

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

Patrícia Helena Nero

PARA ONDE VÃO *TODOS ESSES?*

REFLEXÕES DISCURSIVAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA
E O SUJEITO ALUNO DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO
DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX



ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

Patrícia Helena Nero

PARA ONDE VÃO *TODOS ESSES?*

REFLEXÕES DISCURSIVAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA
E O SUJEITO ALUNO DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO
DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX



2023
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

N449p

Nero, Patrícia Helena -

Para onde vão todos esses? Reflexões discursivas sobre a instrução pública e o sujeito aluno da Província de São Paulo da segunda metade do século XIX / Patrícia Helena Nero. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-881-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98812

1. Linguística, Letras e Artes. 2. Linguística aplicada. 3. Análise do discurso. 4. Educação. 5. Instrução pública. I. Nero, Patrícia Helena. II. Título.

CDD: 410.007

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística aplicada - Estudo e ensino

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 a autora.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	Wirestock - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Poster
Revisão	Patrícia Helena Nero
Autora	Patrícia Helena Nero

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

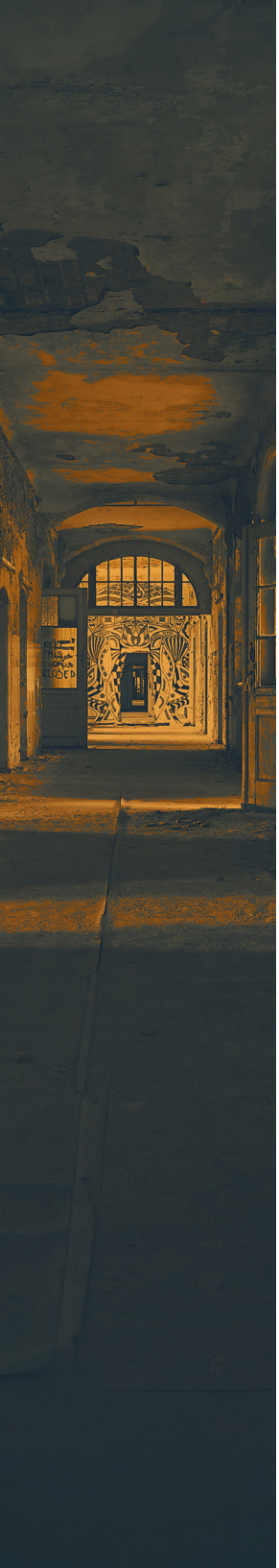
Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

PARA ONDE
VÃO *TODOS ESSES?*



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

PARA ONDE
VÃO TODOS ESSES?



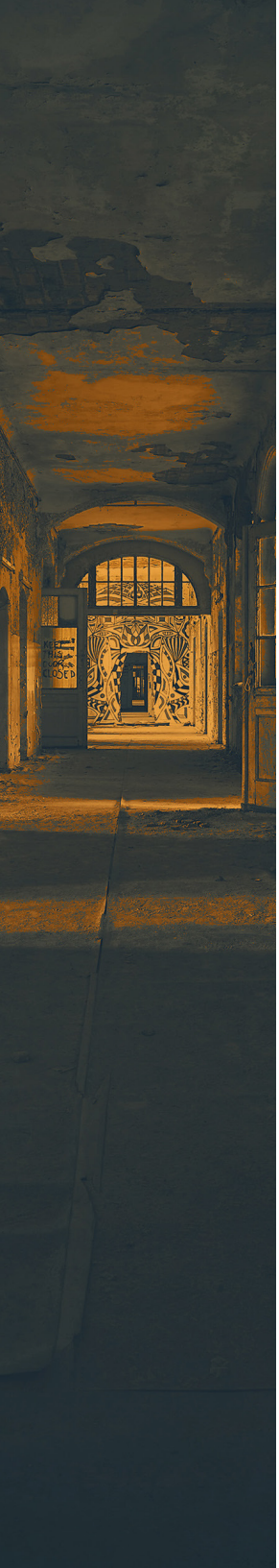
*A meu avô Santana e a meu pai, meu querido Flô,
o primeiro pelo amor à aventura dos livros; o segundo,
pelo amor à escola.*

*A minhas avós Cenira e Helena, pelas lições de vida em
meio a plantas, bolos, gnocchi e tricô.*

*À Alícia Fernández, nas aprendizagens e “ensinações”,
um misto de errâncias e andanças.*

(in memoriam)

PARA ONDE
VÃO TODOS ESSES?



*Ao Ernesto, amor querido, na escuta, no silêncio, no olhar.
Grata pela alegria de ter você desde o início da escrita!*

*Ao João Pedro, por ser você: amoroso e paciente.
Meu trajeto acadêmico começou quando ainda
era bem pequeno. Aguentou firme, tanto na escuta
quanto nos "pitacos".*

*À Maria Luiza, Lú, Luízinha, Liza... mãe e
amiga acolhedora. Com você é que tudo
começou. Grata por tudo!*

Aos meus alunos ensinantes!

*Aos alunos e professores, em especial Marisa Grigoletto,
que conheci nas vielas do arquivo e da vida.*

Mas talvez seja hoje necessário fazer um elogio faccioso a favor do que é incerto. Ao fim e ao cabo, a incerteza é um abraço que damos ao futuro. A incerteza é uma ponte entre o que somos e os outros que seremos.

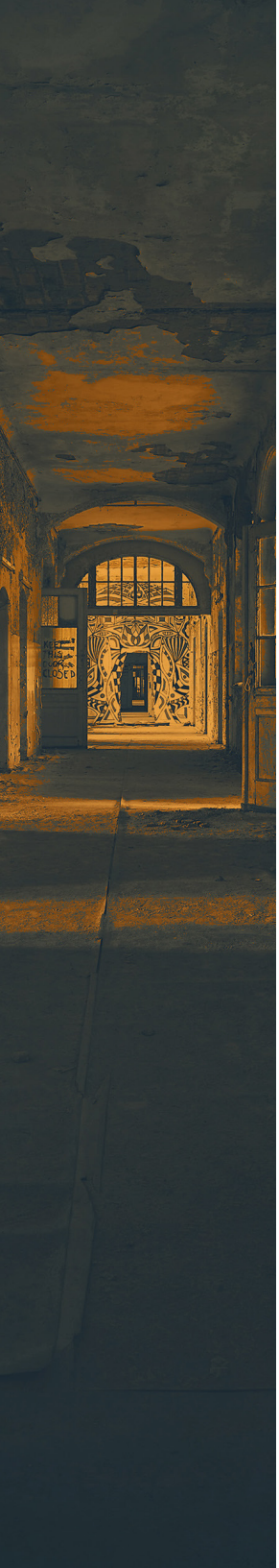
Mia Couto, Escrever e Saber

[...] um membro da cultura oral entra na cultura escrita da sociedade brasileira do século XIX já como negado, excluído por um saber em que, no entanto, vivendo em uma sociedade letrada, está irremediavelmente metido. Neste sentido, a negação, a exclusão e a homogeneização dão a condição de possibilidade de produção de métodos e técnicas de alfabetização e de teorias pedagógicas, psicológicas, linguísticas, sociológicas, dentre outras, que descrevem e explicam ambiguidades e diferenças de linguagem e de aprendizagem, sucessos e fracassos individuais e sociais, e propõem práticas educacionais mais ou menos criativas.

Mariza Vieira da Silva, História da educação no Brasil

*"I sometimes think drivers don't know what grass is, or flowers, because they never see them slowly"
"If you showed a driver a green blur, Oh yes! He'd say, that's grass! A pink blur? That's a rose garden! White blurs are houses. Brown blurs are cows."*

Ray Bradbury, Fahrenheit 451





PARA ONDE
VÃO TODOS ESSES?

*Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.*

*Quando meu olhar
se perder no nada,
por favor,
não me despertem,
quero reter,
no adentro da íris,
a menor sombra,
do ínfimo movimento.*

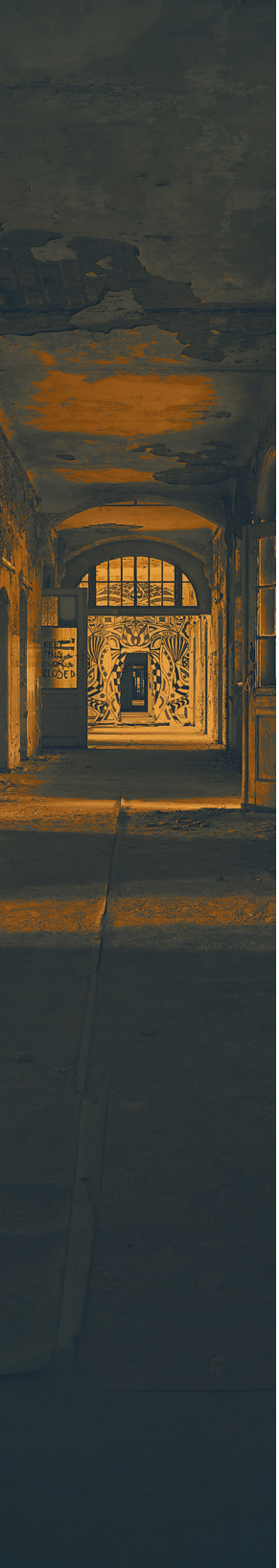
*Quando meus pés
abrandarem na marcha,
por favor,
não me forcem.
Caminhar para quê?
Deixem-me quedar,
deixem-me quieta,
na aparente inércia.
Nem todo viandante
anda estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.*

*Conceição Evaristo,
Da calma e do silêncio*

RESUMO

NERO, P. H. **Para onde vão todos esses?** Reflexões Discursivas sobre a Instrução Pública e o sujeito aluno da Província de São Paulo da segunda metade do século XIX. 2022. 494 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa propõe analisar os efeitos de sentido no discurso sobre a instrução pública e seu sujeito-aluno na segunda metade do oitocentos na Província de São Paulo. A partir da análise de um *corpus* composto por atas, relatórios, legislação sobre a instrução pública, periódicos, matrículas de alunos, solicitações de vagas em educandários, escrita de escravizados e ex-escravizados afro-americanos, aproximo-me do sujeito à margem inserido no contexto educacional, público – objeto de nosso estudo – assistencial (sociedades auxiliadoras, instituições religiosas) ou particular. A Análise do Discurso, norteadora de nossas reflexões e caminhos possíveis nesta pesquisa e, procura analisar funcionamentos discursivos que geram a evidência de sentidos atravessados ideologicamente. Para sustentar esta análise, discuto, num primeiro momento, a premência de estudos discursivos para a entrada na materialidade histórica do arquivo. Em um segundo momento, avanço em reflexões historiográficas sobre o oitocentos e seu sujeito atravessado pela ideologia escravagista-racista, na sua presença ou não-presença no contexto educacional, sem perder de vista as redes de memórias e suas filiações do *já-dito* sobre *esse outro* que se instala como *verdade*. Para tanto, 1. analiso a trama discursiva sobre o *outro* na instrução pública tomando relatórios escritos por professores da cidade de São Paulo sobre a situação das escolas e alunos em sua verticalidade semântica na relação com outros discursos; 2. desenvolvo análise discursiva sobre a escrita do *outro de alhures*, o escravizado e o ex-escravizado afro-americano nos períodos pré e pós abolição, discutindo os efeitos de sentido que convergem e que se dispersam na trama discursiva do arquivo e do sujeito em suas formas de deslocamento (discursivo); 3. problematizo a espessura semântica dos dizeres de professores, na legislação, nos periódicos dessa época, sobre ser cidadão no contexto escolar – espaço dito público, porém, ainda limitado ao acesso desse *outro* – no Brasil e nos EUA. A AD apresenta ao pesquisador a “materialidade do sentido e do sujeito, seus modos de constituição histórica” na memória discursiva que se manifesta e mobiliza sentidos outros sobre a situação do sujeito marginalizado e sem acesso à “educação



PARA ONDE VÃO TODOS ESSES?

de qualidade”, o *outro* ainda a ser *civilizado* para adentrar a formação social vigente. Os dizeres veiculados e silenciados sobre a educação desse sujeito-aluno (do ontem, em particular) suscitam questionamentos para a compreensão da opacidade semântica constituinte da instrução civilizadora de outrora, bem como discussões sobre formas de sujeição do corpo e sua conformidade no contexto escolar. A constituição político-social da educação e seu sujeito-aluno no período contemplado demanda profunda investigação, pois as complexidades no campo educacional não deixaram de atingir seu sujeito-aluno ainda *de alhures*, ainda à margem.

Palavras-chave: Análise do discurso. Educação. Instrução pública. Sujeito-aluno. Sujeito escravizado e ex-escravizado.



ABSTRACT

NERO, P. H. **Where do all those ones go to?** Discursive reflections upon Public Instruction and the student-subject in the Province of São Paulo in the second half of the 19th century. 2022. 494 p. Thesis (Doctorate) – Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences. University of São Paulo, São Paulo, 2022.

