-se-lhes todo o bem".(:435)

"Depois de cristãos..." Um fruto difícil de se obter e "que durará enquanto houver quem os traga a viver naquela sujeição que temos". A condição para "se imprimir qualquer coisa nos brasis", agora, é a de primeiro serem cristãos, o que significava dividi-los - ou reforçar as divisões -, fazê-los renegar seus costumes, seu prazer, seus afetos, serem traidores de seu povo, deixarem de se reconhecer como pertencentes a um outro mundo, perderem os nomes tomados de seus adversários... Como irá dizer no século seguinte Domingos Jorge Velho.

Anchieta, como Nóbrega, não consegue enxergar o outro como alteridade e só pode olhar, ver e significar a resistência como "tanta dureza de coração dos Brasis que ensinamos, tão cerrados ouvidos à Palavra Divina, tão fácil renunciantes dos bons costumes, que alguns hão desaprendido, tão pronto relaxo aos costumes e pecados de seus maiores, e finalmente tão pouco e nenhum cuidado de sua própria salvação". A diferença é vista, então, como "dureza de coração", "cerrados ouvidos", "fácil renunciantes", "pronto relaxo", "nenhum cuidado com a salvação".

Pode-se, contudo, "interpretar" de outra maneira: como uma forma de resistência e coragem de povos e de culturas diferentes; o que raramente ocorre na leitura e na escrita de nossa história. Na Segunda Parte deste trabalho, lembremo-nos, dentre os inúmeros textos lidos e analisados, apenas o de Florestan Fernandes explicitava esta coragem e resistência dos índios diante da civilização européia cristã, pois a nossa memória e filiação discursiva de alfabetizados se encarregou em significá-la como "inconstância", "desapego", "preguiça", "indolência", "irracionalidade", "emotividade", "subjetivismo", e tanto mais que caracteriza e identifica a alma do povo brasileiro.

Esta resistência em se deixar submergir e dividir no outro se fazia mesmo na presença da morte, conforme nos conta Anchieta em sua "Carta" de 1560 dirigida ao Padre Geral. Gostaria de ressaltar que esse caso (e outros mais) era narrado em meio as "tão poucas cousas dignas de se escrever":

> "Adoeceu outro em outro lugar, e como muitas vezes o admoestávamos, o mesmo dizia crendo que se sararia; mas aumentando-se a cada dia a enfermidade, visitei-o e vendo por outra parte estar já *in extremis*, com palavras brandas o persuadia a tomar o batismo, e ele mui indignado, levantou a voz, que não podia, gritando que o não molestasse, e que estava são: irava-se com tudo por todas as vias: deste já alguns

> Irmãos haviam tentaddo ganhá-lo para o Senhor, trabalhando nisto com muitas palavras, que parecia já haver dado consentimento, e disse: 'Pois que assim é, te batizarão e alcançarás a eterna salvação', mas não somente não consentiu, que cobrindo a cara me deixou, sem dizer mais palavra, e no outro dia, permanecendo na mesma obstinação morreu".(:146)

Nesta narrativa, pode-se ler um gesto de recusa - e de recusa altiva - diante de um outro que queria se valer de sua fragilidade para torná-lo um cristão. Mas, nossa memória discursiva significou diferentemente, negou e apagou esta altivez, esta bravura e esta coragem diante do desconhecido, de uma alteridade que os devastava. E fomos construindo uma leitura e uma escrita de nossa memória em que figuramos como povo de alma tíbia e facilmente dominável.

Ou, então, conseguimos ver no índio essa altivez e indomabilidade alguns séculos mais tarde, quando já não fazemos mais parte daquela matriz-primordial - mãe índia e pai português -, e podemos tratar o índio como algo fora de cada um de nós brasileiros. Já não o sentimos mais como uma parte de nossa herança significante, que marca a carne de cada um, já podemos falar de dentro de uma noção teórica: a da "unidade na diversidade".

Nas sucessivas leituras dos textos do século XVI, feita pelos letrados dos séculos seguintes, não se registra e analisa esse outro lado da história, o da bravura e resistência que estava mesmo no dito. Anchieta em sua "Carta de Piratininga", de 1554, relata o caso de um índio que, ao voltar da guerra, sabendo da traição de sua mulher, tirou-a da igreja, maltratou-a e foi preso. "Contudo, solto a rogos nossos, pediu-nos perdão, pois que não pelo seu, mas induzido pelo conselho de uns certos malvados fizera aquilo; essa submissão é digna de não medíocre admiração, porquanto estes a nenhuma lei, a nenhuma autoridade se submetem, nem ao império de ninguém obedecem".(:41)

Mas, na **escola de catecúmenos** - que era também a de **ler e escrever**, não nos esqueçamos - ensinava-se a submissão através de uma disciplina férrea[41], de forma a quebrar essa altivez e coragem. "Se por acaso alguns deles se entrega a qualquer ato, que

---

[41]. Anchieta nos conta que "antes do meio dia, depois da lição, recitam juntos na igreja a ladainha e depois do meio dia, entoado o cântico Salve Rainha, se dispersam, em cada sexta feira, disciplinando-se com suma devoção até fazerem sangue, saem em procissão..."(:39 - grifo meu)

saiba aos costumes gentios, **ainda que em proporções mínimas**, quer nos trajes, quer na conversação, ou qualquer outra coisa, imediatamente o censuram e o escarnecem. Como eu encontrasse um deles tecendo um cesto ao Domingo, no dia seguinte o levou para a escola e, na presença de todos, o queimou porque o começara a tecer no Domingo: muitos conhecem tão bem tudo quanto respeita a salvação que não podem alegar ignorância perante o tribunal do Senhor".(Anchieta: 89-grifo meu)

Com as **letras** do alfabeto vieram não somente a divisão, a ambigüidade e a contradição da aliança-traição de índios e mestiços, como também a perda da altivez e a vergonha de pertencer a um povo que não se submetia. "Temos uma grande escola de meninos índios, bem instruídos em leitura, escrita e em bons costumes, os quais abominam os usos de seus progenitores. São eles a consolação nossa..."(Anchieta: 79) Com elas, veio a matéria-prima para as formulações da memória e do esquecimento.

Nessa história de alianças-traições, de divisão-ambigüidade, a **palavra** funcionava como um signo pleno de significação e de um conhecimento a ser escrito em um "papel branco" para dar origem ao **texto da conversão**, o homem civilizado.

Na "Informação da Província do Brasil" de 1585, relatando as ocupações dos jesuítas no Colégio da Baía, Anchieta diz que:

> "Os estudantes nesta terra, além de serem poucos, também sabem pouco, por falta de engenhos e não estudarem com cuidado, nem a terra o dá de si por ser relaxada, remissa e melancólica, e tudo se leva em festas, cantar e folgar. Porém, por ser nesta terra, não se faz pouco fruto com eles e já há alguns casuístas que são vigários, e alguns artista mestres nela, e dous ou três teólogos pregadores que pregam na catedral desta cidade e cônegos da igreja-mor, e vigários das paróquias".(:415)

"...nem a **terra** o dá de si por ser relaxada, remissa e melancólica": uma terra bem diferente daquela avistada por Cabral em 1500, uma terra em que "dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem". Se bem que, relendo a frase do descobridor, acho que o sentido pode também não ser tão díspar em relação ao do jesuíta - enunciada depois de oitenta anos de colonização -, pois Cabral vira a terra referida as suas águas, mas em relação aos brasis, acrescentara "porém o melhor fruto, que dela se pode tirar me parece que será salvar gente".

Só que para tanto ele acreditara que se teria pouco trabalho, já que se tratava de gente boa e simples, em que "imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar". Só que oitenta anos depois da descoberta e trinta, após a chegada dos jesuítas e o desenvolvimento de um trabalho árduo, firme, planejado e disciplinado, está terra já não podia ser vista e re-conhecida separada de seus habitantes que resistiam "obstinadamente" (palavra freqüentemente usada para referir-se à reação dos índios à catequese) a serem sufocados, dilacerados, desterrados.

Nesta terra relaxada, remissa e melancólica, "tudo se leva em festas, cantar e folgar". Era o prazer e a alegria que se opunham à submissão e à morte - física, psicológica, política -, contra a qual lutaram brava e ardilosamente, como reconhece o próprio Anchieta. A generalização e a determinação contidas em **tudo** é um funcionamento discursivo que nega e apaga todos os sobressaltos, lutas e perdas vividos, principalmente no primeiro século de contato com o des-conhecido, bem como a força e a barbárie usadas pelos colonizadores e evangelizadores para domá-los - "amansá-los", diriam reiteradamente -, exterminá-los:

> "A gente que de 20 anos a esta parte é gastada nesta Baía, parece cousa, que não se pode crer; porque nunca ninguém cuidou, que tanta gente se gastasse nunca, quanto mais em tão pouco tempo".(Anchieta:377)

Essa história, contudo, não pode ser lida e escrita apenas como uma luta em que os europeus-cristãos saíram vencedores por cima dos cadáveres de milhões de índios, embora aqui tenha se estabelecido e expandido uma civilização européia-cristã. Os europeus - colonizadores e jesuítas - não só não conseguiram transplantar completamente sua cultura, como se deixaram afetar por esse outro que aqui encontrara, ao passo que os índios - não os mestiços - jamais deixaram de ser índios. Por outro lado, houve aqueles que se tornaram aliados e passaram a ser os dirigentes locais dos negócios dos reinos de Portugal e de Deus. A história é mais complexa e escapa ao mero dualismo de vencedores e vencidos.

Nesta leitura, em que vou buscando outros possíveis sentidos no funcionamento discursivo, vai-se delineando uma nova gente, um novo indivíduo que já não podia estar mais no lugar dos indígenas, que buscava negar e apagar - uma herança

material e simbólica -, mas que também não podia estar no lugar do branco, do civilizado, do cristão. No século XVI, os que nasciam e se criavam nas escolas dos jesuítas - negando a cultura da mãe, sendo rejeitados pela do pai e absorvendo a do padres - tinha de encontrar um outro lugar para significar o mundo e a si próprio: um lugar desde-então marcado pela letra, pela palavra escrita, por uma racionalidade; um lugar em que o jogo da memória e do esquecimento fazia parte da própria sobrevivência.

Se os índios - mesmo sendo criados nas aldeias, doutrinados e batizados - permaneceram sempre indígenas, o mesmo não se deu com o mestiço, com aqueles que resultaram dos primeiros cruzamentos de índias com estrangeiros: uma humanidade distinta da do índio e do europeu. E é aí que vai se fazendo sentir mais firme e mais forte, a cada geração, a divisão, a ambigüidade, a contradição, embora possa parecer que a cada geração mais nos aproximemos do padrão civilizado-cristão, dando consistência ao esquecimento de parte de nossa história. Não se destruiu uma identidade para substituí-la por outra, mas cindiu-a, negou-a, desqualificou-a: os mestiços desprezavam a herança materna e eram desprezados pelo lado paterno.

Na escola de catecúmenos - também de ler e escrever -, construía-se uma posição de sujeito já e para sempre cindida, de onde poder-se-ia falar, significar o mundo e a si mesmo. O catecúmeno-aluno para sair da ignorância e conhecer a verdade que se encontrava nas letras da doutrina, precisava ser um aliado-traidor. Aí constituía-se uma posição de sujeito de onde se construiria a leitura e a escrita de nossa história: a dos letrados e, por contradição, a dos não-letrados. O discurso do índio, nessa ordem significante, é o "impossível", o "impensado".