This thesis aims to analyse the effects of meaning in discourse about public instruction and its student-subject during the second half of the 19th century in the Province of São Paulo. Delving into its *corpus* (minutes, teachers' reports, legislation on public instruction, journals and papers, enrolment maps, instruction soliciting letters from children's parents, enslaved and ex-enslaved's writing), I access the marginalised subject who was being inserted in the private, the charitable or the public sectors – being the latter the focus of our study. Discourse analysis, the theoretical basis of the reflections and possible study paths of this research, aims to analyse the functioning of discourses, which generates the evidence of meanings that are ideologically constituted. To support this proposal, there is deep discussion of the urgency to analyse the historical materiality of our archive discursively. Moreover, I propose some historiographic reflections on the 1800's ideology and its subject amidst the complexities of slavery-dominant and racist ideology considering their presence or non-presence in the educational context without losing track of the memory networks and their affiliations regarding what is *already-said* about *this other* as *crystalized truth*. For this purpose, 1. I analyse the discursive mesh of the meanings about the *other* in public instruction as from reports on the situation of schools and students written by teachers in the city of São Paulo taking into account the semantic verticality of a given discourse in its relation with other discourses; 2. I develop a discursive insight into this *elsewhere other's* writing process, enslaved and ex-enslaved Afro-Americans during the antebellum and emancipation periods, in which I problematize the effects of meanings converging and dispersing in our archive discursive mesh; 3. I deeply reflect upon the semantic density of *sayings* in teachers' writing, legislation and journal writing in the 19th century whose effects claim for the urgency of being a citizen within the educational environment, a place still limited to full access by *this other* – in Brazil and in the United States. Discourse Analysis poses "meaning and subject materiality, their historical constitution processes"



PARA ONDE VÃO TODOS ESSES?

in the discursive memory that arises and triggers other meanings about the marginalised subject without access to "quality education" and who is still the one to be *civilized*, to be inserted into the current social formation. Such silenced and widespread *sayings* on the education of this (yesterday's and today's) student-subject bring about questions for the comprehension of the semantic opacity constituting the olden civilizing instruction as well as debatable reflections on forms of body subjection and conformity in the educational context. The social-political constitution of the 1800's education still demands deep research since the complexities of educational programmes to the economically vulnerable and historically marginalised subject still linger on.

Key-words: Discourse analysis. Education. Public instruction. Student-subject. Enslaved and ex-enslaved subject.



RESUMEN

NERO, P. H. **¿Para dónde van todos esos?** Reflexiones Discursivas acerca de la Instrucción Pública y el sujeto alumno de la Provincia de San Pablo en la segunda mitad del siglo XIX. 2022. 494 f. Tesis (Doctorado) – Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de San Pablo, San Pablo, 2022.

Esta investigación propone analizar los efectos de sentido en el discurso acerca de la instrucción pública y su sujeto-alumno durante la segunda mitad del ochocientos en la Provincia de San Pablo. A partir del análisis de un *corpus* compuesto por actas, informes, legislación de la instrucción pública, periódicos, matrículas de alumnos, solicitud de vacantes en escuelas, escritura de esclavizados y ex esclavizados afroamericanos, me acerco al sujeto que está al margen inserto en el contexto educacional, público – objeto de nuestra tesis – asistencial (sociedades auxiliadoras, instituciones religiosas) o privado. El Análisis del Discurso, la base teórica de nuestras reflexiones y caminos posibles, busca analizar funcionamientos discursivos que generan la evidencia de sentidos atravesados ideológicamente. Para apoyar este análisis, en un primer momento, abordo la urgencia de estudios discursivos para entrar a la materialidad histórica del archivo. En un segundo momento, avanzo en reflexiones historiográficas acerca del ochocientos y su sujeto atravesado por la ideología esclavista-racista, considerando su presencia y su ausencia en el contexto educacional, sin perder de vista las redes de memoria y sus filiaciones considerando lo *ya-dicho* acerca de ese *otro* que se instala como verdad. Para eso, 1. analizo la red discursiva acerca del *otro* en la instrucción pública partiendo de informes escritos por maestros de la ciudad de San Pablo sobre la situación de las escuelas y alumnos en su verticalidad semántica en la relación con otros discursos; 2. desarrollo el análisis discursivo acerca de la escritura del *otro de otra parte*, el esclavizado y el ex esclavizado afroamericano en los períodos pre y post abolición, discutiendo los efectos de sentido que convergen y que se dispersan en la red discursiva del archivo y del sujeto en sus formas de desplazamiento (discursivo); 3. problematizo la espesura semántica de los dichos de los maestros, en la legislación, en los periódicos de esa época, acerca de ser ciudadano en el contexto escolar – espacio que se dice público, si bien, todavía limita el ingreso de ese *otro* – en Brasil y en los Estados Unidos. El AD presenta al investigador la “materialidad del sentido



PARA ONDE VÃO TODOS ESSES?

y del sujeto, sus modos de constitución histórica” en la memoria discursiva que se manifiesta y moviliza sentidos otros acerca de la situación del sujeto marginalizado y sin acceso a “la educación de calidad”, el *otro* todavía a ser *civilizado* para entrar a la formación social vigente. Los dichos propagados y silenciados acerca de la educación de ese sujeto-alumno (de ayer, principalmente) suscitan cuestionamientos para la comprensión de la opacidad semántica de antaño, así como las discusiones sobre las formas de sujeción del cuerpo y su conformidad en el contexto escolar. La constitución político-social de la educación y su sujeto-alumno en el período referido exigen profunda investigación, pues las complejidades en el campo educacional no dejaron de alcanzar a su sujeto-alumno que sigue *al margen*, sigue *alejado*.

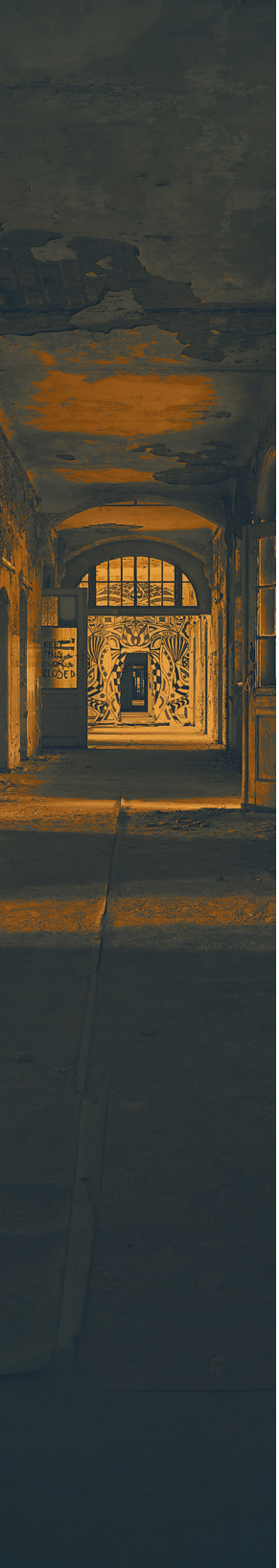
Palabras-clave: Análisis del discurso. Educación. Instrucción pública. Sujeto-alumno. Sujeto esclavizado y ex esclavizado.



RÉSUMÉ

NERO, P. H. **Où vont tous ceux-ci?** Réflexions Discursives sur l'Instruction Publique et le sujet élève de la Province de São Paulo pendant la deuxième moitié du 19ème siècle. 2022. 494 f. Thèse (Doctorat) – Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines, Université de São Paulo, 2022.

Cette recherche propose d'analyser les effets de sens du discours sur l'instruction publique et son sujet-élève pendant la deuxième moitié du 19ème siècle dans la Province de São Paulo. À partir d'une analyse du *corpus* composé de comptes-rendus, de rapports écrits par les professeurs de l'instruction publique, de législation sur l'instruction publique, de journaux de l'époque, d'inscriptions des élèves, de sollicitations des places disponibles dans les écoles, d'écriture d'esclaves et d'ex-esclaves afro-américains je m'approche du sujet en marge inséré dans le contexte éducatif, public – objet de notre étude – d'assistance (les sociétés auxiliaires, les institutions religieuses) ou privé. L'Analyse du Discours, qui est la base théorique de nos réflexions et trajets possibles dans cette étude, cherche à analyser les fonctionnements discursifs qui produisent l'évidence de sens traversés idéologiquement. Pour soutenir cette analyse, d'abord, je discute l'urgence d'études discursifs pour accéder à la matérialité historique de l'archive. Ensuite, j'avance sur des réflexions historiographiques du 19ème siècle et son sujet traversé par l'idéologie esclavagiste-raciste, en considérant sa présence et sa non-présence dans le contexte éducatif, mais sans perdre de vue les mémoires et leurs filiations en traitant les *déjà-dits* sur cet *autre* qui se manifestent comme *vérité*. Par conséquent, 1. j'analyse la trame discursive sur *l'autre* dans l'instruction publique à partir des rapports écrits par les professeurs de la ville de São Paulo sur la situation des écoles et des élèves dans sa verticalité sémantique en relation avec les autres discours; 2. je développe l'analyse discursive sur l'écriture de *l'autre ailleurs*, l'esclave et l'ex-esclave afro-américain avant et après l'abolition de l'esclavage, en discutant les effets de sens qui se convergent et se dispersent dans la trame discursive de l'archive et du sujet dans ses formes de déplacement (discursif); 3. je problématise l'épaisseur sémantique des dits de professeurs, dans la législation, dans les journaux de l'époque, sur être citoyen dans le contexte scolaire – l'espace connu comme public, mais, encore limité à l'accès de cet *autre* – au Brésil et aux États-Unis. L'AD présente au chercheur la "matérialité du sens et du sujet, leurs formes de constitution historique"



dans la mémoire discursive qui émerge et mobilise des autres sens sur la situation du sujet marginalisé et sans accès à « l'éducation de qualité », l'*autre* qui doit être civilisé pour accéder à la formation sociale prévalente. Les dits diffusés et tus sur l'éducation de ce sujet-élève (d'autrefois, en particulier) suscitent des questionnements pour comprendre l'opacité sémantique constitutive de l'instruction civilisatrice d'autrefois, ainsi que les discussions sur les formes de soumission du corps et sa conformité dans le contexte scolaire. La constitution politique-sociale et son sujet-élève pendant la période abordée exigent des études approfondies, car les complexités dans le champ éducationnel touchent encore le sujet-élève *ailleurs*, encore *marginalisé*.

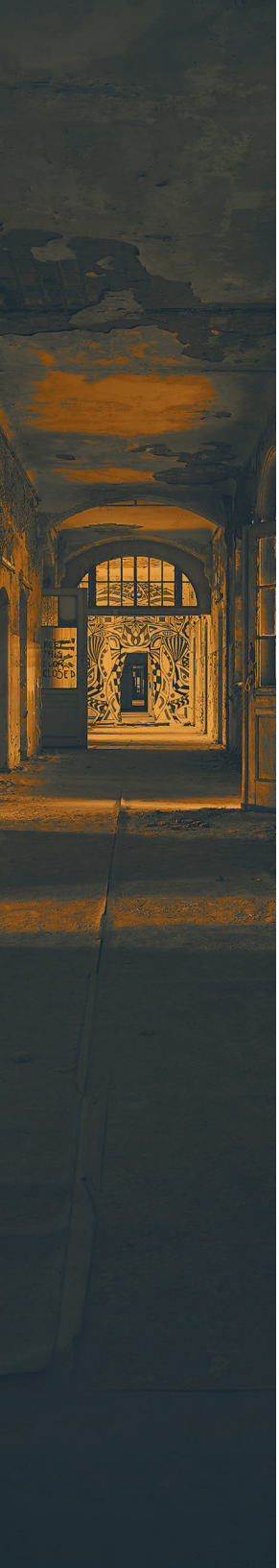
Mots-clés: Analyse du discours. Éducation. Instruction publique. Sujet-élève. Sujet esclave et sujet ex-esclave.