Nunes (1994), analisando a formação do leitor no período colonial, mostra que os índios, mesmo sem tradição escrita, ganham *status* de leitores nas práticas da catequese-ensino e são posicionados em uma rede de questões que os inicia em uma prática de leitura. Nesse discurso, constrói-se uma posição para o índio que inaugura, por identificação com o colonizado, o espaço de memória para o leitor brasileiro.

Pensando nessa "identificação com o colonizado", vejo-a como uma identificação contraditória, pois há uma discrepância entre o vivido pelo catecúmenos-

alunos e o legível e interpretável das práticas de leitura da doutrina. Trata-se de ler a própria existência pelo olhar do outro, pois os objetos do discurso não estão "visíveis" da mesma forma para o colonizador e para o nativo, e que provoca os seus efeitos de sentido.

A distinção feita por Freud entre a representação da palavra e a representação do objeto em que elementos de diferentes ordens significantes estão aí funcionando - significando -, como imagem acústica, imagem visual da letra, imagem motora da linguagem, imagem motora do escrever, envolvendo um complexo associativo de representações diversas que afeta o verbal e o simbólico, abre um caminho fecundo para a compreensão dessa identificação contraditória.

Como sujeito leitor, o habitante do Brasil colonial deve ler "com compreensão" as imagens de si construídas pelo outro no lugar mesmo que o constitui, provocando uma disjunção nessa função da forma-sujeito. Os discursos do colonizador lidam com o invisível de forma a gerir a realidade como objeto visível com o fim de salvar as almas dos habitantes, ou seja, a do próprio leitor, no caso do índio e do mestiço.

Os sentidos construídos nesse espaço enunciativo funcionarão, assim, como pré-construído nas formações discursivas do interdiscurso que se constrói, que afetará diferentemente o leitor estrangeiro na Europa e no Brasil e o leitor brasileiro. Para o primeiro poderá significar uma fratura, uma ruptura em seu interdiscurso, mas para o brasileiro implicará uma negação, que aparecerá como denegação no discurso dos letrados.

Em uma "Carta" de 1554, Anchieta trata, basicamente, da questão dos mestiços da terra, de suas possibilidades e impedimentos para participarem do trabalho de catequese. Com a vinda dos meninos órfãos de Portugal - como estratégia de ensino-conversão - pensaram os jesuítas que seria interessante que "aqui também recolhêssemos alguns órfãos principalmente dos mestiços da terra, pera assim os amparar e ensinar, porque é a gente mais perdida desta terra, e alguns peores que os mesmos Índios.[....] pretendemos conquistar um destes como um Índio, porque neles está muita parte da edificação ou destruição da terra como também porque como línguas e intérpretes para nos ajudarem na conversão dos Gentios e destes os que fossem aptos e tivessem boas

qualidades recolhê-los para Irmãos e os que não fossem tais dar-lhes vida por outro modo".(:67-70)

Esta estratégia, contudo, revelou-se inadequada pelo fato de os mestiços traírem, quase sempre, os ensinamentos recebidos e, acreditava-se, assimilados e por não terem "nenhuma autoridade" entre os brasis. Como Anchieta já dissera, os mestiços por serem a "gente mais perdida desta terra, e alguns peores que os mesmos Índios": não eram respeitados pelos índios, pois não eram mais índios completos, e não eram respeitados pelos brancos porque não conseguiam ser brancos e nem mesmo serem reconhecidos como índio: como o diferente que se negava a ser assimilado. Era o movimento do sentido para o sem-sentido, sem ter ainda chegada a um novo sentido para o mundo e para si mesmo.

Mas, os jesuítas não desistiram de trabalhar os mestiços para os integrarem ao seu plano evangelizador-colonizador. O remédio, para os mestiços desviantes, seria "mandá-los a Espanha, onde há menos inconvenientes e perigos para serem ruins que aqui, onde as mulheres andam nuas e não sabem se negar a ninguém, mas até elas mesmas cometem e importunam os homens, jogando-se com eles nas redes porque têem por honra dormir com os Cristãos". Ficando por lá oito ou nove anos, voltariam fortalecidos para enfrentar as mulheres daqui (o pecado) e qualificados (com as letras necessárias) para se fazerem respeitar pelos brasis. Para tanto, far-se-ia um sistema de intercâmbio com o Colégio de Coimbra, o que de qualquer forma seria vantajoso, nem que fosse para se livrarem dos mestiços, porque "se são ruins destrõem o edificado".

Essa conversão-ensino "de propósito" e "sistemática", no quadro de uma política mais ampla de colonização, apoiava-se em métodos e técnicas de ensino que atuavam no interior das línguas indígenas e portuguesa e dos costumes dos bárbaros e dos civilizados, o que aponta para um outro lugar de estabelecimento de fronteiras entre o invisível e o visível. Aí podemos pensar em uma história do processo de pedagogização do saber lingüístico, ou ainda, em uma história da redução: a do ensino da leitura e da escrita a uma questão técnica em uma conjuntura dada.

Neste sentido, a escola dos séculos iniciais é estruturado e organizada por uma instituição internacional estrangeira para que se possa atingir os objetivos da

evangelização-colonização, tendo em vista aquele jogo de perpetuação-extermínio nas condições materiais de existência da colônia. Havia um doutrina - um dizer histórico de uma formação ideológica - determinando a condução das práticas pedagógicas que tinham nas práticas textuais, em diferentes línguas, seu lugar de atuação.

Uma leitura das análises feitas dos discursos da cultura, da história da literatura e da religião na Segunda Parte deste trabalho, pode nos dar uma visão ampla dessa proposta político-pedagógica de escola, que então se construía, para a educação brasileira, que tinha como objetivo primordial a conversão das almas dos **predestinados**, isto é, a transformação de **alguns** selvagens em homens civilizados cristãos (católicos) para servirem, de forma diferenciada, aos reinos de Deus e de Portugal.

Não era uma educação para todos. Sodré (1938) fala em "ganhar" os pequenos índios e os filhos de colonos e em "recrutar" os elementos melhores para a Companhia de Jesus, aonde poderiam atuar na reprodução-transformação das relações de produção da economia mercantil na colônia pela via do saber, como objetivos das escolas de ler, escrever e contar e dos colégios.

É bom lembrar, nesse momento, que os missionários exerciam diferentes funções na sociedade local por serem quase que os únicos detentores de um saber legitimado. Eles eram confessores, pregadores, catequistas, professores, intérpretes, diretores de escolas e colégios, capelães, conselheiros dos governantes, árbitros em disputas, artesãos, médicos, tradutores, poetas, etc... etc... Concentravam, pois, um poder enorme, em que articulavam, de determinada forma, a teoria e a prática - lingüísticas e pedagógicas -, ao mesmo tempo que estabeleciam divisões e hierarquia nesse mundo dos letrados que criavam e geriam.

A proposta político-pedagógica da Companhia de Jesus constituía uma verdadeira "arte de ensinar" (Azevedo:85), que partia da "realidade do aluno" - cantos, danças, gestos, modos de falar, instrumentos musicais - para a elaboração de material didático de conversão-ensino, como cartilhas-catecismos, traduções, adaptações, dicionários, gramáticas, autos, em línguas indígenas, portuguesa e latina. A par disso, as

escolas e colégios tinha uma estrutura que marcava seu funcionamento em termos de horário, currículo, disciplina, premiações e castigos.

3.2.2 - OS ALIADOS-TRAIDORES E A LÍNGUA

Uma outra condição para que ali, em São Vicente de 1549, se pudesse fazer uma conversão "de propósito" era, como vimos em nosso texto-base, que "aqui se receberam logo à Companhia o irmão Pedro (Pero) Correa e o irmão Manuel de Chaves, homens antigos na terra e **línguas**, e com a ajuda deles se começou a ensinar a doutrina na língua do Brasil aos Mamalucos e Mamalucas, filhos dos Portugueses e aos escravos da terra". Ao lado disso, de forma complementar, ensinavam aos filhos dos índios "a falar Português, ler e escrever".

Se a existência de índios-aliados era condição básica e necessária para a colonização e evangelização, o mesmo se poderia dizer da existência de **línguas** - conhecedores das **línguas do Brasil** - que abririam as portas para a entrada da doutrina, do batismo e, também, do comércio e da escravidão.

Quem eram os **línguas**? A quem cabia mediar os sentidos e as ações?

Os línguas - intérpretes - podiam ser europeus que falavam as línguas indígenas - viajantes, colonos e missionários - e índios ou mestiços que falavam as línguas européias.

Que funções exerciam os intérpretes na sociedade colonial? Com a palavra Anchieta:

> "O Irmão Pero Correa era um homem dos principais Portugueses que havia em o Brasil e andava em um navio salteando estes índios, pensando que em isto fazia grande serviço a Deus, porque os tirava de suas terras e os trazia à lei dos Cristãos, e por ser nobre e mui prudente era mui temeroso de Deus, e assim foi o primeiro que em esta terra entrou na Companhia, e em cinco anos que esteve nela aproveitou muito com a língua, que ele sabia mui bem e com o bom talento que Deus Nosso

> Senhor lhe havia dado e muito crédito que em esta terra tinha com os Índios, até que morreu em serviço de suas almas..."(:76)

O língua, então, podia ser um colonizador, antigo salteador de índio, o que me levaria a significar "crédito que em esta terra tinha com os índios" como "medo", "ódio", "desconfiança", etc.

Mas, prosseguindo na leitura, observo que também pode significar outras coisas. Por ocasião da morte de Pero Correa, Martim Afonso disse, andando ao derredor das casas dos índios, segundo informa Anchieta aos Padres e Irmãos da Companhia em Portugal:

> "Já morreu o senhor da fala, aquele que sempre nos falava a verdade, aquele que com o coração nos amava; já morreu nosso pai, nosso irmão, nosso amigo".

O língua era, portanto, da perspectiva do colonizador: "pai", "irmão" e "amigo".

As circunstâncias de sua morte, também narradas por Anchieta, leva-nos, porém, a registrar outros sentidos para este **senhor da fala**. O Irmão Pero Correa, um língua não nos esqueçamos, fora em uma missão que visava "abrir caminho a um genero de Índios que chamam Ibirajaras, dos quais temos noticia são mui chegados à razão, porque obedecem a um senhor e não têem mais de uma mulher, nem comem carne humana, nem têm idolatria nem feitiçaria alguma, e, segundo ouvimos, assim em isto como em outras coisas se diferenciam muito dos outros Índios", e garantir a passagem para a cidade do Paragay de alguns casais de castelhanos.

Inicialmente, as coisas correram bem, mas, depois, a desconfiança dos índios em relação ao Irmão Pero Correa e a outro Irmão, que o acompanhava, levou os índios a flechar, até matar, o Irmão Sousa, informa-nos Anchieta. "O Irmão Pero Correa vendo isto, lhes começou a falar, e a resposta deles eram flechadas, ele todavia esteve falando com eles um pedaço, recebendo-as, até que, não podendo mais sofrê-las, deixou o bordão que trazia e se pôs de joelhos, encomendando sua alma ao senhor".(:76)

Parece que no dito estão as palavras que significam o língua-irmão para os jesuítas, enquanto na cena descrita de sua morte - falando e sendo flechado - há um já-dito que me leva a atribuir outros sentidos para este "senhor da fala", que salteara e cativara índios -, que não o de "pai", "irmão" e "amigo". Esta é, contudo, uma leitura primeira que poderia nos levar para o caminho da interpretação fácil em que o língua figuraria em nossa história como um mediador sempre comprometido com o colonizador, e a linguagem como mero instrumento de dominação. Prossigamos na leitura dos textos em seu funcionamento discursivo.

Anchieta, na "Carta de S.Vicente" de 1555, ao narrar novamente o episódio da morte dos Irmãos Pero Correa e João de Sousa, fornece outros dados para a leitura e a compreensão deste lugar de "senhor da fala". A carta começa falando da escola de Piratininga:

> "temos uma grande escola de meninos Índios, bem instruídos em leitura, escrita e em bons costumes, os quais abominam os usos de seus progenitores [....] Ocupamo-nos aqui em doutrinar este povo, não tanto por este, mas pelo fruto que esperamos de outros, para os quais temos aqui abertas as portas".(:79)

Que outros? Os Carijós, representados por um principal "homem mui discreto e nem parece ter cousa alguma de Índio", e os Ibirajaras, mencionados na primeira versão do episódio e o objetivo principal da viagem de Pero Correa, aqueles "mui chegados à razão, porque obedecem a um senhor e não têem mais de uma mulher, nem comem carne humana, nem têm idolatria ou feitiçaria alguma".

E que fato novo aparece nesta segunda versão da morte do língua-irmão Pero Correa? É o da presença de dois outros intérpretes nas terras dos Carijós: um castelhano e outro português. Pero Correa convidou-os para uma reunião, de forma a unificar a pregação, evitando a duplicidade de versões "por ser uma só a verdade", do que os intérpretes "fizeram pouco caso". Este "pouco caso" poderia significar diferença de posição, pois "o intérprete castelhano, que grã tempo estivera entre os Carijós e vivera em seus costumes deles, pregava o contrário, que fizessem guerra, que os ajudaria; e tais intérpretes, obreiros da iniqüidade, soem muitas vezes pregar cousas semelhantes. Ouviu-o também o Português dizer muitas palavras que patenteavam a malícia daquele coração, e

entre outras dizia aos Carijós, que o nosso Irmão Pero Correa abria a estrada pela qual haviam de vir os inimigos para matá-los e outras cousas para incitá-los (contra os padres)".(:81)

Anchieta "explica" tal procedimento do intérprete como resultante, simplesmente, do ódio que votava aos padres por não lhe terem dado uma concubina índia. Mas, o que importa registrar - atribuir sentido - é que a fala do língua foi suficiente para desencadear a ira dos índios, voltando-a primeiramente para o Irmão Sousa, e matando-o à flechada. "Vendo assim nosso Irmão Pero Correa que assim maltratavam a João, começou a arrazoar como os Índios, não sabemos sobre que assunto, mas cremos que se tratava de Nosso Senhor. A resposta que lhe davam eram flechadas...."(:81)

O língua podia, então, ser também um inimigo dos missionários e participar diretamente das alianças e traições entre os índios e entre estes e os colonizadores de diferentes nações, colaborando para as lutas e disputas internacionais: uma ação eminentemente política.

Este lugar de mediação - de fala - era fundamental para o projeto evangelizador-colonizador, e os jesuítas desde logo se deram conta disso:

> "Fazem muito caso entre si, como os Romanos, de bons línguas e lhes chamam senhores da fala e um bom língua acaba com eles quanto quer e lhes fazem nas guerras que matem ou não matem e que vão a uma parte ou a outra, e é senhor de vida e morte e ouvem-no toda uma noite e às vezes também o dia sem dormir nem comer e para experimentar se é bom língua e eloqüente, se põem muitos com ele toda uma noite para o vencer e cansar, e se não o fazem, o têm por grande homem e língua.
> Por isso há pregadores entre eles muito estimados que os exortam a guerrear, matar homens e fazer outras façanhas desta sorte".(:433)

Senhor de vida e morte... Este era um dos lugares, o principal, de um língua entre os índios. Não se tratava, portanto, de aprender e dominar a língua do Brasil para se comunicar, para ensinar uma doutrina apenas. Os gestos de leitura - atos simbólicos - tinha uma função de vida e de morte: aquele que interpretava a fala de outrem podia interferir, decidir o destino de cada um e o da coletividade. Era preciso, assim, apropriar-se dessa

língua e desse lugar de fala para guiar os índios rumo à colonização e a cristianização, ou seja, rumo à negação de sua cultura e de sua identidade: rumo a própria morte física ou simbólica.

Frei Vicente do Salvador (1627), no Livro Segundo de sua História do Brasil, vai nos contando como se deu o povoamento da colônia através do regime de capitanias. Ao falar da de Pernambuco narra um episódio ocorrido com índios rebelados, que reafirma essa função política do intérprete.

> "...Vasco Fernandes de Lucena, homem grave e mui experimentado nesta matéria de índios do Brasil, que lhes sabia bem a língua e as tretas de que usam, o qual disse ao governador que não era bem dar guerra a este gentio sem primeiro averiguar quais eram os culpados, porque não ficassem pagando os justos pelos pecadores; e que ele (se lhe dava licença) daria ordem e traça com que eles mesmos se descobrissem e acusassem uns aos outros, e sobre isso ficassem entre si divisos e inimigos mortais que era o que mais importava, porque todo o reino em si diviso será assolado, e uns aos outros se destruiriam sem nós lhes fazermos guerra e, quando fosse necessário fazer-lha, nos ajudaríamos do bando contrário, que foi sempre o modo mais fácil das guerras que os portugueses fizeram no Brasil, e para isto mandasse logo ordenar muitos vinhos e convidar os principais das aldeias para que os viessem beber, e no mais deixasse a ele o cargo."(:120)

Mas, não bastava servirem-se dos línguas existentes, pois eles eram em número reduzido e nem todos estavam do lado dos jesuítas e colonizadores portugueses. Era preciso cercar o problema por todos os lados, para se ter a garantia de uma colheita produtiva. Como se apropriar da língua do outro e pedagogizá-la para essa "conversão de propósito"?

Inicialmente, deve ter parecido um trabalho quase impossível. "Os Índios desta província (do Brasil) são inumeráveis pela terra a dentro, de várias nações e costumes e linguagem e muitos deles são como selvagens e não se lhes pode entender sua língua e há pouco remédio para sua salvação..."(:433) A diversidade saltava aos olhos. Além disso, "não têm escrita, nem caracteres, nem sabem contar, nem têm dinheiro...". Havia, então, as línguas, o multilingüismo, a torre de Babel. Era preciso organizar o meio lingüístico, homogeneizando-o.

Esta diversidade, contudo, não era constante e tinha um oásis de estabilidade: a costa do Brasil, aliás, o lugar inicialmente conhecido, que ia de Pernambuco a São Vicente. "Todo o gentio desta costa, que também se derrama mais de 200 léguas pelo sertão, e os mesmos Carijós que pelo sertão chegam até as serras do Peru, tem uma mesma língua que é grandíssimo bem para sua conversão. Entre eles pelos matos há diversas nações de outros bárbaros de diversíssimas línguas a que estes Índios chamam de Tapuias."(:302) Era preciso fazer escolhas. Se assim era, o melhor seria escolher a língua mais comum e a de índios mais pacíficos, propensos a alianças. Escolheu-se o tupi.

Um processo de produção regulada institucionalmente pela Companhia de Jesus sobre as línguas do Brasil começa a se formar. Em meio ao multilingüismo, uma língua nacional começa a ser construída em meio a diferentes práticas textuais - decifrar, traduzir, transcrever, descrever, interpretar -, enquanto mediações necessárias para organizar a desigualdade através de divisões entre e no interior das línguas.

Cria-se o que Orlandi (1985-1987) denomina de língua imaginária - "aquela que os analistas fixam com suas sistematizações" - em oposição àquela " que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas": a língua fluida. E assim, "os modelos de sistematização, fundados nos estudos lingüísticos (gramaticais), produzem suas obras, objetos-ficção não contextualizados, que nós chamamos línguas imaginárias: línguas-sistemas, normas, coerções, línguas-instituições, a-históricas". (:75)

Nesta questão estratégica para colonização e a evangelização, Anchieta, principalmente, desempenhou uma função primordial: a de cientista da linguagem; ele não só aprendeu a língua do Brasil - isto é, uma dentre todas -, como também produziu conhecimento sobre essa língua, transformando língua e falantes em objetos de conhecimento.

Anchieta com a sua "Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil", a verdadeira **cartilha** dos primeiros catequistas, produz o primeiro acontecimento lingüístico de uma terra que ainda viria a ser um país, uma pátria, uma nação. Fomos construídos como objeto de conhecimento para termos uma natureza humana civilizada-

cristã, para deixarmos de ser um "papel branco", para deixarmos de ser bárbaros. Já era desde-então possível ao europeu falar **sobre** nós, mesmo que não pudesse falar conosco.

Como objeto do saber e da prática pedagógica - gramática e cartilha -, a "Arte" de Anchieta cria uma língua imaginária-geral, nomeia e produz **sentidos** para o mundo novo e cria uma **posição enunciativa** distinta da de Portugal para nativos e não-nativos falarem em um outro espaço histórico de produção de linguagem, estabelecendo os parâmetros para o ensino da leitura e da escrita.

A "Arte" dá um estatuto de conhecimento a uma das língua indígenas e começa a construir uma unidade[42] - sobre a heterogeneidade e a diferença - criadora da univocidade, da veracidade e da completude, com a finalidade de estabelecer uma comunicação que possibilite a conversão e a exploração. Nesse processo, as definições, as categorizações, as classificações, as descrições, as explicações lingüísticas afetam, para controlar, a forma material e o uso da língua, produzindo o apagamento do sujeito falante.

Esta **língua geral** possibilitou lidar com a heterogeneidade lingüística, criando a língua em super(im-)posição às línguas existentes: uma língua enquanto sistema com uma ordem interna própria, que nada mais é do que a ordem da política na língua. Criou-se uma língua **ideal**, gramatizando-se a língua materna, para facilitar a comunicação, entendida como o domínio racional de corpo e da alma para servir a Deus e ao Rei. Domestica-se a língua-mãe - matriz, vida, prazer, emoção - para se chegar à razão, à ordem, ao controle e à exploração econômico-político-social.

Anchieta, em "Carta aos Irmãos Enfermos de Coimbra", de 1554, um ano após a sua chegada ao Brasil, para onde viera para o trabalho de catequese e por razões de saúde, conta sobre seu trabalho e adaptação no Novo Mundo:

> "Quanto à língua eu estou adiantado, ainda que é mui pouco, pera o que soubera se me não ocupara em ler gramática; todavia tenho colígido toda a maneira dela por arte, e pera mim tenho entendido quasi todo o seu modo; não o ponho em arte porque não há cá a

---

42. "Aberto os olhos do espírito à luz da razão, os Brasis iriam ser o Brasil."(Peixoto, 1933:25)

> quem a aproveite; só eu me aproveito dela e aproveitar-se-ão os que de lá vierem e souberem gramática".(:64)

Anchieta aprendia a língua rapidamente, apesar de ter outras ocupações como a de ler e ensinar gramática latina. Observe-se que já se referia à língua tupi de forma determinada, usando o artigo definido, embora generalizando, por englobar todas as outras línguas faladas pelos índios conhecidos e a conhecer. Determinação-generalização que acabaria por nomeá-la como língua do Brasil e, posteriormente, como língua geral: de todos sem ser de ninguém.