RESUMO

NERO, P. H. **Moõ ohopa hikuái?** jesareko ñemoñe'ẽ rehe moaranduha opaité pegua ha pe ava ha'éva temimbo'e Tava guasu São Paulo pegua mokõiha mbytegui pe século XIX pe. 2022. 494 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022

Ko rembiapo ojapose peteĩ hesa'yijio pe ñemoñe'ẽ rehe moaranduha opaité pegua ha avei ava-temimbo'e rehe pe mokõiha mbytegui ary oitocentogua Tava guasu São Paulo-pe. Oñehesa'yijio guive peteĩ kuartia ty guive oíva pype, jehupyrehai, mombe'upyrã, hekombo'e moaranduha maymáva rehegua, momaranduha, matricula oikeakue haguã mbo'ehaópe, ohaíva umi afroamericanos tembiguái ha tembiaguáikue, peicha añembojoja pe ava rehe oñemoingeva pe hekombo'epe, público - Pea ñande mba'e ñemoaranduhava- pytyvõha (ava'aty oipytyvovã, aty mba'aporenda religiosas) ha tee avei. He'iseva Tesa'yijio rehegua oisãmbyhyva ñande jesareko ha ikatuva jajapo ko tese-pe, ojeheka ojehesa'yijio umi ñemoñe'ẽ omoheñoíva tesakã ojehe'iseva temiandu. Oipytyvõ haguã ko hesa'yijio, amoñe'ẽ tenondepe ñañoaranduha pe ñe'ẽ ha'e hagëva jaíke haguã pe iñongatuha rehegua tembiasakue. Upe ríre, amoñe'ẽ umi tembiasakue py'amongeta século XIX pegua ha pe mbo'epyrã ohasava pe escragagista-racista ñe'ëkuére, ojehechavo oípa téra noírha pe tekombo'e rendápe, operde'yre jehechava umi mandu'ara ñanduti ha pe heseguáva orekóva ohesa'yijio pe *oñeñe'emava'ekue* ko *ambue* rehe oñemoĩ *añeteguáramo*. Upevare, 1. Amohesa'yijio pe trama oñemoñe'ëva ambueva rehegua ojegeraha jave tekombo'e sambyhyhára marandu ohaíva mbo'eharakue tavaguasu São Paulo-gua, peicha ombohaí mba'éichapa oĩ mbo'ehao kuera ha temimbo'ekuéra avei pe he'iseva ojohegua ojoajuvo ambue ndive 2. Amoheñoí He'iseva Tesa'yijio ambue tendágui ambue jehaí rehegua, umi afroamericanos tembiguái ha tembiaguáikue, pe ára mboyye ha upe ríre oikova pe sãso, pe amoñe'ẽ oikova'ekue oñembyatyva ha oñemosarambiva pe apañuái he'iseva iñongatuha pegua ha ava avei ha pe forma ojegerovava (he'iseva); 3. Amoapañuái mbo'ehára ñe'ënguéra hypy'úva, legislação-pe. ha avei umi momaranduha upe ára rehegua, teko pe tetãgua mbo'ehao reheguápe - peteĩ arapy oje'eha público, uvei, oñemboapýrava gueteri oíke haguã ko ambuépe- Brasil-pe ha Estados Unidos-pe. Pe HT ombohechauka investigadorpe "temiandu joguaha ha pe ava avei, ojapoháicha pe mohenda tembiasakue" pe mandu'arã he'iva upéva omoñe'ẽ ha omongu'e



PARA ONDE VÃO TODOS ESSES?

ambue he'iseva rehegua pe ava oñembo'ykéva teko rehe ha ndoguerekoiha "tekombo'e porã", pe ambue katu oñemotenonderãgua gueteri oike haguã apo social ko'ágãguápeva, umi ñe'ẽ osëva ha omokiriríva tekombo'e ko ava-temimbo'e (ko'ẽambuqueramogua) porandukuéra ojeikuaa haguã ndahesãkáiva ojehe'iseva ojavova pe omomoaranduhava tenonderãgua yma guaréva, avei oñemongeta mba'éichapa ojejapo rete mbopoguy oikova mbo'ehaope. Pe mohenda política-social temimbo'e rehegua ha pe ava-temimbo'e ko ára atype ombopovyvy heta va'ëra, heta mba'e mbohasy oreko ko umi ojehekombó'eva ndohejái ava-temimbo'e gueteri ambue hendágui, oíva gueteri ijyképe.

Ñe'ẽ guasu: He'iseva Tesa'ýijo. tekombo'e. tekombo'e sambyhyhára. Ava-temimbo'e. ava tembiguai. Há tembiguaukue.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AMA	American Missionary Association
APESP	Arquivo Público do Estado de São Paulo
APSP	A Província de São Paulo (periódico)
DS	Diário de Santos
FAMS	Fundação Arquivo e Memória de Santos
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
IP	Instrução Pública
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
SD(s)	Sequência(s) Discursiva(s)

Detalhes na notação de algumas das transcrições:

(?) – Dúvida em relação à palavra anterior

[?] – Ocupa o lugar de uma palavra ilegível/
incompreensível na fonte

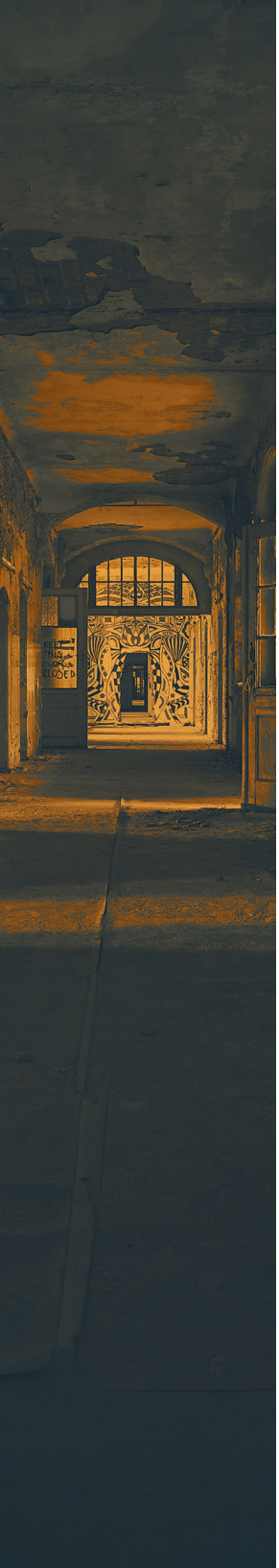
FONTES EM DESTAQUE

Times New Roman – sequências discursivas em caixa

Calibri – referências ao arquivo e paráfrases

Os textos coletados foram mantidos na forma original.

Os relatórios foram digitalizados um a um seguindo a ordem que estavam arquivados nas caixas C04930 e C04031 do Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP).



SUMÁRIO

Introdução	29
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Do labirinto do arquivo às vielas dos sentidos:

a vereda para o discurso.....	45
-------------------------------	-----------

1.1 O Confronto, a Leitura, a Escolha: até onde o labirinto vai me levar?.....	50
---	----

1.2 A História no discurso ou o discurso na História?.....	55
---	----

1.3 Ler o arquivo nas vielas discursivas.....	65
---	----

1.4 A materialidade em suas especificidades: apontamentos pré-analíticos.....	69
--	----

1.5 Considerações sobre o capítulo 1.....	71
---	----

CAPÍTULO 2

A instrução pública?

Bem, não tão pública assim.....	73
---------------------------------	-----------

2.1 O que é que o relatório tem? O que é que o discurso "tem"?	78
---	----

2.2 Instrução Pública: a falta no excesso.....	85
---	----

2.3 Instrução Pública: entre o poder público e o professorado.....	101
---	-----

2.4 Entre as “cousas” do Estado
e as “cousas” da escola 108

2.4.1 O sujeito discursivo e o nome próprio
na trama discursiva dos relatórios 109

2.4.2 O nome próprio no discurso:
a escola e o bairro nos relatórios 114

2.4.3 A observância absoluta
desta regra[,] não tem sido possível
(No fio discursivo, o fio da navalha da lei) 120

2.4.4 Este imperfeito e mal elaborado trabalho 127

2.5 Nada de extraordinário se tem
passado em minha escola 138

2.6 Considerações sobre o capítulo 2 144

CAPÍTULO 3

Quem é esse que nunca aparece? 146

3.1 Onde está esse tal de sujeito-aluno? 151

3.2 Sujeito-aluno e a pobreza 158

3.3 Eles têm família?! 174

3.4 Considerações sobre o capítulo 3 186

CAPÍTULO 4

Uma ponte distante, mas necessária 188

4.1 Em terras do Hemisfério Sul e do
Hemisfério Norte (o progresso ali está?) 191

4.1.1 Learning to read:
a cursing rather than a blessing 200

4.1.2 Luiz Gama: onde arde
o fogo sagrado da liberdade 203



4.2 Reading and writing:	
a coveted possession	220
4.2.1 A Eschola publica dos Estados Unidos é a gloria do paiz.....	225
4.2.2 A curse rather than a blessing <i>(but I want edication, and we, as people, want edication)</i>	231
4.2.3 The silent language of your own pen... ..	244
4.2.4 Pleass to Excuse bad writing & also mistakes.....	248
4.2.5 But they didn't talk like folks here and didn't understand our talk	259
4.2.6 <i>De</i> teacher from the North don't know what to think of all <i>dat!</i>	267
4.2.7 Every doorstep box or barrel was covered with them	273
4.2.8 I had no slate, I had to write on the ground	283
4.2.8.1 A piece of white paper, I would save it to write on.....	285
4.3 Considerações sobre o capítulo 4	292

CAPÍTULO 5

Luzes para uns ou para todos?	295
5.1 O outro daqui e o outro de lá – reflexões para a prática analítico-discursiva	300
5.2 Religião, civilização e instrução: caminham juntas?.....	312
5.3 Estado, IP e Civilização	340

5.4 IP e civilização para a urbanização (do outro).....	353
5.4.1 A escola na rua ou a rua na escola?	357
5.4.2 Espaço-escola e espaço-cidade nas fronteiras da civilização.....	366
5.5 Considerações sobre o capítulo 5.....	375
Notas (In)conclusivas	378
Referências.....	387
Fontes manuscritas	387
Fontes impressas.....	387
Fontes digitalizadas.....	387
Referências	388
Sobre a autora	399
Índice remissivo.....	400



INTRODUÇÃO

*Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Morrer e matar de fome, de raiva e de sede
São tantas vezes gestos naturais*

*Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
Daqueles que velam pela alegria do mundo
Indo mais fundo
Tins e bens e tais*

Caetano Veloso, Podres poderes

*Às vezes se tem
uma certa nostalgia do passado
achando que tudo o que poderia,
já foi dito.*

Frantz Fanon, Pele negra, máscaras brancas

Numa das leituras para esta pesquisa, por um breve momento, o cansaço me capturou e acabei dormindo. Mesmo em sua brevidade, lembro-me de sonhar que estava no alto de uma colina. Logo abaixo, avistava uma plantação de cana-de-açúcar, verde, fresca, se perdendo de vista no horizonte. Joguei um palito de dente para ver onde ele cairia, como se tentasse, com meu olhar, capturá-lo, seguindo sua trajetória até a plantação. Impossível! O palito se perdeu em meio à imensidão verde do canavial.

O sonho, por mais efêmero que tenha sido, me transportou para um pouco de minha história como sujeito, embora sabendo que ela é parte da minha memória imaginária. Talvez tenha mobilizado minha inquietação à medida que me aproximava mais do objeto de

estudo desta pesquisa, ainda silenciado em nossa história, escondido “num mundaréu de plantação.”

O sonho (novamente o sonho!) me fez lembrar de um debate numa das aulas de história. Dona Marilene, crítica e avessa às práticas ortodoxas das aulas, nos propôs, pré-adolescentes da 7ª série¹, uma pesquisa jornalística sobre um tema que se repetia nas primeiras páginas de periódicos. Escolhi a greve dos boias-frias² das plantações de cana.

A greve de meados dos anos 80 foi motivo de convulsão socioeconômica na região do oeste paulista e, graças a sua repercussão, lembro-me de coletar, por algumas semanas, uma série de recortes das reportagens sobre o conflito entre os lavradores e os “barões” da cana. Foi uma pesquisa extensa que culminou com a sua apresentação e posterior debate no grupo, haja vista a relevância da greve numa época de censuras. Hoje, as plantações de cana-de-açúcar ocupam o lugar da esquecida paisagem do cerrado paulista, antes dominante na região. Quanto aos boias-frias... Bem, eles foram, em sua maioria, substituídos pelas máquinas.