Tratava-se de conhecer uma língua indígena não para apreender a especificidade cultural de um povo des-conhecido, mas para executar um trabalho político que facilitasse o domínio e a exploração econômica, e a negação e a expropriação de uma herança, de uma identidade. Começa-se uma fase - a primeira - de homogeneização lingüística no Brasil, fundada em um bilingüismo orientado para a legitimação de uma língua estrangeira como língua nacional.

Ensina-se "a doutrina na língua do Brasil aos Mamalucos e Mamalucas, filhos dos Portugueses e aos escravos da terra" e ensina-se aos filhos dos índios "a falar Português, ler e escrever". Aqui, não houve simples e violentamente uma imposição de língua do invasor, no caso, o português. Houve um movimento simultâneo e contraditório em preservar e apagar a diferença, de modo que os habitantes da terra fossem **diferentes**, para conhecer e absorver uma outra doutrina e para se tornarem sujeitos a uma ordem econômico-social distinta da deles, e **iguais**, para tornarem-se cristãos e civilizados. Deveriam ser o outro e o europeu, para que houvesse conversão e civilização. Se não fosse isto, só restaria a destruição e o extermínio, o que foi amplamente realizado contra a vontade dos jesuítas.

Anchieta aprendia a língua rapidamente e também acreditava compreender o seu funcionamento: "e pera mim tenho entendido quasi todo os seu modo". Esta certeza de compreensão sustentava-se em seu conhecimento da gramática greco-latina"

> "sua linguagem é delicada, copiosa e elegante, tem muitas composições e sincopas mais que os Gregos, os nomes são todos

> indeclináveis, e os verbos têm suas conjugações e tempo. Na pronunciação são subtis, falam baixo que parece que não se entendem e tudo ouvem e penetram; em sua pronunciação não põem F, L, Z, S e RR, nem põem muta com líquida como Bra. Craze".(:433)

Esta compreensão e, conseqüentemente, a produção de conhecimento - uma gramática - sobre essa língua aprendida e dominada, naquele momento, parecia a Anchieta de pouco serventia, pois só se interessaria por ela quem já soubesse gramática, a quem já conhecesse o (des-)conhecido: a estrangeiros letrados. Esta gramática, enquanto objeto histórico, seria, pois, produzida por um conhecimento e uma tecnologia estrangeira sustentados por línguas estranhas ao contexto - o grego e o latim -, e produzida para estrangeiros interessados em uma prática político-pedagógica de colonização e cristianização. Quanto aos índios serviriam apenas de objeto para a coleta de dados e para o ensino da doutrina e dos bons costumes.

Esta "Arte", contudo, cedo mostrou sua utilidade e seu uso expandiu-se rapidamente, pois "em 1560 no Colégio da Baía, e provavelmente desde 1555 no de Piratininga, já se estudava a língua da terra na gramática de Anchieta. Mas por exemplares manuscritos, pois só em 1595 foi ela impressa em Coimbra", informa-nos Varnhagen. A par disso, ela significou a fonte de referência "científica" da época e, de outras posteriores, para o desenvolvimento da prática pedagógica e política, contribuindo, assim, para eternizar uma visão de mundo contida nas categorias de análise.

Esta língua geral "genérica" de índios "genéricos" de um Brasil também "genérico", devidamente transcrita e gramatizada, expande-se por todo o país naquele século XVI, que passa a falá-la não como um idioma indígena específico, mas como a língua da civilização, ensinada até mesmo nas escolas de ler e de escrever. Se, por um lado, os índios defendiam até a morte seu modo de ser e de viver, por outro, viram-se afetados em seu modo de falar o mundo e de por ele serem falados - para adotar um modo de ser e de viver novo - pela política lingüística dos jesuítas.

Esta política não só produziu uma língua gramatizada a partir de uma língua viva oral, mas fê-la retornar para o âmbito das línguas indígenas faladas e do português

falado e escrito, e colocou-a em circulação e uso para fazer, de dentro do simbólico da linguagem, a transição de um mundo não-feito em alfabeto para um mundo feito em alfabeto com o que isso podia significar em termos de reprodução/transformação de um mundo e de um povo. Esta será a língua usada por várias gerações de brasileiros, pelo menos até o século XVIII, quando vai sendo substituída por uma língua portuguesa já transformada: aí, então, já éramos - pelo menos os letrados - brasileiros, e não mais índios, negros ou portugueses.

Poderia dizer que a língua geral representou, em sua produção e prática, a maneira política de negar a política da colonização praticada pelos missionários em nome de Deus, e a de enfrentar o desconhecido que atemorizava. Língua e política, linguagem e mundo, palavras e coisas se separam e, desta forma, pode se falar em texto e contexto como coisas distintas. Não se tratava, portanto, em criar, apenas, um instrumento neutro para transportar um conteúdo doutrinário moralizador. Tratava-se de apropriar-se da coisa do outro para, transformada por uma tecnologia estrangeira, fazê-la retornar sobre esse outro, deslocando-o no interior de sua cultura, minando a sua identidade, dissolvendo e apagando as diferenças e fundando a não-comunicação no processo de organização social. (Pêcheux, 1981:18)

Na escrita alfabética, como vimos, a letra é referida a determinado som ou fonema no contexto da língua imaginária. Mas, isso traz as suas conseqüências, pois permite tratar o significante como imagem, apagando a historicidade da língua e do sujeito. E embora seja conhecimento produzido pelo homem - não sendo, portanto, elementos diferenciais neutros, objetivos e evidentes -, sua eficácia advém de serem tratados como tal pelo imaginário social.

Neste contexto, vemos estabelecer-se uma das primeiras imagens sobre a língua e os habitantes do Mundo Novo nos séculos iniciais da colonização, qual seja a de que faltavam os sons correspondentes a F, L e R. Se a língua não tem esses sons, o povo também não tem Fé, Lei e Rei, ou, ao contrário, por se tratar de um povo sem Fé, sem Lei e sem Rei, a língua não tem esses sons. A falta de um referenda, justifica e explica o outro. Dessa forma, começava-se a construir um saber e uma história sobre a terra e sua gente através de sua língua no lugar da falta.

Essa imagem, que será repetida pelos cronistas dos primeiros séculos da colonização, aparece em 1576 no "Tratado da Província do Brasil" de Pêro de Magalhães de Gândavo - humanista, latinista, gramático, viajante -, um livro destinado a mostrar a fertilidade e abundância da terra para que as pessoas pobres pudessem escolhê-la como um "remédio", pois "a todos agasalha e convida". Neste relato com feições explícitas de propaganda emigratória, vemos mais uma vez as coisas e as gentes da terra serem listadas e descritas como em uma seqüência de termos coordenados pelo conectivo "e". Mera adição. Mero somatório. No Capítulo 7º, denominado "Da condição e custumes dos indios da terra", falando sobre o extermínio de muitos índios, o autor declara que:

> "Outros fogirão pera o sertão & assy ficou a côsta despouoada de gentio ao longo das capitanias. Junto dellas ficarão alguas aldeas destes indios que são de paz e amigos dos portugeses.
> A lingoa deste gentio toda pella costa he hua, careçe de tres letra - S - não se acha nella f, ne l, ne R, cousa digna despanto por q assy não tem fê, ne lei, nem Rei & desta maneira viue sem justiça e desordenadamente."(:181-183)

A "língua fluida" dos habitantes é marcada pela falta de letras conforme o discurso sobre a língua que então se iniciava. Nesses discursos fundadores da história da lingua estabelecem-se fronteiras visíveis - as letras - para o dizer dos sujeitos que a falam em relação às fronteiras invisíveis do dizer daqueles que possuem uma língua plena. Neste lugar, estabelece-se a condição de possibilidade de um dizer. Ao lado disso, começaremos a só-letrar um mundo novo em uma língua estrangeira, quando teremos de "superassociar imagens" para o re-conhecimento de imagens acústicas e visuais, como diz Freud.

Neste imaginário que se constrói através da produção de um saber, que tem na falta de letras o ponto fundante de sua formulação enquanto discurso de um falante, é possível identificar os homens e as línguas da terra. O "Sermão do Espírito Santo" proferido, na segunda metade do século XVII, pelo Padre Antônio Vieira - jesuíta já formado pelas escolas e colégios jesuíticos brasileiros -, é exemplar para acompanharmos essa identificação e a construção e funcionamento desse imaginário.

Este sermão foi pregado em São Luís do Maranhão nas vésperas da partida de uma grande missão religiosa ao rio Amazonas. Através de descrições e narrativas dramáticas sobre o trabalho de catequese e conversão realizado pela Igreja Católica no

mundo, ele vai apresentando as dificuldades específicas dos que pretendem evangelizar o Brasil, quais sejam as "qualidades das gentes" e a "dificuldade das línguas". E para tanto é preciso contar com o Espírito Santo, fonte da graça - fogo-luz que alumia a alma - e do amor, pois:

> "para aprender não basta só ouvir por fora, é necessário entender por dentro .... Se o Espírito Santo não alumia por dentro, todo o dizer, por mais que divino que seja, é dizer..." (:126)

e

> "Para ensinar nações fiéis e políticas é necessário maior sabedoria que amor; para ensinar nações bárbaras e incultas, é necessário maior amor que sabedoria."(:127)

Cristo mandou que pregassem a todas as criaturas, o que não significava que pregassem aos homens, aos brutos, aos troncos, às pedras, mas sim:

> "que haviam de pregar a todas as nações e línguas bárbaras e incultas do Mundo, entre as quais haviam de achar homens tão irracionais como os brutos, e tão insensíveis como os troncos e tão duros e estúpidos como as pedras. E para um apóstolo se pôr a ensinar e abrandar uma pedra, para se pôr a ensinar e moldar um tronco, para se pôr a ensinar e meter em juízo um bruto, vede se é necessário muito amor de Deus."(:128)

Considerava também que as nações eram como ovelhas a serem apascentadas e reunidas em um só rebanho:

> "Eram nações bárbaras e incultas, eram nações feras e indômitas; eram nações cruéis e carniceiras, eram nações sem humanidade, sem razão, e muitas delas sem lei, que por meio da fé do batismo se haviam de fazer cristãs. E para apascentar e amansar semelhante gado; para doutrinar e cultivar semelhantes gentes, é necessário muito cabedal de amor de Deus; é necessário amar a Deus: *Diligis me*; e mais amar a Deus: *Diligis me*; e mais amar a Deus: *Diligis me*; e não só amar a Deus uma, duas e três vezes, senão amá-lo mais que todos: *Diligis me plus his*?"(:130)

Essa gente, que se assemelhava a pedras, troncos e brutos, tinha as piores "qualidades": "é a mais bruta, a mais inconstante, a mais avessa, a mais trabalhosa de ensinar de quantas há no mundo". Chegava mesmo a ser pior que as pedras, que conservaram memórias (pegadas) de Santo Tomé, exemplifica Vieira, que por aqui passou,

mas "os corações não conservaram memória da doutrina", pois "os "outros gentios são incrédulos até crer; os brasis ainda depois de crer são incrédulos; em outros gentios a incredulidade é incredulidade e a fé é fé; nos brasis a mesma fé ou é ou parece incredulidade". (:132)

Para falar dessa inconstância nas coisas da fé aprendidas, Vieira usa duas imagens vigorosas: "estátuas de mármore" e "estátuas de murta". A primeira aplica àquelas nações que resistem bravamente em receber a doutrina de Cristo, mas uma vez rendidas, ficam firmes e constantes na fé.

> "Há outras nações pelo contrário (e estas são as do Brasil) que recebem tudo o que lhes ensinam com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir; mas são **estátuas de murta**, que em levantando a mão e a tesoura o jardineiro, logo perdem a nova figura e tornam à bruteza antiga e natural e a ser mato como dantes eram. É necessário que assista sempre a estas estátuas o mestre delas, uma vez que lhe corte o que vecejam os olhos, para que creiam o que não vêem; outra vez que cerceie o que vecejam as orelhas, para que não dêem ouvidos à fábulas de seus antepassados; outra vez que lhe decepe o que vecejam as mãos e os pés, para que se abstenham das ações e costumes bárbaros da gentilidade. E só desta maneira, trabalhando sempre contra a natureza do tronco e humor das **raízes**, se pode conservar nestas plantas rudes a forma não natural e compostura dos ramos."(:134-grifos meus)

Como se não bastasse a obstinação desse "papel branco", o missionário deve ainda enfrentar, com amor, a "dificuldade das línguas", línguas que não se consegue nem mesmo "ouvir", pois "a palavra ouvir significa entender; porque o que se não entende, é como se não ouvira". Imagem acústica. Isto indica os limites do "ver", do "enxergar" dos relatos e das descrições lingüísticas:

> "Por vezes me aconteceu estar com o ouvido aplicado à boca do bárbaro e ainda do intérprete, sem poder distinguir as sílabas, nem perceber as vogais ou consoantes de que se formavam, equivocando-se a mesma letra com duas e três semelhantes, ou compondo-se (o que é mais certo) com mistura de todas elas: umas tão delgadas e sutis, outras tão duras e escabrosas, outras tão interiores e escuras e mais afogadas na garganta que pronunciadas na língua; outras tão curtas e subidas, outras tão estendidas e multiplicadas, que não percebem os ouvidos mais que a confusão, sendo certo em todo rigor, que as tais línguas não se ouvem, pois se não ouve delas mais que o sonido, e não as palavras dearticuladas e humanas, como diz o profeta:

> *Quorum non possis audire sermones.* [...] Se é trabalho ouvir a língua que não entendeis, quanto maior trabalho será haver de entender a língua que não ouvis."(:138-139)

E as dificuldades não param aí, pois há de aprender "**uma língua bruta e de brutos**, sem livro, sem mestre, sem guia, e no meio daquela escuridade e dissonância haver de cavar os primeiros alicerces e descobrir os primeiros rudimentos dela; distinguir o nome, o verbo, o advérbio, a proposição, o número, o caso, o tempo, o modo e modos nunca vistos nem imaginados, como de homens enfim tão diferentes dos outros nas línguas como nos costumes...". (:139)

E diante de uma empresa de tal envergadura - doutrinar esse tipo de gente que fala esse tipo de língua -, Vieira convoca a todos - seculares e eclesiásticos, homens e mulheres - para transformar esses brutos, troncos e pedras em homens. "Se a natureza naturalmente pode converter animais ferozes em homens, a graça sobrenaturalmente, por que não fará esta conversão?". (:146) E como fazer isso?

> "... o modo de converter feras em homens é matando-as e comendo-as: e não há coisa mais parecida ao ensinar e doutrinar que o matar e o comer. Para uma fera se converter em homem, há de **deixar de ser o que era e começar a ser o que não era**; e tudo isto se faz matando-a e comendo-a: matando-a, deixa de ser, porque morta já não é fera; comendo-a, começa a ser o que não era, porque comida, já é homem. [...] o que se mata deixa de ser o que é e o que se come converte-se na substância e nos membros de quem o come. E ambos estes efeitos havia de fazer a doutrina de São Pedro naqueles gentios ferozes e bárbaros. Primeiro haviam de morrer, porque haviam de deixar de ser gentios; e logo haviam de ser comidos e convertidos em membros da Igreja de São Pedro, porque haviam de ficar cristãos e membros da Igreja de que São Pedro é a cabeça."(:147-grifos meus)

Todos esses sentidos que o texto de Vieira produzem ao tratar das "qualidades das gentes" e das "dificuldades das línguas" para a conversão dos habitantes do Brasil, estão presentes nos discursos de fundação do processo de produção de um saber lingüístico e de uma prática pedagógica. A identificação entre sujeito-falante e língua - língua bruta e de brutos - é completa e totalizante, e a natureza dessa relação inviabiliza a produção do **texto da conversão** - uma humanidade determinada - naquele "papel branco". Uma língua e um sujeito que se assemelham a feras, a troncos, a estátua de murtas, e que

não se deixam moldar e apascentar definitivamente, mesmo depois de mortos e comidos. Algo sempre falhava.

Vejo, ainda, nessa rede de formulações do Sermão do Espírito Santo os efeitos de uma filiação discursiva em que o sujeito letrado se constituía em sua função de leitor e de autor. Vieira viera para o Brasil ainda criança e aqui se iniciara nas letras do alfabeto, estudara no colégio dos jesuítas em Salvador e, posteriormente, tendo ingressado na Companhia de Jesus, voltou ao seu colégio como professor, ajudando, assim, a formar novas gerações de letrados. Como pregador, escritor, diplomata, conselheiro político de D. João IV, dominava com grande talento a arte de escrever e de falar. Era senhor de seu dizer.

Essas dificuldades que as línguas indígenas traziam para a conversão foram trabalhadas, no entanto, pela tecnologia lingüística dos jesuítas para domesticar essa língua bruta e de brutos", sem tradição de escrita que lhes servisse de apoio e sustentação. A teoria, então, devia-se fazer a partir do uso, dos estados atuais da língua.

Nunes (1996), na análise dos dicionários do período colonial feita em sua tese de doutorado "Discurso e instrumentos lingüísticos no Brasil: dos relatos dos viajantes aos primeiros dicionários", faz uma interpretação do discurso lexicográfico brasileiro que contribui significativamente para as formulações que faço neste trabalho quanto as relações discursivas existentes entre o saber pedagogizado sobre as línguas e a constituição da forma-sujeito em sua função de autor. Esta prática de instrumentação da língua, que se realiza em vista de determinados interesses político-sociais, trata-se de um trabalho discursivo que se dá em condições ideológicas específicas.

> "Os dicionários português-tupi e tupi-português dos jesuítas não correspondem apenas a um estoque de itens lexicais com as significações correspondentes. Eles desenvolvem de modo particular um discurso de tradução e interpretação dos enunciados indígenas nas situações de uso."(:11)

Esta tese faz parte de um conjunto de artigos, ensaios, livros, dissertações e teses em Análise do Discurso que vêm, na última década no Brasil, formando e consolidando um saber sobre as línguas no Brasil em diferentes momento históricos, e

sobre a posição de sujeito que aí se constitui, o que afeta direta ou indiretamente o processo de escolarização.

O projeto "História das idéias lingüísticas no Brasil", um projeto de colaboração entre a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade de Paris 7, no qual a tese de Nunes e este trabalho se inscrevem, tem sido um espaço importante para se pensar e estudar a história da constituição de nossa língua enquanto língua nacional e a de um saber metalingüístico em um meio oral, escrito e multilíngüe, tomando, portanto, o conhecimento da língua e sobre a língua como seu objeto de conhecimento.

Nos quase três séculos em que prevaleceram os estudos sobre as línguas indígenas no Brasil, a transferência tecnológica a partir da escrita alfabética e da gramática latina significou a filiação a um saber lingüístico europeu, mas também a fundação de uma outra trajetória para o desenvolvimento das idéias lingüísticas rumo à construção da unidade da língua nacional, marcada por uma filiação indígena. Neste contexto, é que faço as minhas formulações no sentido de se dimensionar historicamente a participação da instituição-escola na leitura e na escrita, enquanto práticas textuais e sociais.

Os dois dicionários produzidos no período colonial, analisados por Nunes, foram: o "Vocabulário na Língua Brasílica" (VLB) e o "Dicionário Português Brasiliano" (DPB). O primeiro deles, um dicionário bilingüe - língua portuguesa-língua indígena - circulou por missões e colégios do Brasil na segunda metade do século XVI e nos séculos XVII e XVIII, sendo conhecido através de seus vários manuscritos. Mas só foi publicado integralmente em 1938, por Plínio Ayrosa, como objeto de estudo de tupinistas.

Quanto ao segundo dicionário, o DPB, data aproximadamente de 1751, e foi publicado em Lisboa em 1795, servindo à compilação de muitos outros. É também um dicionário bilingüe e reflete a substituição da prática jesuítica banida do país em 1759, por ocasião da administração do Marquês de Pombal.

A análise do VLB interessa mais diretamente aos propósitos deste trabalho. E foi nele que me detive para observar a análise do funcionamento lexicográfico em pontos-chave para a apropriação da escrita e para a inscrição do sujeito-falante em uma

formação discursiva particular em que pesam noções como as de referência, literalidade e representação, enquanto vias de acesso ao imaginário de quem ensina e de quem aprende. No momento, apontarei apenas alguns aspectos da análise, deixando o conjunto de formulações feitas por Nunes para ser interpretado pelo leitor interessado.

O VLB traz observações fonéticas, gráficas, morfológicas e sintáticas, marcações gramaticais de classes de palavras, de formas de conjugação, bem como incluem discussões sobre a significação e o modo de enunciação, mostrando em suas descrições como se enfrentava teoricamente essa "língua bruta de brutos".

> "Salientemos quanto à questão da significação, que a língua não se resume aí a um conjunto de significados autônomos com relação à referência. O vocabulário não fornece, via de regra, apenas um grupo de significados correspondendo aos termos-entrada. A significação é trabalhada no confronto entre o significante, a referência e o modo de enunciação. Como acontece com os viajantes, a questão da referência possui um peso decisivo no enunciado lexical. Só que, nos vocabulários jesuítas, ela é trabalhada em relação à significação na língua, para os viajantes e colonos, o dizer a coisa é que interessa."(:92)

A análise desse discurso lexicográfico é feita em termos do que Nunes chama macro-estrutura do Vocabulário e micro-estrutura dos verbetes. No primeiro caso, ele examina os fatos lingüísticos em suas regularidades discursivas, ou seja, a disposição e estrutura dos verbetes, a nomenclatura, a marcação, o ordenamento, a categorização. No segundo, trata de compreender essas regularidades no interior dos verbetes no que se refere a seu modo de enunciação, a determinação, a normatização e a definição.

Ao tratar da nomenclatura do VLB - conjunto das seqüências de entradas -, Nunes apreende-a como um "discurso de formação de domínios" que se articulam: o domínio da religião, o da guerra, o da viagem e o das atividades de colonização. No domínio da religião há um grande número de entradas que se referem à **fala**, que incluem a forma tupi [nheeng]:

> **Palavra.** - Nheenga.
> **Papeador, q. muito fala.** - Nheenguixuera.
> **Papeador ser assi.** - Xenheenguuixuer.
> **Papear muito.** - Xenheeguixuerguitecobo.