1 Correspondente ao 8º ano do Ensino Fundamental II atual.

2 Nas palavras de Oliveira, boias-frias são “trabalhadores rurais com emprego periódico e relações de trabalho informais que geralmente são migrantes de outros Estados que vivem na periferia das cidades próximas a canaviais em expansão, onde ocorre grande demanda de mão de obra na monocultura. As condições de trabalho são precárias, em alguns casos com a ausência dos direitos trabalhistas essa relação tem algumas características do trabalho escravo em alguns estados do Brasil” (2014, p. 16). A partir de estudos de Minayo (1999) e Castel (1998), Oliveira explica que, no caso do lavrador do interior brasileiro, “ocorre um processo de pauperização, inclusive entre os trabalhadores integrados ao mercado de trabalho, como resultado de uma trajetória marcada pela insegurança, instabilidade e precariedade nos vínculos laborais em que esses e sua família vivem. Essa degradação das condições materiais de vida, das formas de reprodução, agravada pela ausência de mecanismos de proteção social e associada à desestruturação/reconstrução de identidades geradas em torno do trabalho, que configura, em sua complexidade, a nova questão social. Ver: OLIVEIRA, A. C. de. **Trabalho temporário: boias-frias na agroindústria canavieira no município de Inhumas - GO**. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2179/1/Anesino%20Cardoso%20de%20oliveira.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

No Ensino Médio, logo no primeiro ano, fui apresentada à questão da escravidão ao estudar os poemas viscerais de Castro Alves nas aulas de literatura e, novamente, nas de história. Foi uma pesquisa elucidativa para nós, ainda adolescentes, acostumados às versões comemorativas e patrióticas do 13 de Maio, do 21 e do 22 de Abril, do 7 de Setembro... Além de instigante, a pesquisa representou para mim e para os demais alunos, creio, uma aproximação ao mundo universitário. Como pesquisadores mirins, tínhamos que nos deslocar até à biblioteca da UNESP para acessar a bibliografia mais acadêmica, em sua complexidade, coletando informações mais aprofundadas sobre o tema. Era *imprescindível encontrar o que os livros didáticos não poderiam nos apresentar*, insistiam as duas professoras. Dessa forma, a questão histórica que permeava o sujeito minorizado me atraía e, certamente, não havia sido esgotada.

Mais adiante, quando terminei a faculdade e passei um tempo na Nova Zelândia, tive contato com Hilary, uma das professoras da universidade onde estudei e que havia dado aulas na Papua Nova Guiné. Relatou que havia ali, pelo menos, 800 línguas faladas. Insistia que a questão do respeito à língua do outro e sua diversidade era primordial quanto à aprendizagem/ensino. Alertava sobre a percepção da língua(gem) do outro, de ser ele também por ela falado e por ela constituído. A questão da língua, do sujeito e do outro, seu par, as colonizações mundo afora, a complexidade nos seus atravessamentos tinham me tocado.

Questões sobre o sujeito-aluno, suas dificuldades no ensino/aprendizagem e sua consequente evasão escolar – esta geralmente explorada pela mídia nacional sem sua devida problematização – vieram ao meu encontro. Busquei compreendê-las ao estudar conceitos como *sujeito aprendente* e *sujeito ensinante* a partir das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alguns de meus alunos. Em estudos mais aprofundados com a psicopedagoga Alícia Fernández, as especificidades em conceitos sobre o sujeito,

o Outro e a língua começavam a marcar presença em minhas leituras e reflexões.

Na pesquisa para mestrado, me deparei com as representações do sujeito-aluno, do sujeito-professor e da língua em discursividades que as constituem. Temas sobre políticas colonizadoras e pós-colonizadoras, tratados discursivamente para compreensão de modos de representação do sujeito contemporâneo, nortearam meus estudos e lançaram luz sobre a aprendizagem/ ensino de uma língua estrangeira de prestígio frente ao discurso em sua verticalidade.

Nos estudos de doutorado, questionamentos sobre o sujeito e língua(gem) constituídos e perpassados ideologicamente voltaram a nortear minha pesquisa. Mais uma vez, a educação e seu sujeito fazem parte de minhas indagações. Logo, esta pesquisa é um patchwork de minhas vivências que, pouco a pouco, se desdobra em posições-sujeito, ora como aluna, ora como professora, ora como analista, que vêm se deslocando em uma teia de sentidos fazendo "sentido" em momentos que me individualizam e me colocam como sujeito do discurso sob formas e posições outras.

O confronto com o *corpus* que paulatinamente ia tomando forma para esta pesquisa me indicou um caminho a ser remapeado. Não se tratou, porém, de escolher um atalho, um trajeto seguro e acolhedor, mas, sobretudo, de um deslocamento oferecido pelas leituras ao longo da pesquisa e seus sujeitos pesquisadores, aos quais devo meu profundo agradecimento.

Escutar as vozes silenciadas de um contingente o qual muitos insistem em esquecer toca minha ancestralidade. Considero-me um cadinho de tudo que constitui o povo brasileiro. Não conheci minha bisavó Júlia da Conceição, nascida em 1890, de algum lugar desconhecido de Minas Gerais. Nunca se soube de onde veio precisamente. Apenas escutei que se casou com Salvatore Neri, imigrante da região de Treviso, na Itália, que chegou ao Brasil para trabalhar. Ele morreu muito cedo num acidente durante a construção

de uma das ferrovias da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. Ela ficou viúva, criando os cinco filhos com as costuras que fazia. Meus bisavós maternos, Amadeo e Venera Trevisan, chegaram ainda bem jovens para trabalhar nas lavouras de café de São Simão. Minha avó paterna, natural da região campineira, ficou órfã aos quatro anos e, mandada para um orfanato, era a “criança desvalida”, aos olhos do oitocentos. Seus pais, vítimas de pneumonia, deixaram os cinco filhos à mercê da sorte de alguma família que os quisesse adotar. Meu avô materno, embora órfão de pai, cresceu no interior paulista ao lado de seus dois irmãos e de minha bisavó Brasília. Meu tataravô, Lafayette Sant’Ana, tinha propriedade no interior paulista, mas para a minha bisavó, segundo meu avô, *era importante ser independente e pagar as próprias contas*. Dessa forma, trago na memória da infância acontecimentos contados e recontados por meus avós paternos e maternos, narradores do imaginário e do simbólico que me constituem. São fragmentos historicamente sentidos que me constituem des-centradamente antes mesmo de eu ser sujeito-Patricia hoje.

A historicidade que viaja no tempo e espaço, avança fronteiras discursivas e, quiçá, os espaços de silenciamento quanto a minha bisavó paterna, por exemplo, podem ter despertado meu desejo para vasculhar mais a fundo o baú de sentidos de quem sou, mas que, subrepticamente, também atravessam a formação social paulista a constituindo histórico-discursivamente.

A educação e seu sujeito são temas caros nesta pesquisa. Proponho, portanto, investigar a presença (ou não) da criança/do jovem ingênua(o), desvalida(o), miserável e inserida(o) forçosamente nos meios urbanos e contexto escolar do oitocentos em São Paulo, além de avançar para reflexões sobre os efeitos de sentido sobre o sujeito-aluno da segunda metade do oitocentos.

A importância da investigação desses temas se justifica por serem constituintes de fatos que, por seus efeitos históricos na complexidade social do país, seguem denegados publicamente no século XXI. Portanto, procurar a compreensão do acontecimento

frente ao político torna-se essencial para que questões outras sejam compreendidas por meio da ética analítica.

Acolhida pela história da Província de São Paulo (**Arquivo Público do Estado de São Paulo**³) e de Santos (**Fundação Arquivo e Memória de Santos**⁴ e **Hemeroteca Roldão Mendes Rosa**), em inúmeras visitas aos seus arquivos e sujeitos, fui apresentada também a sua historicidade permeada pelo discurso, atravessada ideologicamente por questões sobre o outro que por ali estava, nas ruas, nas praças, sem família, sem escola, a ser civilizado.

Vale salientar, nesse ponto, que trajetos outros foram tomados no desenvolvimento desta pesquisa. Os anos pandêmicos limitaram minhas visitas a outros arquivos e coleta de documentos, anteriormente na pauta desta pesquisa. Contudo, na conjuntura *sui generis*, li dois livros sobre o processo instrucional nos EUA, mais precisamente nos estados sulistas em meio à Guerra de Secessão e Emancipação. Tais leituras, além de me apresentarem questões outras para a própria IP na Província de São Paulo, dialogaram profundamente com os pontos nevrálgicos que haviam emergido quanto à ideologia escravagista -racista de ambos os países. De certa forma, a contingência pandêmica me apresentou uma via discursiva possível e profundamente relevante ainda a ser analisada por outros pesquisadores.

Voltando à metáfora do palito no canavial e seu desaparecimento, encontrar indícios linguísticos do sujeito-aluno no real do discurso é provavelmente buscar o impossível, a incompletude que atravessa a língua(gem) e, conseqüentemente, se depara com minha ânsia por respostas conclusivas. Todavia, os sentidos em seus efeitos emergem à medida que a leitura se distancia do óbvio e se aventura na complexidade de sua verticalidade semântica. Portanto, como sujeito-pesquisadora, compreender o período implica afastar-

3 Doravante APESP.

4 Doravante FAMS.

-me da transparência da análise sintático-semântica em contextos linguísticos de caráter empírico-cientificista: a vida “como ela é”, as coisas “como elas são”.

O encontro com o sujeito do século XIX, mais precisamente o sujeito-aluno das classes mais periféricas, foi possível na medida em que fatos outros dessa época também foram sendo apresentados na trama discursiva própria do arquivo. A proposta primeira era concentrar a pesquisa entre 1885 e 1895, em meio a inflados ânimos políticos e sociais no processo da abolição, da queda da monarquia e da escalada da república. No entanto, o arquivo é incontrolável e a trama discursiva impõe seu trajeto. Dessa forma, a pesquisa transita no oitocentos, sem perder de vista a segunda metade do século em questão.

Havia demandas na região paulista para que seu povo se civilizasse e, para tanto, começasse a acolher indícios dessa crescente ideologia política. O que aconteceria aos filhos dos desafortunados prestes a sair às ruas “livremente”? Tomando a proposta analítico-discursiva materialista, a questão nevrálgica da estrutura da Instrução Pública e as condições de produção do arquivo sustentam esta pesquisa.

Logo, por que a relevância em tocar a questão educacional no século XIX, na complexidade do pré/pós abolição e república? A instrução pública⁵ é notoriamente criticada e trafega pelo imaginário coletivo brasileiro de forma errante: *nunca tivemos educação pública de qualidade, os pobres não aprendem direito versus a educação de outros países é melhor que a daqui*. Verdades essas que foram (e seguem) propagadas e fossilizadas em discursividades que atravessam nossa historicidade como país sem sua devida problematização quanto ao seu aspecto político. A entrada do sujeito – oriundo das camadas mais baixas da população paulista e

sua inserção nas escolas –, sendo esta dever do Estado e direito do sujeito jurídico, parece ser apagada quanto a sua complexidade em debates burocratizados e públicos.

Aceder à história por meio da tessitura arquivística do *corpus* é, antes de tudo, considerá-la como forma de práticas sociais e, não necessariamente, fechada em si mesma, de maneira estanque. Conforme Orlandi esclarece sobre história,

Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política). Assim a relação da análise de discurso com o texto não é extrair o sentido, mas apreender a sua historicidade, o que significa se colocar no interior de uma relação de confronto de sentidos (ORLANDI, [1990] 2008, p. 42).

Dessa forma, a história que atravessa esta pesquisa apresenta efeitos de sentidos em sua discursividade que incidem nas representações sobre a IP e seu sujeito-aluno. Sabendo que a Análise do Discurso⁶ se ancora na tríplice aliança: língua(gem), história e ideologia, procuramos⁷ um olhar crítico sobre os efeitos ideológicos e de sentido sobre a IP e o sujeito-aluno no recorte temporal proposto. O diálogo com conceitos teóricos sobre sujeito, sentido e língua será imprescindível, pois a materialidade discursiva se depara com pontos nodais (PÊCHEUX, [1983] 2012), especificidades complexas presentes na espessura do discurso. Dito de outro modo, os pontos nodais, segundo o filósofo, estão relacionados às derivas de sentido, à não-transparência discursiva, à tentativa de o analista desfazer o emaranhado semântico que a análise propriamente dita pressupõe.

6 Doravante AD.

7 A partir de agora, usarei o pronome da primeira pessoa na forma plural por considerar esta pesquisa a trama de estudos (de fôlego) de sujeitos pesquisadores e de valiosa contribuição em minhas reflexões.

Tratar do que é evidente “coloca o analista da linguagem no domínio da ética e da política” (ORLANDI [1990] 2008, p. 36).

Com o resgate historiográfico, por meio da leitura de documentos manuscritos e periódicos do século XIX para posterior análise, temos a história de ontem que ainda se faz presente, pois “não há história sem discurso” (ORLANDI, *ibid.*, p. 18). Por isso, há um esforço em intervir no modo pelo qual os discursos voltados à IP eram atravessados pelas vozes dominantes (de poder) ideologicamente consolidadas no Brasil oitocentista.

Tais questões indubitavelmente atravessam a língua(gem) e seu sujeito. Isso porque, tomando a AD como ferramenta metodológica, “todo discurso é o discurso de um sujeito”, operando no que diz respeito à forma-sujeito (PÊCHEUX, [1975], 2009, p. 182).

A análise incide sobre relatórios de professores e inspetores da Instrução Pública da Província de São Paulo⁸ num diálogo constante com os periódicos, além de documentos epistolares de sujeitos-aprendizes afro-americanos do século XIX. A tessitura arquivística amplia nossas reflexões sobre o discurso. Seus dizeres operam de modo a individualizar o sujeito-aluno oriundo das camadas miseravelmente constituídas, na mais desprivilegiada escala social. O “real” no discurso que se manifesta “incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho etc.) no próprio sujeito” apresenta “traços inconscientes do significante”. Assim, na discursividade que procuramos compreender, temos uma miríade de significantes jamais “apagados” ou “esquecidos”, inerentes ao sujeito dividido (PÊCHEUX, [1975], 2009, p. 277, *apud* HENRY, 1977, p. 144).