Parola. - Nheenguixuera.
Prática propor, ou fazer. - Anheeng. abs. Aimoin. s. nheenga. ut. Aimoin xenheenga çupe.
Pregar o pregador. - Anheennheeng.
Prudente em falar. - Xenheenggtecocuguacatû.

Nessa rede discursiva que se constituía com a produção feita no Brasil colonial, já havia assinalado a importância do língua-intérprete enquanto "senhor da fala", em um outro tipo de discurso: o das cartas que tinham por objetivo informar a Metrópole sobre os trabalhos de conversão. Vamos vendo, assim, como diferentes discursos se aliam para criarem certas referências para a filiação discursiva.

> "O sentido se [nheeng] gira em torno da noção de "palavras, "fala". Nota-se que a seleção lexical é direcionada para a prática verbal do missionário, em que falar é pregar. O missionário propõe as práticas discursivas, prega, observa a "prudência" no falar. Por outro lado, há os que falam demais e os que falam besteira (*parvoices de palavras; parvoices falar; patranhas dizer*). Enquanto instrumento de catequese, a fala tem um lugar privilegiado. Assim, o domínio da língua, encarado no aspecto retórico, fica determinado pela religião enquanto prática de doutrinação pela palavra."(Nunes:101)

Essa análise de domínios, levou-me a observar a constituição do domínio relativo à escola.

Escola. - Moroboeçaba. Nheboeçaba.
Collegio ou aiuntamento de muitos. - Teigya.
Discipulo. - Mimboê. Jmboepîgra.
Doutrina escripta. - Nheboeçaba.
Doutrina, o acto della. - Nheboe.
Doutrina fazer. - Aporomboê
Doutrinar. - uide Ensinar
Doutrinar em custumes como o pay aos filhos, etc. - Anonhem, act.
Ensinar- Aimboê, act.
Ensinar-se. - Anhemboê, rece.

A forma tupi [boe] está presente em "ensinar" e "doutrinar", indica uma identificação completa entre ensino-conversão, reafirmando a função da escola como

espaço de transformação de brutos, feras e pedras em homens. Não encontrei os verbetes "educação" e "educar". Para "bruto" há duas entradas:
Bruto que não sabe. - Baecuguabeima, Tecocuguabeima.
Bruto animal gnro. - Çoo.

No arranjo das entradas, como as de "doutrina", Nunes chama a atenção para uma repetição que subordina as entradas a uma antecedente, o que será posteriormente colocado no interior de um mesmo verbete, formando grupos de verbetes com proximidades de significação. Isso me faz pensar naquele "caminho da abstração" de que nos fala Vygotsky, e que possibilita a formação de conceitos - a mudança de mundo -, ou seja, a entrada do indivíduo para o mundo da escrita.

Na análise das conceituações adotadas pelo VLB, Nunes vai explicitando e descrevendo a conflituosa adequação das línguas indígenas as noções da gramática latina, aquilo que consistia em uma enorme dificuldade para a conversão como fala Vieira. Havia de se entender uma língua que não se ouvia.

Na análise do funcionamento da micro-estrutura dos verbetes, observando as formas do dizer -"formas que aparecem como traços nos enunciados, da inscrição do sujeito enunciador"- o autor conclui que o VLB apresenta uma dispersão do sujeito ao distinguir dois lugares enunciativos nos verbetes:

> "O primeiro deles diz respeito aos locutores índios. Estes são colocado em posição de 'dizer' e 'nomear' em tupi (*os índios dizem X, X como dizem, chamar-lhe-ião X*). Essa posição às vezes aparece especificada em um lugar social: ('A mulher diz x', 'se um grande principal dizer X). O segundo refere-se a um locutor virtual da significação, uma espécie de doublê do locutor índio, que diz em português a significação dos termos e expressões tupi. Essa posição, que corresponde bem a uma prática de tradutor-intérprete, se explicita nas formas de tradução: *'X quer dizer Y', 'X isto é Y', 'X para dizer Y', 'X que diz Y'*, onde X encerra um termo ou expressão tupi e Y uma tradução e/ou um comentário sobre X. Tal posição se desdobra ainda em três figuras. A de um locutor possível em terceira pessoa, introduzida por um pronome relativo (como quem diz X), a de um locutor em primeira pessoa do singular (que como digo é X), e a de um locutor em primeira pessoa do plural (dizemos em seu lugar X, como dizemos de X)." (:119)

Outro ponto importante no processo de alfabetização, conforme estamos aqui analisando, é o da referência, ou seja, do que se pretende como algo estável - que se confunde às vezes com o objeto -, capaz de sustentar as representações e o conseqüente aprendizado das letras, sílabas, palavras, frases, textos. No espaço discursivo do Mundo Novo, contudo, produzir representação referencial não era tarefa simples. Mas, o dicionário constitui um lugar privilegiado para marcar e demarcar limites e territórios do dizer. Como se dá a determinação referencial no VLB?

> "Convém notar que a significação, na situação de enunciação do VLB, não é algo que se determine de forma evidente. Pelo contrário, a todo momento se busca trabalhá-la, contorná-la, precisá-la. Produz-se um espaço diferencial, um campo de virtualidades, um conjunto de condições, opções e justificações para os sentidos. As palavras e expressões falham, há uma mexida nos gestos de atribuição de significações. Essa agitação do discurso, é preciso salientar, vem a tona como efeito de uma instabilidade referencial: a referência faz problema. Por isso as nomeações muitas vezes não são bem-sucedidas, os dizeres não são compreendidos. É certo que isso faz parte do funcionamento da linguagem, de modo mais geral. A particularidade do VLB é a de representar essa discrepância enunciativa, formulando-a, realizando um balizamento em torno da relação enunciado-referência, registrando pontos de saída, na língua e no discurso, resultantes do embate sujeito-mundo."(:121)

Havia na sociedade colonial, uma rede discursiva que trabalhava e continha essa instabilidade referencial e a dispersão do sujeito e do sentido de forma a configurar, nos limites do conhecido e do conhecimento disponível, a alteridade. Cartas, sermões, relatos, dicionários, gramáticas, cartilhas-catecismos, canções, peças de teatro, poemas, traduções, em diferentes línguas, em práticas sociais e culturais distintas, iam, em operações de paráfrases discursivas, recortando o mundo, separando-unindo atributos dos objetos, conferindo uma positividade em relação a alguns deles, rompendo com a percepção de mundo dos habitantes desse admirável Mundo Novo.

CONCLUSÃO

No início já acreditava - desconfiando - da forma evidente pela qual os sentidos dos termos do próprio trabalho se apresentavam: "história", "alfabetização" e "Brasil". Na busca de uma compreensão para determinados aspectos dessa história - a visibilidade do analfabetismo-analfabeto e a invisibilibidade da alfabetização-alfabetizado, a assimetria entre os elementos dessa oposição e a mobilização de um resto fundamental -, fui percorrendo certos caminhos discursivos, pelos quais a minha delimitação me levou, que uniram de uma forma particular história-escrita-sujeito-sentido.

Percorrendo esses caminhos descontínuos - mas estruturados - das histórias sobre o Brasil e a escola de ler e escrever produzidas por um "ler e escrever" formado em momentos históricos particulares e em formações ideológicas e discursivas determinadas, pude saber que **o direito à diferença** é, também, uma questão simbólica, que não passa pelo mero re-conhecimento e des-conhecimento de uma desigualdade econômica, social e política. Ela aponta para o outro que, historicamente, é o pecado, o mal, o diabo, o prazer, a ameaça, a vida. E nesse espaço significante é que se dá, então, a relação educativa concebida em função do real existente e de suas contradições.

Neste sentido, o que é preciso **erradicar** no Brasil? Uma língua bruta e de brutos? Um papel branco que teima em se preencher por outras letras, por outras palavras, por outros textos, incompreensíveis para quem alfabetiza? Uma letra significante que "obstinadamente" aparece como um fantasma, na repetição mecânica das letras, se não se ensinar a ler bem, a ler com compreensão?

A alfabetização - uma prática textual social e política - e o alfabetizado-letrado - o indivíduo que ocupa uma posição em sociedade letrada - foram ganhando **visibilidade** enquanto herdeiros de uma ordem simbólica que determina o herdado e as condições de sua produção, reprodução e transformação. E, então, outros efeitos de sentido puderam se produzir para a relação alfabetização X analfabetismo e para a compreensão da assimetria aí produzida, percebida em minha primeira incursão pelo discurso lexicográfico que dizia ser a "alfabetização" uma "ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura" e o "analfabetismo" um "estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução".

Essa assimetria pôde, assim, ser compreendida não apenas como uma condição negativa do próprio analfabeto que afeta, sempre, a ação de quem alfabetiza, mas também como uma denegação do alfabetizado no interior de sua prática discursiva de letrado, onde se determina o modo de apropriação do instrumento-escrita - via teorias, políticas e práticas lingüísticas, educacionais e pedagógicas -, o sujeito que dele se apropria e o sentido que nele e com ele se produz.

E se no analfabeto é preciso erradicar, discursivamente, a sua condição de pedra, de tronco, de bruto - que fala uma língua bruta -, no alfabetizado é preciso espantar o fantasma desse bruto, dessa pedra, desse tronco, dessa língua. Ao re-negar sua herança, ele pretende se dizer como um não-bruto no dito, mas acaba por dizer, no não-dito e no já-dito, no interior da contradição entre ser civilizado e bárbaro (no que tudo isso possa significar na conjuntura brasileira), o discurso do outro. É a filiação discursiva se mostrando, em relação a ela mesma, sempre móvel, instável e inconsistente.

Na análise da materialidade lingüística, confrontando o discurso científico e o discurso religioso, pude observar uma **temporalidade** discursiva - histórica e inconsciente - ir se construindo em filiações - também discursivas - em que a memória do dizer vai se colocando e re-colocando, produzindo o mesmo e o diferente, com a ameaça sempre presente de algo falhar.

Na construção dessa outra temporalidade, que não a cronológica, vejo um confronto inicial entre as línguas de oralidade e as línguas de escrita - espaços históricos e sociais de linguagem -, que vai se diluindo, apagando e tornando-se um conflito entre as categorias de linguagem - oralidade e escrita - de uma língua imaginária construída ao longo de uma história datada. E o que fica na linguagem como linguagem, no dito, fica na história e faz história. História oficial. Língua nacional.

Mas, a filiação discursiva, com suas contradições, é algo muito forte. A herança da ordem significante, que estabelece as regras e as condições dessa filiação para o sujeito, transmite-se pela linguagem, com a linguagem e como linguagem, em tempos próprios e de modo específico, pela inscrição da história na língua.

Neste lugar de sujeito-letrado dá-se a inscrição do sujeito falante em um outro interdiscurso em que deverá exercer as funções de leitor e de autor. No Brasil, enquanto país colonizado, houve um movimento nessa inscrição que marcou contraditoriamente o sujeito aí produzido pela inscrição da violência e pela violência da inscrição, construindo lugares de significação ambíguos e, também contraditórios, para o exercício dessas funções e das práticas sociais e culturais desse sujeito assim constituído.

A forma de assujeitamento é histórica e se dá diferentemente em épocas distintas, mas também em mundos distintos. A forma-sujeito do sujeito-letrado, em sua dimensão histórica, adquire no Brasil sua especificidade ao ser constituída em um espaço de linguagem multilíngüe em que a interpelação do indivíduo pela ideologia faz intervir a religião e o direito, mas também a identificação e a contra-identificação, a relação entre línguas, a disciplinarização de uma língua indígena, a transferência de tecnologias lingüísticas, a expansão de uma economia mercantil.

Nesse novo espaço de linguagem é que o sujeito deverá se constituir como autor, como senhor de um dizer sempre-já-dividido, estabelecendo uma relação una, coerente e coesa com a língua e a história, e construindo um lugar de significação específico, com direito à interpretação, para significar o mundo e a si próprio.

Observo, ainda, que a escola, desde a sua fundação, além de fazer essa inscrição violenta de modo violento, o faz de modo desigual ao distribuir a escrita por línguas diferentes por um continuum em que a autoria não é nunca construída para todos, de forma a organizar a desigualdade econômico-social.

Se ser alfabetizado é o sujeito-falante assumir uma função de autoria e construir um lugar de interpretação, isso no Brasil, sempre foi para poucos, não só pela exclusão dos indivíduos do processo de escolarização, mas, sobretudo, pelos modos de individuação social e histórica que instala e pela configuração que tal função adquire na prática pedagógica. A questão não estaria, portanto, na oposição entre uma alfabetização mecânica ou uma alfabetização crítica-criativa - como algo inerente à escrita -, mas nas possibilidades de se ser, ou não, autor, no que tudo isso possa significar nesta história que aqui comecei a contar.

Vejo, assim, abertas algumas linhas de investigação para se formular uma teoria (?) discursiva da leitura e da escrita, enquanto inscrição do sujeito-falante na memória histórica do dizer escrito, tendo em vista as noções de filiação discursiva e de autoria, em sua dimensão histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, Padre Joseph de. "Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-1594)". Cartas Jesuíticas III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

ALTHUSSER, Louis.(1970) "Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado". Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. (1889) "História da instrução pública (1500-1889)"Trad. A. Chizzotti. São Paulo: EDUC e Brasília: INEP/MEC,1989.

AUROUX, Sylvain. "A revolução tecnológica da gramatização". Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992

AZEVEDO, Fernando de. (1943) "A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil". São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964, 4ª edição.

BURKE, Peter (1993) "A arte da conversação". Trad. Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.

BRÉAL, Michel.(1913) "Ensaio de semântica: ciência das significações". Trad. A. Ferrás...et al. São Paulo:EDUC, 1992.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. "Dicionário de Filologia e Gramática referente à Língua Portuguesa". Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1964, 2ª edição.

CÂNDIDO, Antonio. "Literatura e subdesenvolvimento". Em: Argumento - Revista mensal de cultura. Ano 1, nº 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, out.-1973.

DESCARTES, René. "O discurso do método". Trad. M.E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins fontes, 1989.

DUCROT, Oswald. "As escalas argumentativas". Em: Provar e dizer: linguagem e lógica. Trad. de Maria Aparecida Barbosa et al. São Paulo: Global, 1981, 178-228.

_____. "Referente". Em: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984, 418-438.

FABRE, Daniel. "O livro e sua magia". Em: Práticas da leitura de Roger Chartier. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FERREIRO, Emília. "Com todas as letras". Trad. M. Zilda da Cunha Lopes. Retrad. Sandra Trabucco Valenzuela. Bilbioteca da Educação - Série 8 - Atualidades em Educação - vol.2. São Paulo: Cortez,1993

FOUCAULT, Michel. "As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas". Trad. Antonio Ramos Rosa. São Paulo: Marins Fontes, s/d.

FREIRE, Ana Maria A. "Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo 'a ideologia nacionalista, ou de como deixar ser e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos". São Paulo: Cortez e Brasília:INEP,1989.

FREUD, Sigmund. "A interpretação das afasias". Trad. António Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

GINZBURG, Carlo. "Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história". Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Eduardo. "Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem". Campinas/SP: Pontes, 1995.

HERRENSCHMIDT, Clarisse. "O todo, o enigma e a ilusão". Em: Cultura, pensamento e escrita. Jean Bottéro ... [et al.]. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática, 1995: 101-140.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. (1936) "Raízes do Brasil". São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 26ª edição.

_____. (1959) "Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil". São Paulo: Brasiliense, 1994, 6ª edição.

_____. (1960) "História geral da civilização brasileira". Tomo I: A época colonial. 1º Volume: Do Descobrimento à expansão territorial. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989, 8ª edição.

_____. "História da civilização brasileira". Tomo I: A época colonial. 2º Volume: Administração, economia e sociedade. Rio de Janeiro, Bertrand, 1993, 7ª edição.

JAKOBSON, Roman. "Lingüística e poética". Em: Lingüística e comunicação. Trad. de Izidoro blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1989.

LACAN, Jacques. "Escritos". São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1988.

Le GOFF, Jacques. "História e memória". Trad. B. Leitão...et al. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1990.

LÉRY, Jean de. "Viagem à terra do Brasil". Trad. Sérgio Milliet. Coleção Reconquista do Brasil - Nova Série. Vol. 10. Belo Horizonte: Edit. Itatiaia e São Paulo: Edit. da Universidade de São Paulo, 1980.

LIPINER, Elias. "As letras do alfabeto na criação do mundo: contribuição à pesquisa da natureza da linguagem". Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. "Perspectivas históricas da educação". Série Peincípios. São Paulo: Ática, 1989, 2ª edição.

LUCAS, Clarinda Rodrigues. "Indexação: gesto de leitura do bibliotecário". Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 1996. (Tese de doutorado)

MADRE DE DEUS, Frei Gaspar da. "Memórias para a história da Capitania de São Vicente". Coleção Reconquista do Brasil. Vol 20. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia e São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

MANACORDA, Mario Alighiero. "História da educação: da antiguidade aos nossos dias". Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MORAES SILVA, Antonio de. "Diccionario de lingua portugueza". 2ª edição (fac-simile), 3ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª edições: 1813, 1823, 1858, 1878, 1890, s/d, 1949.

MORRISON, Ken. Em: Cultura, pensamento e escrita. Bottéro et al. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática, 1995.

NAGLE, Jorge. "História da educação brasileira: problemas atuais". Em: Em Aberto, nº 23, ano III, set.-out., 1984. Brasília: INEP, 27-29.

NÓBREGA, Manoel da. "Cartas do Brasil". Cartas Jesuíticas 1 - Coleção Reconquista do Brasil (2ª série). Vol. 147. Belo Horizonte: Edit.Itatiaia e São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

NUNES, Clarice. "Ensino e historiografia da educação: uma hipótese em discussão". Apresentado na Reunião da ANPED. Mimeo., 1994.

_____. "História da educação brasileira: um campo em constituição". Mimeo., 1992a.

_____. (org.) "Guia preliminar para a história da educação brasileira". Brasília: INEP, 1992b.

_____. "História da educação: espaço do desejo". Em: Em Aberto, nº 47, ano IX, jul.-set., 1990. Brasília: INEP, 37-45.

NUNES, José Horta. "Discurso e instrumentos lingüísticos no Brasil: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários". Campinas: IEL/UNICAMP,1996. (Tese de doutorado).

_____. "Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial". Campinas/SP: Edit. da UNICAMP, 1994.

_____. "Processus de litteralisation dans l'Arte de Jose de Anchieta". Em: Histoire Épistémologie Langage. 15/II,1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. "Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico". Petropólis, RJ: Vozes, 1996.

_____. "Discurso, imaginário social e conhecimento". Em: Em Aberto, n.61, ano 14. Brasília: INEP, jan./mar. 1994, 53-59.

_____. (org.) "Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional". Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. "As formas do silêncio: no movimento dos sentidos: . Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____."Terra `a vista!: discurso do confronto: velho e novo mundo". São Paulo: Cortez e Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. "A língua brasileira". Em: Anais da SBPC. São Paulo/SP, 1992.

_____. "A língua imaginária e a língua fluida: o português brasileiro sob a influência das línguas indígenas". Colóquio no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1985.

_____. "Le contact des langues: quels modèles?". Colóquio de Nice. França, 1987.

_____. "Segmentar ou recortar?". Em: Série Estudos: Lingüística: questões e controvérsias. Uberaba: FIUBE, 1984, 9-26.

ORLANDI, Eni P. e SOUZA, Tânia C.C. de. "A língua imaginária e a língua fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem". Em: Política Lingüística na América Latina. Campinas/SP: Pontes, 1988.

PÊCHEUX, Michel. "Ler o arquivo hoje". Trad. M. das Graças L. M. do Amaral. Em: Gestos de leitura: da história no discurso. Org. Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, 55-66.

_____. "O discurso: estrutura ou acontecimento". Trad. E.P. Orlandi. Campinas,SP: Pontes, 1990.

_____. "Delimitações, inversões, deslocamentos". Trad. J.H. Nunes. Em: Cad. Est. Ling.,no 19. Campinas,SP: UNICAMP/IEL, jul-dez, 1990 a.

_____."Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio". Trad. Eni P. Orlandi...et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. "Para conter a fereza dos contrárioos: guerras na legislação indigenista colonial." Em: Cadernos CEDES 30: Aa conquista da América. Campinas/SP: Papirus, 1993, 57-64.

PITA, Sebastião da Rocha. "História da América Portuguesa". Coleção Reconquista do Brasil. Vol. 32. Belo Horizonte: Itatiaia e São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

RAMINELLI, Ronald. "Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira". Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos.(1978) "História da educação brasileira: a organização escolar". São Paulo:Cortez A.A., 9ª edição,1989.

RODRIGUES, José Honório. "A vitória da língua portuguesa no Brasil colonial". Em: Humanidades nº 4, vol I. Jul./set., 1983, 21-41.

ROSA, João Guimarães. "Grande sertão: Veredas". Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

SALVADOR, Frei Vicente do. "História do Brasil: 1500-1627". Coleção Reconquista do Brasil. Vol. 49. Belo Horizonte: Edit. Itatiaia e São Paulo: Edit. da Universidade de São Paulo, 1982.

SAVIANI, Dermeval. "Livro didático e pós-modernidade". Em: Livro didático, literatura e pós-modernidade no Brasil. Relatório de pesquisa. Porto Alegre:PUCRS, 1989 (mimeo.).

SAUSSURE, Ferdinand de. "Curso de lingüística geral". Trad. A. Chelini...et al. São Paulo: Cultrix, 1974.

SERAFIM LEITE, S. I. "História da Companhia de Jesus". Tomos I e II. Lisboa: Livraria Portugália e Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

SILVA, Mariza Vieira da. "O dicionário e o processo de identificação do sujeito". In: Língua e cidadania. Org. Eduardo Guimarães e Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1996.

_____. "O analfabeto: a desconstrução de um sentido literal". Brasília, mimeo., 1995.

_____. "A escrita e a cidadania no Brasil".Brasília, mimeo., 1994.

_____."História da alfabetização no Brasil: memória e esquecimento". Campinas, mimeo., 1992.

_____. "A condição de analfabeto". Brasília, mimeo., 1992.

_____. "O cidadão analfabeto da República". Brasília, mimeo., 1992.

SODRÉ, Nelson Werneck.(1938) "História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos". Rio de Janeiro: Civilização Brasileiraa, 1964, 4ª edição.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. "Discurso e oralidade: um estudo em língua indígena". Campinas/SP: IEL-UNICAMP, 1994. (Tese de doutorado)

TEIXEIRA, Anísio. ."Educação não é privilégio"Biblioteca Pedagógica Brasiliana-Atualidades Pedagógicas, vol.130. São Paulo: Editora Nacional, 1977a., 4ª edição.