Os periódicos **Diário de Santos**, **A Província de São Paulo**, e o **Novo Mundo** também produzem efeitos de sentido

8 Para ler as transcrições dos relatórios utilizados para a análise discursiva deste estudo, visitar o banco de teses da USP. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-15022023-185543/publico/2022_PatriciaHelenaNero_VCorr.pdf.

sobre o sujeito oitocentista, inscritos em formações ideológicas que também constituem o discurso de professores e inspetores da IP em suas especificidades. Para Mariani (1993, p. 32), a imprensa tem participação na “constituição histórica da memória oficial do Brasil”. É ela que não deixa de significar o sujeito deste estudo. Os sentidos aí instaurados constituem o funcionamento do imaginário coletivo da realidade discursiva de nosso recorte. Para a pesquisadora,

A análise do discurso jornalístico se faz importante e necessária já que este, enquanto prática social, funciona em várias dimensões temporais simultaneamente: capta, transforma e divulga acontecimentos, opiniões e ideias da atualidade – ou seja, lê o presente – ao mesmo tempo em que organiza um futuro – possíveis consequências desses fatos do presente – e, assim, legitima, enquanto passado-memória a leitura desses mesmos fatos do presente, no futuro (MARIANI, 1993, p. 33).

[...] o discurso jornalístico tanto se comporta como uma prática social produtora de sentidos como também, direta ou indiretamente, veicula as várias vozes constitutivas daquele imaginário. Em suma, o discurso jornalístico, (assim como qualquer outra prática discursiva) integra uma sociedade, sua história. Mas ele também é história, ou melhor, ele está entranhado de historicidade (MARIANI, 1993, p. 33).

É a história, insistimos, materialmente presente e enquanto memória, que se manifesta no discurso (*Ibid.*, p. 41). Na discursividade da imprensa, há acontecimentos recortados num processo histórico específico. Ao repetir os sentidos para determinado acontecimento, a imprensa funciona como memória, o que para Mariani é “um modo (possível) de recordação do passado” (*Ibid.*, p. 33).

Avancemos para os objetivos deste estudo. Tomando a historicidade do sujeito à margem em sua constituição político-social e econômica desde os tempos coloniais, salientamos que o sujeito-aluno dos oitocentos, e oriundo de camadas sociais mais

desfavorecidas, é categoria fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, nossa proposta é:

- Compreender os sentidos sobre o sujeito-aluno que começava a ter acesso às escolas da IP na província de São Paulo na segunda metade do século XIX;
- Compreender os sentidos sobre a IP na cidade de São Paulo, uma cidade que, paulatinamente, se aburguesava, se industrializava e se republicanizava;
- Problematizar a presença ou não-presença do sujeito-aluno – oriundo das classes mais desprivilegiadas – no processo de aprendizagem das primeiras letras;
- Compreender os sentidos produzidos nos dizeres do sujeito escravizado e ex-escravizado do sul dos Estados Unidos no contato com a língua (escrita) e sua aprendizagem da escrita;
- Buscar compreender os sentidos sobre a IP e, conseqüentemente, sobre a escola, como lugar civilizatório do outro.

Com base nesses objetivos, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são os efeitos de sentido da Instrução Pública na textualidade dos relatórios de professores e inspetores, em textos/documentos de sua legislação na cidade de São Paulo na segunda metade do século XIX?
- Quais os efeitos de sentido sobre os alunos na textualidade dos relatórios dos professores da IP da cidade de São Paulo nas últimas décadas do século XIX?
- Como funcionam discursivamente os dizeres sobre a aprendizagem (escrita e leitura) de sujeitos escravizados e

ex-escravizados nos estados sulistas dos Estados Unidos pré e pós-emancipação?

- Em que formações ideológicas estão inscritos os efeitos de sentido sobre o sujeito-aluno de São Paulo e dos estados do sul dos Estados Unidos no *corpus* analisado?
- Como o contexto escolar se constitui discursivamente como espaço civilizador no discurso sobre a Instrução Pública no *corpus* analisado?

Os relatórios dos professores que compõem parte do *corpus* deste estudo são tomados como “lugar de constituição da memória” (ORLANDI, *Ibid.*, p. 140). São o lugar onde o sujeito-aluno também aparece, constituído no discurso dos professores e inspetores, e onde os também sujeitos – professores e inspetores – dão voz(es) a distintos grupos da formação social de uma época. É o sujeito “itinerante”, nas palavras de Orlandi. Sendo ele sujeito discursivo, se significa e significa na multiplicidade semântica. Em cada gesto de seu dizer, recorre a uma miríade de formações discursivas que determinam o que o sujeito pode e deve dizer a partir de sua posição-sujeito (ORLANDI, 1992, p. 161).

Para Pêcheux ([1983] 2012), o sujeito não tem controle de suas escolhas e, diferentemente do sujeito cognoscente, aparece na concepção discursiva como sujeito que desconhece os efeitos de seu dizer. Por ser sujeito do inconsciente, é capturado e controlado pela língua apesar de imaginar controlá-la.

Língua, sujeito e sentido estão intimamente imbricados. O sujeito (*Ibid.*) toma o discurso na sua aparente transparência, porém, Pêcheux insiste que o “sentido” não existe “em si mesmo” por ser determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são reproduzidas. Dessa maneira, temos nessa complexa rede discursiva:



Visando organizar as reflexões a partir das questões e objetivos apresentados, há cinco capítulos desenvolvidos ao longo desta tese. O primeiro capítulo corresponde a reflexões discursivas a partir das questões historiográficas em sua espessura discursiva. Retomando o próprio de estudos arquivísticos sob a visada discursiva, discutimos sua imbricação teórico-analítica a partir de estudos de Althusser (2017a; 2017b; 2020), Barbosa Filho (2013; 2016; 2019), Farge (2017; 2019), Pêcheux ([1975] 2009; [1994] 2020) e Robin (1977).

No capítulo 2, partimos para a análise propriamente dita, com a apresentação de sequências discursivas recortadas dos relatórios de professores e inspetores, além de textos/documentos da legislação sobre a IP da Província de São Paulo. Procuramos estabelecer, na tessitura discursiva, o diálogo entre história e discurso e, para tanto, dialogamos com historiadores em seus estudos do oitocentos sobre o sujeito-escravizado (GOMES 2017, 2018, 2019; MACHADO 2017; SCHWARCZ 1987; 2013; 2018) para melhor compreendermos as condições de produção dos relatórios e da própria legislação. Pesquisadores da área da educação também engrossam nossas reflexões já que se dedicam a questões educacionais em sua historicidade quer seja em São Paulo quer seja em outras regiões do Brasil (BARROS 2017; BOTO 2005; GONDRA 2018; SCHUELER 1999; VIDAL 2012). Ademais, não perdemos de vista as contribuições analítico-discursivas (GUIMARÃES 2005; ORLANDI 2017; PÊCHEUX 1990; SILVA (1996; 1998; 2018) em nossos gestos de leitura para compreendermos os efeitos de sentido sobre a IP no oitocentos em seu atravessamento ideológico.

No capítulo 3, concentramos nossa análise no discurso sobre o sujeito-aluno e nos efeitos de sentido sobre sua origem, sua conduta, sua presença ou não-presença no contexto escolar. Sendo ele oriundo de camadas empobrecidas ou miseráveis de São Paulo, ele é principalmente o ingênuo, o escravizado, o desvalido, além de sujeitos outros que não tinham acesso democratizado à instrução. Para isso, pesquisas de autores como Barros (2005; 2016), Schueler (1999), Veiga (2002; 2008; 2012; 2018) e Wissenbach (2002) lançam luz sobre questões específicas do sujeito-aluno e do contexto escolar do século XIX.

No capítulo 4, a contingência pandêmica nos apresentou leituras inusitadas de Gama (2008; 2011; 2020) a partir de estudos da pesquisadora Lígia Ferreira, além de levantamento arquivístico em estudos dos historiadores Hager (2013) e Williams (2005) sobre a aquisição da escrita e processos de aprendizagem pelo sujeito afro-americano no século XIX. Ademais, analisamos questões discursivas constituídas nos entremeios do sujeito-discurso-história em manifestações que vão além do discurso puramente verbal. Tratando das materialidades significantes do capítulo em questão, voltamos nossa análise a estudos de Lagazzi (2010; 2015; 2019) para empreender, em nossos gestos analítico-discursivos, especificidades do sujeito em seus deslocamentos (im)possíveis.

No capítulo 5, desenvolvemos reflexões sobre o significativo civilização e sua problematização no atravessamento político-ideológico em sentidos sobre o sujeito no contexto escolar, sem ignorarmos os embates pró e contra a abolição, pró e contra a república. Civilização e cidadão são sintagmas que marcam presença no discurso do século XIX à medida que os debates absorvem cada vez mais intensamente o pensamento positivista e questões cientificistas oriundas de países centralizadores da Europa. Trazemos para reflexão estudos de Ariza (2014; 2017; 2018) sobre o contingente escravizado e ex-escravizado que ocupava a São Paulo do oitocentos. Ademais, tratamos das discursividades e seu funcionamento em efeitos de sentido sobre o sujeito-cidadão (INDURSKY 2011; ORLANDI

[1990] 2008, 2012, 2013; PÊCHEUX [1975] 2009; SILVA 1996, 1998; ZOPPI-FONTANA 1997).

Reiteramos que o discurso constituído interdiscursivamente, permeado pela trama de outros discursos produzidos anteriormente, é sustentado por uma complexa rede semântica. Um determinado discurso, em contato com “diferentes regiões do interdiscurso” e inserido em determinadas condições de produção, sempre se ressignifica. Porém, o intradiscurso, como fio condutor, é produzido num certo tempo e espaço por um enunciador, é materialidade linguístico-discursiva. Portanto, lembramos que

[...] em Foucault como em Pêcheux, a categoria de discurso implica uma des-individualização do sentido e da significação. Os fatos de sentido da ordem do discurso não são remissíveis ao discurso de um sujeito, nem mesmo aos de vários conjuntos para fazer uma espécie de “sujeito médio”, mas as “formações discursivas” que não têm realidade no nível do indivíduo, senão pelo fato de que elas determinam as posições que pode e deve ocupar todo indivíduo, para ser o sujeito de uma enunciação provida de sentido (HENRY, 1993, p. 162).

Desse modo, sabemos que os sentidos produzidos pela discussão política sobre o sujeito escravizado e ex-escravizado dos oitocentos também atravessam as questões relacionadas à instrução, à formação de uma nação “renovada” e, conseqüentemente, o seu sujeito (seja ele professor, inspetor, burocrata, abolicionista ou republicano). E como Pêcheux (2011, p. 98) insiste, “o sujeito não é mera unidade ativa de uma consciência intencional e a *língua* como instrumento de comunicação das ações e expressões desse sujeito.” Sendo ele constituído de forma des-centrada, é constituinte do processo semântico que engendra parcialmente o discurso.

Na contemporaneidade, o Brasil, tido como jovem nação, se encontra em processo de reconstrução de suas verdades históricas (tais como, o descobrimento do Brasil, a escravidão,

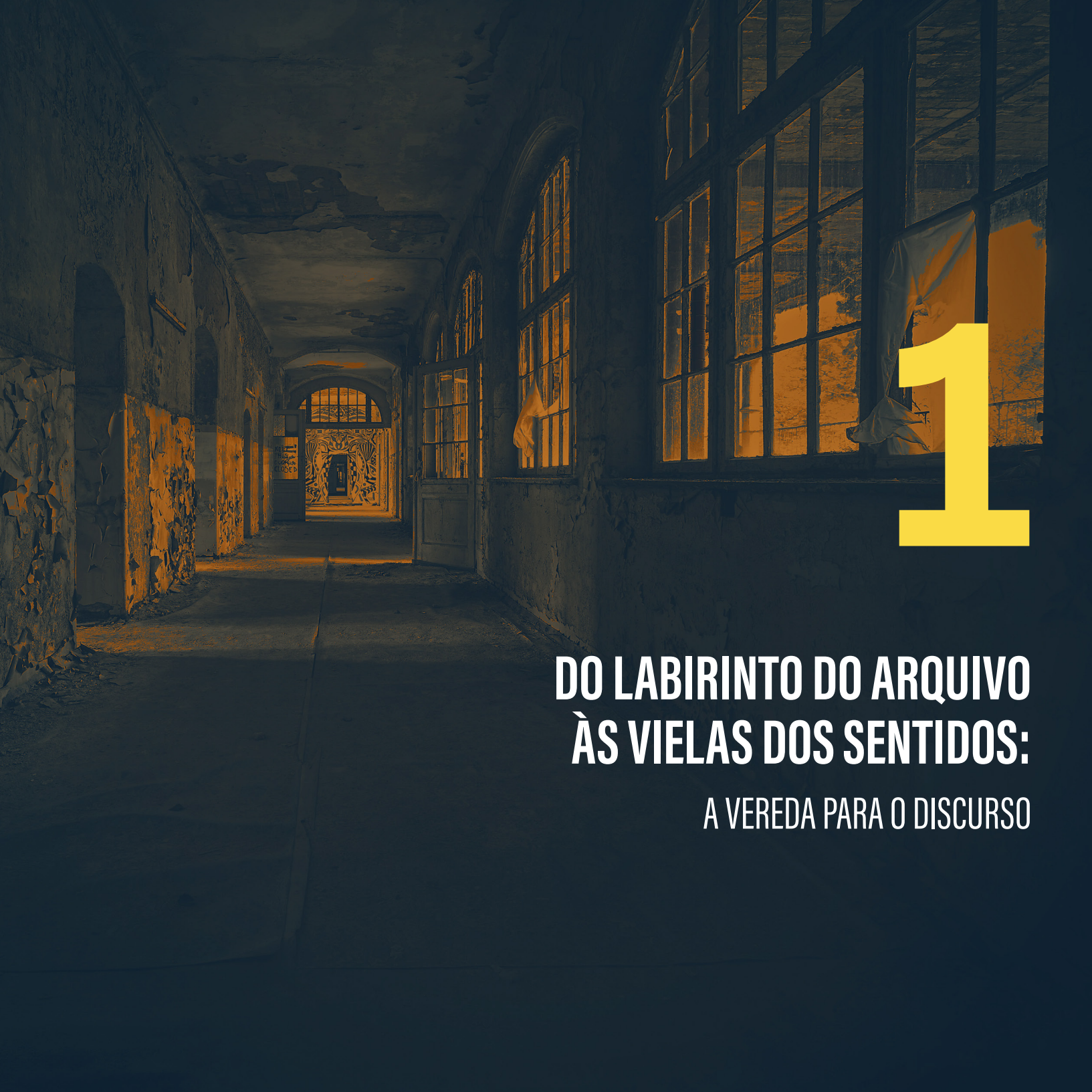
a abolição da escravatura, os anos da ditadura de 1964 e tantas outras histórias já narradas e não narradas), inscritas secularmente no imaginário coletivo brasileiro. O país também atravessa momentos politicamente críticos que procuram denegar acontecimentos outros na tentativa de interpretação de nossa história. A necessidade de o sujeito brasileiro se reinscrever em sua historicidade é premente. Nas palavras de Chakrabarty,

Não se pode lutar contra as burocracias modernas e outros instrumentos de governamentalidade⁹ sem recorrer ao tempo secular e narrativas de história e sociologia. As classes subalternas precisam desse conhecimento para travar suas batalhas por justiça social. Seria, portanto, não-ético, não tornar a consciência histórica disponível a todos, em especial às classes subalternas (CHAKRABARTY, 2000, p. 86, tradução nossa¹⁰).

Sabemos do desafio frente ao objeto de estudo contemplado assim como a complexidade do recorte temporal desta pesquisa. Contudo, buscar compreender os acontecimentos de uma época em sua especificidade histórica, sem ignorar sua materialidade discursiva e o apagamento também discursivo do sujeito contemporâneo minorizado, é resistir, pois, nas brechas do discurso, o silenciamento não deixa de gritar. Iniciemos nossa discussão.

9 Chakrabarty refere-se ao conceito criado por Michel Foucault. Para sua melhor compreensão, ler FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz & Terra, 2014, p. 429.

10 Texto original: One cannot argue with modern bureaucracies and other instruments of governmentality without recourse to the secular time and narratives of history and sociology. The subaltern classes need this knowledge in order to fight their battles for social justice. It would therefore be unethical not to make historical consciousness available to everybody, in particular the subaltern classes. (CHAKRABARTY, 2000, p. 86)



1

DO LABIRINTO DO ARQUIVO ÀS VIELAS DOS SENTIDOS:

A VEREDA PARA O DISCURSO

Como se a prova do que foi o passado estivesse ali, enfim, definitiva e próxima. Como se, ao folhear o arquivo, se tivesse conquistado o privilégio de “tocar o real”. Então, por que discursar, fornecer novas palavras para explicar aquilo que simplesmente já repousa sobre as folhas, eu entre elas?

FARGE, 2017

Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá outra cultura e lhes inventa uma outra História.

KUNDERA, [1978] 2008

O caminho para chegarmos ao nosso arquivo e, conseqüentemente, recortar nosso *corpus* ao longo de nosso estudo, foi labiríntico, por vezes desalentador. Contudo, muitas vezes nos colocou no fio da navalha da AD: procurar o recuo crítico necessário que não categoriza – de antemão – nossa leitura, mas nos permite espreitar, de um outro lugar, a horizontalidade intradiscursiva atravessada pela verticalidade interdiscursiva, permeada de sentidos repetidos, “comuns”, aparentemente sem “nada” a oferecer.

Porém, foi na peculiaridade repetitiva dos relatórios, no cenário tenebroso instalado no contexto da IP, pontuado por um corpo docente que pouco a pouco se formava na São Paulo do século XIX, que foi estabelecido um caminho possível para a análise discursiva desta pesquisa. Tomando as questões sobre a IP e, supostamente, o lugar do sujeito aluno aí presente ou ausente, frequente ou faltante, alfabetizado ou analfabeto, moral ou imoral, de meios ou sem meios, chegamos a gestos de leitura que foram se constituindo no corpo a corpo com o arquivo. As pistas deixadas nas brechas de construções

sintáticas em sua superfície, indicavam sentidos que atravessavam o contexto social turbulento do oitocentos. Mudanças que ocorriam na dinâmica das relações sociais, políticas, econômicas e jurídicas começavam a fazer parte dos debates linguísticos.

A cidade de São Paulo se expandia com a crescente chegada de imigrantes. Grupos sociais heterogêneos circulavam pelas ruas precárias da cidade à medida que o café se tornava o ouro negro do país. Em meio a disputas políticas pela abolição ou continuidade do regime escravo, o povo pobre se virava como podia, tratando de tirar das ruas a subsistência e driblando a lei que dia a dia se tornava mais rígida quanto à vadiagem – significante presente ao longo do século XIX – quer seja no imaginário da sociedade burguesa, quer seja na literatura dos periódicos da província – e que irrompe nos relatórios aqui analisados.

É importante ressaltar que, apesar do esforço acadêmico para resgatar a historicidade sobre as experiências pedagógico-educacionais de indígenas e afro-brasileiros, encontrar documentos que tratem do assunto de forma palpável é ainda caminho árido. Ao analista, porém, resta buscar indícios dessa história da educação, na discursividade do material coletado, para compreender, em gestos de leitura, os efeitos de sentido, por exemplo, sobre a educação em quilombolas, a criação de escolas alternativas e irmandades onde a população escravizada podia aceder. Tais vivências ainda demandam estudos que deem conta da falta de pistas para que a história da educação no Brasil possa também representar a diversidade dessas vivências.

Cruz (2005, p. 23) explica que “a conservação das fontes ao longo do tempo, por um determinado grupo” está relacionada à “participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo” com as devidas fontes documentadas e conservadas. Dito de outro modo, pensando discursivamente, alguns sujeitos ainda são *mais históricos* que outros. Quem escreve a história pode dar voz a uns

e silenciar outros, pode documentar uns e apagar a presença de outros. A narrativa histórica é constituída ideologicamente assim como suas fontes. Portanto, voltando à AD, não encontrar indícios documentados da presença de escravizados e ex-escravizados nas escolas, juntamente com suas vivências escolares, se constitui, para o analista, como materialidade discursiva para possíveis gestos de leitura. Lembrando que “não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação” (*Ibid.*, p. 23). Tratar dessa historicidade de sentidos no acontecimento da IP na Província de São Paulo é também procurar dar visibilidade aos efeitos de sentidos sobre esses sujeitos outros em dada formação social.

O sujeito aluno desta pesquisa não está presente na superfície linguística das palavras. Não está registrado em especificidades do arquivo manuscrito dos responsáveis pela IP ou em periódicos sobre a questão educacional. É preciso paciência e tenacidade para encontrar, ao longo da leitura (em zigue zague)¹¹, vestígios deixados sobre os “letrados”, os iletrados e semiletrados ao longo do século XIX. E, na aproximação com o arquivo, foi preciso vivenciar o “ir e vir” físico, os olhos que se cansavam em meio à plethora de documentos e sua leitura para o gesto da montagem de um quebra-cabeça discursivo a ser acessado. Porém, movimento cauteloso, pois a imbecilidade do analista de discurso para a qual fui convocada não está somente

11 É a imagem de zigue zague, do desenho a lápis que se materializa no papel: o ir e o vir incessante. Para esta pesquisa, iniciei a leitura dos documentos manuscritos da IP no Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP) e na Fundação Arquivo e Memória de Santos (FAMS), partindo dos relatórios, recorrendo também às leis e regimentos da província e do império sobre a IP, voltando-me aos relatórios novamente, verificando os mapas da cidade de São Paulo no final do século XIX. O zigue-zague nos gestos de leitura é a imagem que tenho ao pensar as tentativas empreendidas para compreender, por exemplo, a localização das escolas, averiguar os censos da época para certificar-me sobre as questões sanitárias, buscar indícios sobre a religião dos alunos e possíveis batizados, sua origem. Enfim, a heterogeneidade do arquivo foi imprescindível para a compreensão das repetições, das queixas, dos equívocos que foram se apresentando no decorrer da leitura do arquivo que se constituiria no *corpus* desta pesquisa.

na ponta de meus dedos¹², mas também nos interstícios sintáticos “simplistas” desdobrados em queixas *ad nauseam* dos professores da Província e da Cidade de São Paulo.

É no contato analítico com o discursivo da textualidade do arquivo desta pesquisa que se instaura o confronto com a obviedade do sentido pleno. Isso porque, na esteira discursiva, o arquivo não se apresenta como conjunto de dados. Antes de mais nada, está estruturado na língua onde a espessura textual se manifesta, quer seja nas páginas amareladas de manuscritos cuja caligrafia – rocambolesca e de letra miúda – é quase incompreensível, quer seja por artigos nas páginas de periódicos que se esfacelam ao toque dos dedos. É a “paciência da leitura”, nas palavras de Farge (2017, p. 19), “os cantos corroídos e as bordas danificadas que engolem as palavras”. O texto se concretiza em material “palpável”. O campo historiográfico aqui é colocado em xeque: o que escolher em meio à pletora de documentos? Ao analista cabe “decidir entre o essencial e o inútil, o necessário e o supérfluo, o texto significativo e um outro que se julgará repetitivo?” (*Ibid.*, p. 71).

Aos olhos do analista do discurso, os sentidos não podem ser interditados; o discurso é o que dá “sentido” à prática analítica. Daí a relevância de pensar a história e sua textualidade a partir desse encontro com o discursivo, na tentativa de dissolver o conceito empirista de arquivo. É na tentativa de trabalhar outros autores e textos que a interdiscursividade pode ser observada em gestos de leitura para que, a partir deles, nos deparemos com “espaços de memória, de significação e de conhecimento” (SILVA, 1998, p. 213). Assim, como pensar a história diante dos efeitos de sentido sobre a IP e seu sujeito-aluno no espaço escola na Província de São Paulo no final do século XIX?

12 Pêcheux, no texto *Papel da memória*, ([1983b] 2015, p. 49), refere-se ao provérbio chinês, citado por Achard, que diz “Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo”, para explicar que, o que está em jogo para o analista, são os efeitos de sentido atravessados ideologicamente e que, em sua aparente simplicidade, mascaram o “real”. O gesto de interpretação que se volta para o mais cotidiano do linguageiro se depara, por vezes, com o efeito ideológico que constitui o discurso.

1.1 O CONFRONTO, A LEITURA, A ESCOLHA: ATÉ ONDE O LABIRINTO VAI ME LEVAR?

Farge (2017; 2019), historiadora que se dedica à pesquisa de arquivos da população pobre da França do século XVIII, é incontornável para a compreensão das vielas do trajeto deste estudo. Conforme nos explica, na posição-sujeito-pesquisadora, adentrar o mundo de documentos em seu arquivo não foi tarefa fácil, apesar da surpresa diante dos sujeitos que deixaram ali suas marcas. Como diretora de pesquisa do *Centre national de la recherche scientifique* (CNRS), Farge compartilha com o leitor o seu vivido nos arquivos dos comportamentos e identidades das classes populares, além de tratar as relações entre homens, mulheres – sujeitos comumente fadados ao anonimato – e a escrita em estudos historiográficos durante a era moderna francesa.