_____. "Educação e o mundo moderno". São Paulo: Editora Nacional, 1777b., 2ª edição.

_____. "A educação e a crise brasileira". Biblioteca Pedagógica Brasiliana- Atualidades Pedagógicas, Série 3, vol.64. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

THEVET, André. "As singularidades da França Antática". Trad. Eugênio Amado. Coleção Reconquista do Brasil. Vol. 45. Belo Horizonte: Edit. Itatiaia e São Paulo: Edit. da Universidade de São Paulo.

VIEIRA, Padre Antônio. "Sermões: problemas sociais e políticos do Brasil". São Paulo: Cultrix, 1995.

VYGOTSKY,L. S. "Pensamento e linguagem". Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1996, 1ª edição, 61ª reimpressão.

_____. "A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores". Orgs. Michael Cole... [et al.]. Trad. José cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1996, 5ª edição, 2ª tiragem.

WARDE, Mirian Jorge. "Anotações para uma historiografia da educação brasileira. Em: Em Aberto, nº 23, ano III, set.-out.,1984. Brasília: INEP, 1-6.

_____. "Contribuições da história para a educação". Em: Em Aberto, nº 47, ano IX, jul.-set., 1990. Brasília: INEP, 3-11.

RESUME

Dans cette thèse de doctorat, le thème de **l'alphabétisation** est travaillé dans une dimension historique, de la perspective de l'Analyse du Discours, fondée sur la production théorique de Michel Pêcheux, et qui a pour objectif la compréhension du processus de **constitution des sens et du sujet de la scolarisation au Brésil**, prenant comme référence les pratiques linguistiques et pédagogiques de lecture et d'écriture des premiers siècles de la colonisation. Nous chercherons aussi, à comprendre ce sujet constitué dans et par le langage, construit comme langage, l'histoire de la lecture et de l'écriture d'un pays colonisé. Trois questions, formulées à partir de travaux exploratoires, ont orientées le développement du travail: 1. la présence-absence de l'un des termes des dichotomies "analphabètisme/alphabétisation" et "analphabète/alphabetisé"; 2. l'assymétrie entre les termes de ces mêmes paires et 3. la présence d'un "jusqu'à" qui se réfère à "analphabète", mobilisateur d'un reste fondamental. Dans la constitution du *corpus*, on a opté pour re-visiter les oeuvres connues du grand public de deux types di discours historiquement datés: le discours religieux des XVI et XVII siècles et le discours scientifique de différents domaines du savoir des XIX et XX siècles, en considérant la raretpe des études et des recherches sur le thème et la rareté et fragmentation des archives et des répertoires au Brésil. Le travail avec la matérialité du discours scientifique a permi la construction d'une archive auquel les filiations discursives spécifiques vont, peu à peu, acquérir une visibilité; ainsi qu'une analyse discursive de l'écriture alphabétique, comme instrument historique et symbolique. L'analyse du discours religieux a indiqué les événements fondateurs d'une position de sujet - celle du lettré/non-lettré - qui marque l'identité brésilienne, et les sens qui vont, peu à peu, construire des référents, imaginairement autonomes, pour le developpement de pratiques linguistiques et pédagogiques. A la confrontation du discours scientifique et du discours religieux, on observé une temporalité discursive - historique et inconsciente - qui allait, peu à peu, se construire dans filiations, elle aussi discursives, et une forme d'assujetissement que s'est montré selon son historicité et selon sa différence par rapport à des époques et des mondes disctints.

ANEXO

No ano de 1549, o primeiro de Fevereiro, dia de S. Inácio mártir, partiram de Belém em companhia de Tomé de Sousa, o primeiro governador do Brasil, por mandado de El-Rei D. João III e por ordem de nosso Padre Inácio de Loiola, quatro padres da Companhia, *scilicet*: o padre Manuel da Nóbrega, superior, o padre João de Aspicuelta Navarro, o padre Leonardo Nunes e o padre Antonio Pires e dois irmãos, *scilicet*: Diogo Jacome e Vicente Rodrigues. Todos estes são mortos na Companhia em seus ministérios, salvo Vicente Rodrigues que ainda é vivo e sacerdote.

No ano seguinte de 1550 vieram quatro padres, *scilicet*: o Padre Salvador Rodrigues, que faleceu na Companhia no ano de 1553, dia da Assunção de Nossa Senhora, de que era muito devoto, e o padre Manuel de Paiva que faleceu no espírito Santo a 21 de dezembro de 84, os padres Afonso Braz e Francisco Pires que ainda vivem.

No ano de 1553 vieram seis da Companhia com o segundo governador D. Duarte da Costa, *scilicet*: o padre Luiz da Grã, o padre Braz Lourenço e o irmão João Gonçalves, o qual morreu depois de sacerdote na Companhia com muita santidade, e os irmãos Antonio Blasquez, Gregório Serrão, José de Anchieta e todos os cinco ainda vivem, todos sacerdotes.

Depois destes por diversos anos vieram outros Padres e Irmãos que passariam de setenta, os mais deles já recebidos lá e outros para cá se receberem, entre os quais vinham muito bons latinos, outros filósofos, outros teólogos e pregadores: entre estes vinham Italianos, Espanhóis, Flamengos, Ingleses, Hiberios e os mais deles Portugueses. Muitos destes são ainda vivos na Companhia do Brasil e se ocupam com fruto nos ministérios dela. alguns faleceram nela com mostras de muita virtude. Outros muitos se receberam cá na Companhia assim dos que vinham de Portugal como dos nascidos na terra.

Antes da vinda dos Padres não havia cristandade nem quem pregasse o Evangelho no Brasil: eles começaram a pregar de propósito, com que se fez muito fruto nas almas, como se vê pelo progresso da Companhia e conversão na Baía e mais capitanias da costa até este presente ano de 1584, e na Baía foi a primeira entrada e casa dos Padres e princípio da propagação da Companhia e algum começo da conversão do gentio, ao menos nos filhos dos Índios, porque os pais estavam ainda então muito duros e agrestes.

No mesmo ano de 1549 que chegou o padre Manuel da Nóbrega ao Brasil, mandou o padre Leonardo Nunes e o irmão Diogo Jacome à capitania de S. Vicente, que é a última da costa, onde foi recebido dos Portugueses como anjo ou apóstolo de Deus e vivendo eles dantes tão mal ou peor que os Brasis, fizeram tão grande mudança de vida que ainda agora se enxerga naquela terra em *nescio quid* de mais virtude, devoção e afeição à Companhia que em toda a costa, porque também a vida do padre Leonardo Nunes era mui exemplar e convertia mais com obras que com palavras.

Aqui fizeram os moradores uma casa a Companhia, que foi a segunda que houve no Brasil. Aqui se receberam logo à Companhia o irmão Pedro Correa e o irmão Manuel Chaves, homens antigos na terra e línguas, e com a ajuda deles se começou se começou a ensinar a doutrina na língua do Brasil aos Mamalucos e Mamalucas, filhos dos Portugueses e aos escravos da terra, que havia muitos, com que começou de haver alguma luz no Brasil pelas muitas pregações que o irmão Correa lhes fazia em sua língua. Aqui finalmente se entendeu mais de propósito na conversão do gentio, o qual, como foi sempre muito amigo dos Portugueses, deram

muitos deles de boa vontade seus filhos ao Padre para que fossem ensinados, dos quais ajuntou muitos e os batizou, ensinando-os a falar Português, ler e escrever, e sustentou do necessário para o corpo do grandíssimo trabalho seu e dos irmãos até o ano de 1554, que foram passados ao campo de Piratininga onde há muito mantimento.

Este se pode chamar o primeiro colégio dos catecúmenos que houve no Brasil, o qual o padre Manuel da Nóbrega, indo àquela capitania no ano de 1553, levou por deante, ordenando que fosse confraria do Menino Jesus, juntando-lhe alguns dos moços órfãos que vieram de Portugal no tempo do padre Pedro Domenico e alguns mestiços da terra, onde todos foram doutrinados: e os de Portugal aprendiam a língua da terra.

Esta maneira de confraria se ordenou também na Baía e na capitania do Espírito Santo, mas depois, vindo as Constituições e por ordem de Roma, se desfizeram, e tornou tudo o que tinham à Companhia na qual ficaram muitos órfãos que vieram de Portugal. e alguns dos de cá recolhidos que foram e ainda são grandes obreiros nela, ocupando-se na conversão do gentio com a língua que sabem e o sacerdócio que receberam.

No ano de 1554, mudou o padre Manuel da Nóbrega os filhos dos Índios ao campo, a uma povoação nova chamada de Piratininga, que os Índios faziam por ordem do mesmo Padre para receberem a fé. Também mandou alguns 12 Irmãos para que estudassem gramática e juntamente servissem de intérpretes para os Índios, e assim se começou o estudo da gramática de propósito e a conversão do Brasil, porque naquela aldeia se ajuntaram muitos Índios daquela comarca e tinham doutrina ordinária pela manhã e à tarde e missa aos dias santos, e a primeira se disse no dia da conversão de S. Paulo do mesmo ano e se começaram a batizar e casar e viver como cristãos, o qual até àquele tempo não se tinha feito nem na Baía nem em alguma outra parte da costa.

A conversão destes não cresceu tanto como na Baía, porque nunca tiveram sujeição, que é a principal parte necessária para este negócio como houve depois na Baía em tempo do governador Mem de Sá. Mas, contudo, perseveram até agora. E têm duas igrejas feitas em duas aldeias, onde cada domingo, *alternatim*, são visitados dos Padres, e são em certa maneira mais que louvar, porque tudo que dão de si é voluntário, sem medo de ninguém, porque ainda agora aquela gente está intacta, sem sentirem as tiranias dos Portugueses, nem creio que lhas quererão sofrer, porque têm grandíssimo sertão onde facilmente se podem ir sem poderem ser molestados deles; mas, contudo, como os Portugueses trabalham muito por conservar sua amizade, sempre estão fixos no começado e vivem como cristãos e trazem outros seus parentes do sertão a morar comsigo para que também recebam a fé.

Neste ano de 1550 até 53 se fizeram casas da Companhia em Porto Seguro e no Espírito Santo. Em Porto Seguro, uma légua da povoação dos Portugueses, se fez a casa da Nossa Senhora d'Ajuda, onde milagrosamente ela deu uma fonte d'água que parece procede de debaixo de seu altar, onde se fizeram e fazem continuamente muitos milagres e é casa de grandíssima romaria e devoção, porque quasi quantos enfermos lá vão e se lavam com aquela água saram, e os que não podem lá ir mandam por ela e bebendo-a faz o mesmo efeito.

Depois se fez casa da Companhia dentre da mesma vila dos Portugueses e por ordem do nosso Padre Geral Everardo se deixou aquela igreja ao Bispo, mas ainda a Companhia tem lá uma casa onde se recolhem, indo todos os sábados lá a dizer missa e fazer alguma pregação dos louvores de Nossa Senhora, por continuar a devoção da gente, que tem já nela feita confraria com bons ornamentos.

Depois se fizeram casa em Pernambuco, Ilhéus e Rio de Janeiro, e assim em todas as Capitanias da costa há residência da Companhia e ela é a que acode a todas as necessidades espirituais assim de Portugueses como de Índios, como mais miudamente se dirá no título seguinte.