A autora apresenta os distintos efeitos do arquivo no pesquisador. É o pó acumulado pelos anos de sua existência, é a página amarela que, desbotada, indica sua temporalidade e presença na história, é a disputa pelo lugar mais confortável para a pesquisa, a corrida para conseguir recuperar as informações que estão há séculos, quiçá, esquecidas. Sim! O processo é também físico, apesar das diferenças entre um documento e outro e suas especificidades para cada pesquisador. O arquivo é o lugar onde se encontram os segredos, as informações que podem causar furor, derrubar mitos construídos ao longo da História. É a materialidade (discursiva) e seu funcionamento que podem emergir do que ali está inscrito e ainda não lido, apresentando um contingente de figuras historicamente esquecidas que, imortalizadas nos manuscritos, podem despertar um “efeito de real”¹³, uma certa proximidade com tais vidas ali

13

“Real” aqui se refere ao efeito que o arquivo tem sobre o pesquisador: o que está escrito, o que está registrado nas páginas amareladas e esfareladas dos manuscritos corresponde ao que imaginariamente aconteceu “verdadeiramente”. O pesquisador pode cair na armadilha do efeito de realidade do arquivo.

registradas. E, como observa, a partir de dada pesquisa, o arquivo de manuscritos abre “um mundo brutalmente desconhecido em que os rejeitados, os miseráveis e os bandidos fazem a sua parte em uma sociedade vigorosa e instável” (*Ibid.*, p. 13).

O arquivo impresso se manifesta de forma ordenada, produzido “intencionalmente ao público” e levando em consideração um número maior de pessoas, se constituindo mais homoganeamente. Segundo a autora, está “carregado de intenções, sendo que a mais singela e mais evidente é a de ser lido pelos outros” (*Ibid.*, p. 13).

As reflexões da pesquisadora, relevantes para nossos estudos e que tocam o sujeito de nossa análise, indicam que o arquivo manuscrito “obriga a leitura, ‘cativa’ o leitor, produz nele a sensação de finalmente captar o real” (*Ibid.*, p. 15), mesmo sem fazê-lo. Com efeito, “o arquivo age como um desnudamento; encolhido em algumas linhas, aparecem não apenas o inacessível como também o vivo” (*Ibid.*, p. 15). Privilegiar o arquivo manuscrito para compreender as complexidades de uma época e seus sujeitos é privilegiar o que está lá, escondido entre os sentidos cristalizados do discurso que ainda ecoa na contemporaneidade.

A cidade de São Paulo oitocentista era contexto da urbanidade forçosa acompanhada da crescente pobreza. Cidade capitaneada por debates de interesse político-econômico de elites burocráticas e cafeeiras em compasso com as desigualdades sociais que ainda no século XXI continuam a impactar a capital. A sociedade empobrecida disputava seu lugar nas ruas, nos becos, pelos cantos e praças, mas também parte da sociedade civil e letrada tinha seu lugar nas tribunas. Libertos, imigrantes e homens livres pobres se amontoavam onde podiam. Precisavam sobreviver. Segundo a autora sobre os manuscritos e seus sujeitos, “em geral, o arquivo não pinta os homens por inteiro” (*Ibid.*, p. 32) e nos propõe sua leitura reflexiva, pois

[...] o importante aqui não é mais saber se os fatos relatados ocorreram exatamente dessa maneira, mas entender como se articulou a narrativa entre um poder que obriga a isso, um desejo de convencer e o uso de palavras que se pode tentar descobrir se foram emprestadas ou não de modelos culturais (FARGE, 2017, p. 33-34).

Sabemos que os sujeitos deste estudo tinham acesso às escolas precariamente localizadas pela cidade e suas regiões circunvizinhas que, a “torto e a direito”, recebiam crianças para o ensino das Primeiras Letras. Nos relatórios sobre o contingente de *alumnos* que ora aparece, ora desaparece, há sentidos que estão imbricados na tessitura do texto dos manuscritos. *É o jogo metafórico da língua que emerge na discursividade do arquivo. É, pois, ao longo de sua leitura, que pistas são deixadas*, “elementos da realidade que, por sua aparição em um determinado momento histórico, produzem sentido” (*Ibid.*, p. 35). No arquivo, “o relevo se organiza”, é a leitura de suas entranhas que pode mobilizar o pesquisador a se aproximar do seu real, e aqui nos aproximamos do real da língua nos termos discursivos: estabilidade estruturante das construções sintáticas e o contraditório dos sentidos. Nas palavras de Barbosa Filho (2016, p. 205), em termos discursivos, é crucial “pensar em um real do arquivo, para designar **esse não-dito**, esses **sentidos insurgentes** que se busca negar, apagar, conjurar, mas que insistem, que permanecem e produzem efeitos no real da história” [grifos nossos]. Ou seja,

[...] há os fatos, pequenos e grandes, e o barulho que fazem, o barulho por baixo da história, aquela das línguas-sujeitos que nomeiam e contam, “o murmúrio obstinado de uma linguagem que falaria sozinha” mesmo se endereçando a outrem. Essa fala, esses discursos formam momentos precisos; podemos considerá-los acontecimentos na medida em que sua enunciação se inscreve em modos de pertencimento e de relações singulares a cada um, e em afirmações que excluem outras e traçam caminhos particulares. Essas palavras ditas em história, demasiado raras, formam um lugar preciso; com frequência, criam uma falha, aquela que separa as palavras do discurso,

acionando o político daquelas de todos os dias que exprimem antes a singularidade de ser ou de sofrer. Enquanto essa falha, em vez de ser integrada ao relato da história, não for compreendida como algo que inflecte as formas retóricas e conceituais, não haverá história em que valha se fiar (FARGE, 2019, p. 72).

Pensamos a São Paulo, cidade de contradições sociais, políticas e econômicas, palco de “estruturas fixas de comunidades de ofícios” (FARGE, 2017, p. 40) considerando a quantidade de trabalhadores braçais e manuais que se aglomeravam nas ruas. Eram (são) os habitantes que dependiam da venda das mercadorias para sobreviver. Assim, “difícilmente se pode separar a história dos homens da história das relações sociais e dos antagonismos”. Ainda, “certos grupos sociais vieram a existir pelo simples fato de terem lutado” (*Ibid.*, p. 48).

Tomando o discurso presente no arquivo desta pesquisa, consideramos ser necessário “se livrar pacientemente da ‘simpatia’ natural que se sente por ele, e considerá-lo como um adversário a ser combatido, um pedaço de saber que não se anexa, mas que perturba” (*Ibid.*, p. 73). O discurso nunca é a repetição da história para nós analistas de discurso:

A história não é jamais a repetição do arquivo, mas desinstalação em relação a ele, e inquietação suficiente para interrogar incessantemente sobre o porquê e o como de seu fracasso no manuscrito. Dar descanso ao arquivo por um tempo a fim de refletir sobre o seu mero enunciado; mais tarde, enfeixar tudo: quem tem o gosto do arquivo sente a necessidade desses gestos alterados de exclusão e de reintegração dos documentos em que a escrita, com seu estilo, se soma à emergência do pensamento (FARGE, 2017, p. 78).

O que passa pela escrita da história também passa pela análise do discurso. É prestar contas, se assim podemos pensar, às vidas silenciadas, colocadas no anonimato, no caso de nossa

pesquisa, pelo sistema político-econômico imposto a esses sujeitos ao longo dos séculos. Por meio dos relatórios, nos são apresentados fragmentos da vida dessas crianças que acediam à escola, suas famílias e professores da IP. São as “formas de sociabilidade e maneiras de perceber o familiar e o estranho, o tolerável e o insuportável” (*Ibid.*, p. 80).

E a língua frente à história? A língua, em suas especificidades, é, para nós analistas do discurso, a porta para os possíveis acessos ao interdiscurso. As contradições, a dispersão dos sentidos, as falhas e repetições, compõem possibilidades de análise para aceder ao que a língua delata em sua especificidade sintática. Elas são moradas da opacidade, muitas vezes são avessas à síntese apaziguadora do sentido e, tomadas banalmente, se dispersam na complexidade histórica na qual são forjadas. Nos documentos, os manuscritos resistem à análise pela sua clareza semântica, porém, são os sentidos, forjados na historicidade, possíveis trilhas para a compreensão de seus efeitos sobre o acontecimento da IP, seus sujeitos, sua história.

É a leitura que demanda um distanciamento do acontecimento histórico colocado como condição para a pesquisa. É a “eclosão de singularidades tão contraditórias quanto sutis e às vezes intempestivas no arquivo” que afasta o analista e pesquisador da história como um “relato equilibrado”. Oferece, portanto, a possibilidade de movimentos que se confrontam no que dali emerge (*Ibid.*, p. 85), sendo que “o arquivo tem a força e o efêmero dessas imagens convocadas uma a uma pelo turbilhão do caleidoscópio” (*Ibid.*, p.92). Tais reflexões nos indicam uma aproximação da historiadora com as questões convocadas por Pêcheux no trato com o arquivo. Ou seja, a autora ressalta que “não há sentido unívoco para as coisas do passado, e o arquivo contém em si essa lição” (*Ibid.*, 91-92). No distanciamento do arquivo também nos distanciamos das ilusões quanto à leitura de sentidos pré-determinados.

É nesse ponto, nevrálgico para o analista do discurso, que Farge – como historiadora – dialoga com a concepção de arquivo de Pêcheux: o avesso da evidência e da transparência dos sentidos. Para o filósofo, é crucial a reconstrução da história a partir dos gestos de leitura para que o arquivo seja ressignificado, uma vez que contraditoriamente, ler o arquivo “é entendido no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, [1994] 2020, p. 59). Discursivamente falando, pensamos que a materialidade, inscrita no arquivo, não oferece um efeito de linearidade pela qual somos, como pesquisadores, tomados ao acedermos aos documentos que constituirão parte do arquivo. Este, em sua constância historiográfica de forma organizada – pensamos – nos convoca a admitir a materialidade “*da língua na discursividade do arquivo*” [itálicos da autor] (*Ibid.*, p. 67). Faz-se necessário insistir num “*espaço polêmico das maneiras de ler*” [itálicos da autor], num trabalho de corpo a corpo do arquivo com ele mesmo, da memória histórica também participando desse confronto de nunca acabar (*Ibid.*, p. 57).

Assim, o pesquisador que busca o arquivo, na escrita que emerge das folhas amareladas do papel oitocentista – *no caso desta analista que vos escreve* – tem de se aventurar no “começo de um longo labirinto onde ele se embrenha arduamente, preocupado não com a saída, mas com a rede de ruelas de papel que terá de seguir” (FARGE, 2017, p. 112-113).

1.2 A HISTÓRIA NO DISCURSO OU O DISCURSO NA HISTÓRIA?

Vale retomar algumas questões linguísticas, embora breves, frente a estudos de história e seu desenvolvimento antes de aprofundarmos reflexões sobre história e discurso. Segundo Schöttler (1989),

nos anos 1920-30, os “fundadores” da revista de história francesa *Annales d’histoire économique et sociale*, Febvre e Bloch¹⁴, apresentaram a história social e a história econômica, antes consideradas disciplinas subsidiárias, na vanguarda dos debates, conforme observamos no próprio título da revista. Os dois estudiosos também inauguraram uma nova tomada histórica levando em consideração o terceiro nível: o da cultura (Labrousse¹⁵), consciência e ideologia. Ou seja, apresentaram novas dimensões consideradas anteriormente como “intelectuais” [aspas do autor], pois representavam fatos sociais relevantes que, no senso durkheimniano¹⁶, deveriam ser tomados como objetos de investigação. (SCHÖTTLER, 1989, p. 38).

Alguns questionamentos interessantes, de ordem linguística, foram desenvolvidos no projeto chamado de “a história das mentalidades”. Mesmo antes da Primeira Grande Guerra, Lebre, buscando um diálogo entre linguística e história, fez estudos linguístico-geográficos e da história das palavras e conceitos. Logo no segundo ano da revista *Annales*, tratou de um estudo separado sobre “Palavras e coisas” (*Les mots et les choses*). Em estudos outros, o mesmo estudioso publicou ensaios sobre a etimologia de conceitos como fronteira, civilização e trabalho, ainda relevantes para pesquisadores contemporâneos (*Ibid.*, p. 39).

Após a morte de Lebre, mesmo tendo avançado na história das mentalidades do século XV ao XVIII, o projeto sobre história econômica não foi concluído, apesar de Braudel ter se comprometido

14 Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944) foram alguns dos fundadores e estudiosos da Escola dos Annales. Ambos desenvolveram, em suas pesquisas, a história das mentalidades, a partir de pesquisas em psicologia do final do século XIX e início do século XX. A história das mentalidades é, assim, desenvolvida tomando reflexões sobre as formas de pensamentos em seu funcionamento ideológico, moral e contexto de compreensão científica. Ela se constitui, em parte, na esfera das mentalidades como formas de pensamento de determinadas épocas.

15 Referência a Émile Durkheim (1858-1917). Considerado pilar da Sociedade Moderna, esteve à frente da Escola Sociológica Francesa. Junto com Karl Marx e Max Weber, é referência nos estudos sociológicos.

16 Referência a Camille-Ernest Labrousse (1895-1988), historiador francês que se especializou em história social e econômica. Fez parte da 2ª geração da Escola dos Annales citada neste capítulo.

para seu prosseguimento e conclusão. Não é por acaso que a coletânea *História da Vida Privada*, editada por Ariès e Duby foi publicada. Houve, assim, uma mudança de ênfase dentro da história da revista *Annales*: de história estrutural econômica para história sociocultural e, finalmente, antropologia histórica.

Barthes¹⁷ e Greimas¹⁸, em artigos publicados na revista fundada por Febvre e Bloch, avançaram em questionamentos sobre formas outras de tratar a história e o diálogo possível com a linguística saussuriana, evitando assim o psicologismo e a subjetividade crescente nos estudos da época. Sobre essa outra forma de tomar a língua em estudos historiográficos, levando em consideração os estudos linguísticos saussurianos, Schöttler observa que

Não é meramente um repertório de palavras tomadas isoladamente como testemunhas determinadas de uma história que se revela numa região além da língua. Acima de tudo, é sistema simbólico, lugar onde a história acontece. Ou seja, a história é forjada nesse espaço social autônomo, além das fronteiras dos indivíduos, lhe impondo formas de sentimentos e ação no mundo a sua volta. As palavras, organizadas em conjuntos estruturados – “vocabulários” –, são mutuamente definidas e constituem um objetivo e a maneira necessários de conceber a língua na qual os historiadores podem descobrir as estruturas das mentalidades e modelos de sensibilidade coletiva

17 Roland Barthes (1915-1980), nascido na França, foi escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês. Fez parte do grupo de estruturalistas recebendo influência de Saussure, Derrida e Lacan, entre outros. Vanguardista de uma geração de intelectuais, Barthes desenvolveu uma miríade de trabalhos que transitaram da semiologia à literatura. Sua obra continua viva em estudos contemporâneos.

18 Algirdas Julius Greimas (1917-1992), nascido na Rússia, desenvolveu pesquisas na área de semiologia sobre mitologia lituana. Junto com Barthes, é considerado um dos mais importantes semiólogos de seu tempo e da contemporaneidade.

(não atitudes “particulares” ou “típicas”) (SCHÖTTLER, 1989, p. 40, tradução nossa ¹⁹).

Esta nova forma de pesquisar no campo historiográfico muito deve à epistemologia histórica de Koyré, Bachelard e Canguilhem²⁰, cujos trabalhos dialogaram com os esforços de Febvre e Bloch e tantos outros autores que produziram a história das formas conscientes e inconscientes de pensamento; não significaram simplesmente a história das ideias (*Ibid.*, p. 42).

O conceito de discurso, abordado em Foucault, os trabalhos de Lacan sobre a estrutura do inconsciente, assim como as pesquisas de Althusser sobre materialismo e seu atravessamento ideológico também ofereceram reflexões e arcabouço teórico suficientes para o surgimento de uma teoria não-subjetiva que possibilitaria a leitura de textos sob o olhar discursivo (*Ibid.*, p. 42).

Foi nesse contexto que Régine Robin começa a fazer seus estudos a partir do que já havia sido desenvolvido e publicado na revista *Annales*. Investiga o termo “Antigo Regime Burguês” (Ancien Régime Bourgeois) valendo-se de métodos da lexicometria e da semiótica para analisar as ideologias da sociedade francesa. Na leitura dos cadernos de queixas (*cahiers de doléances*), considerando suas especificidades linguísticas e aplicando o método harrisiano²¹,

19 Texto original: It is not merely a repertoire of words, which can be taken in isolation as particular witnesses to a history that otherwise unfolds in a region beyond language; it is rather itself, as a symbolic system, the site where history takes place. It forms an autonomous social space, which goes beyond individuals and imposes models of feeling and patterns of action upon them. Words, organized in structured ensembles - ‘vocabularies’ - are interactively defined and constitute an objective and necessary plane of language, in which the historian can discover structures of mentalities and models of collective sensibility (not ‘characteristic’ and ‘typical’ attitudes) (SCHÖTTLER, 1989, p. 40).

20 Filósofos franceses que, dentre outros, contribuíram com publicações para a Revista *Annales d’Histoire Social et Économique*. Especialmente sobre Georges Canguilhem, ele foi professor de Michel Pêcheux e, sob sua orientação, o filósofo desenvolveu sua tese de doutorado.

21 Método de leitura e análise de conteúdo desenvolvido por Zellig Harris (1913-1992), linguista estadunidense, que, embora incompleto, segundo estudos materialista-discursivos desenvolvidos na França nos anos 1960-80, ofereceu uma etapa possível e inicial para aceder ao discurso, antes de avançar para sua interdiscursividade e especificidades outras da língua.

estuda os pontos em que determinadas palavras tais como *seigneur* (senhor), *roi* (rei), *citoyen*, (cidadão), *nation* (nação), *peuple* (povo) se inserem em micro contextos. Assim, Robin observa mudanças de ordem política e social na medida em que essas mesmas palavras, encontradas nos centros urbanos ou rurais, encontram-se em disputa e ganham novos sentidos entre a classe burguesa e as classes populares.

Em seus estudos, apresentados mais profundamente no livro **História e Linguística** (1977), a autora aponta as especificidades do texto que correm o risco de ser silenciadas pelo uso do método hermenêutico, em busca do singular e do que é incomum na textualidade do documento.

Apesar de ser ora criticada ora aclamada por outros historiadores da época, Robin foi a primeira historiadora, nas palavras de Schöttler, a adotar a análise do discurso em seus estudos, aproximando a questão historiográfica do documento considerando as condições de produção assim como os aspectos linguísticos do texto (1989, p. 43).

Nessa criteriosa obra sobre o papel da Análise do Discurso frente à historiografia, Robin aponta caminhos possíveis para que o sujeito da História não seja tomado exclusivamente pela forma positivista, factual, sem os devidos olhares e reflexões sobre seu atravessamento ideológico. Ademais, a língua, comumente apresentada em sua suposta transparência, é, para a historiadora, um lugar pleno onde as armadilhas ideológicas de sentido, do que é o senso comum, estão instaladas.

A autora defende que cabe ao historiador afastar-se das nomeações linguísticas cientificamente aceitas e validadas historicamente para aceder ao arquivo. O importante, e deveras possível, é aceder à matéria prima discursiva para daí procurar compreender os efeitos ideológicos no discurso, nas palavras às quais está exposto. Seria o recuo epistemológico necessário para evitar a opacidade da certeza teórica positivista na medida em que

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar, imediatamente, que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual do termo, e que não se pode defini-lo senão em referência ao mecanismo da colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismo que chamamos "as condições de produção" do discurso [aspas e itálicos da autora] (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 78).

Para Robin, ancorada nas reflexões do filósofo, o discurso é processo, e deve ser tomado como prática. O funcionamento de dado discurso se manifesta a partir da exterioridade que o atravessa/atravessou e, portanto, as condições de produção estão intrinsecamente relacionadas aos protagonistas (do discurso) e ao objeto (de discurso). O diálogo proposto pela pesquisadora é, portanto, a importância da leitura linguística para além dos sentidos estabelecidos e esgotados em si mesmos. Levantando questões pertinentes para pesquisas historiográficas, ela explica que, muitas vezes, "é sempre o sujeito cartesiano, sem inconsciente, sem pertencer a uma classe, sem ideologia, que fala, que se fala, e, através dele, se atribui a estrutura objetiva das relações sociais" (*Ibid.*, p. 41).

Como historiadora de visada analítico-discursiva, Robin se volta ao arquivo documentado em determinada língua, a partir de condições de produção específicas e atravessadas ideologicamente. Considera imprescindível tratar a especificidade dessas condições para que estudos historiográficos se desloquem para estudos discursivos. Conforme indaga,

Por que o discurso, a maneira como os homens em suas práticas, pertencentes a grupos sociais definidos, em situações específicas, se definem e definem o mundo, sua história, suas relações, a forma pelas quais eles expressam tudo isso em sua língua com palavras que são suas desde o neologismo até o estereótipo, as figuras de estilo pelas quais eles possuem afeto, as metáforas que, sem o seu conhecimento, se impõem a eles, os padrões

sintáticos que eles utilizam de maneira recorrente, por que tudo isso não constituiria um domínio da História? (ROBIN, 1977, p. 4).

Para sustentar suas reflexões sobre a ideologia que perpassa história e língua, produzida em determinadas condições pelo sujeito do inconsciente, Robin exemplifica as questões discursivas e político-históricas a partir de uma análise de Maldidier²² (1971) sobre a Guerra da Argélia (1954-1962). A pesquisadora insiste que “não são palavras que revelarão a verdadeira estrutura social, mas sim, com a ajuda de conceitos articulados, o estudo das relações de exploração ou dos modos de produção desta formação social” (ROBIN, 1977, p. 41). Aponta ainda para o cuidado que devemos tomar, como analistas e pesquisadores que se dedicam à historiografia, com o sentido, pois na ânsia pelo imediatismo semântico, arriscamos negligenciar “a compreensão dos modos de produção de determinada formação social”, o que, para a autora, significa um “obstáculo epistemológico” tanto para as questões de estudos aprofundados das formações discursivas quanto para aquelas do próprio objeto da História social” (*Ibid.*, p. 41-42).

Dessa forma, não se trata de tomar uma palavra em si e decifrá-la a partir de sua superfície semântica, em sua univocidade, mas sim pensar a malha discursiva na qual foi/está (ainda) capturada. É possível, a partir dessa reflexão, avançar para os indícios da formação discursiva de dado discurso e, conseqüentemente, para a aproximação com a formação ideológica na qual está inserida. Sem intenção de analisarmos o *corpus* neste capítulo, recorreremos, porém, a breves exemplos para sustentar nossa reflexão.

A partir de fontes para esta pesquisa, foi possível conhecer algumas formas de instrução para as classes à margem. Mesmo sem

22

MALDIDIER, Denise. Le discours politique de la guerre d'Algérie: approche synchronique et diachronique [article]. *Langages*. Année 1971, no. 23, p. 57-86. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1971_num_6_23_2050. Acesso em: 25 mar. 2021.

presença maciça no contexto escolar, muitos dos povos minorizados criaram suas próprias escolas, assim como receberam as Primeiras Letras pela rede pública de ensino, asilos de órfãos e escolas noturnas, muitas vezes criadas por Lojas Maçônicas e sociedades auxiliaadoras, como a Sociedade Auxiliadora de Instrução da cidade de Santos na segunda metade do século XIX. Assim,

[...] não é o que ficou documentado historicamente o que nos interessa, mas o que se instituiu como componente disto que acaba sendo dominante ideologicamente, que deixa de ter um caráter específico, que transborda e significa no cotidiano brasileiro” e que ainda, acrescentamos, nos dias de hoje, emanam em efeitos de sentido nos gestos de interpretação do sujeito de discurso (ORLANDI, [2002] 2013d, p. 300).

Tomemos, por exemplo, o significante *alumno*. Sintática e semanticamente nos apresenta a opacidade em sua transparência. Nos desvios de percurso linguístico, *alumno* nos apresenta pistas de seu funcionamento sintático-semântico que nos afastam da linearidade da leitura do material de nossa análise. *Alumno, o alumno, esses alumnos, um alumno, essa gente, esses moleques, esses meninos* são indícios sintático-semânticos da língua que nos encaminham, na posição de analistas, a determinado(s) gesto(s) de leitura, a reflexões analíticas distintas segundo os deslocamentos parafrásticos possíveis que apontam, muitas vezes, para atravessamentos ideológicos porque

[...] *as palavras, as expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem [itálicos da autora] (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 146-147).*

Outro exemplo - pinçado do *corpus* deste estudo - é o debate político entre abolicionistas e republicanos. Os últimos não eram necessariamente abolicionistas, mesmo “ansiando” por uma

reviravolta política no país, o que indicava, segundo a descrição e interpretação de nosso arquivo, a possibilidade de excluir a monarquia do âmbito político-econômico. Ao mesmo tempo, tinham interesses em ter poder de decisão na questão da propriedade – e nesse ponto a propriedade escrava se inseria. Quanto aos abolicionistas, não eram todos necessariamente republicanos e, muitos, adeptos do regime monárquico, vislumbravam o país igualitário, com uma política voltada à divisão de terras, o que viria a ser a sonhada – e não levada adiante – reforma agrária. Os efeitos de sentido que irrompem nas disputas políticas entre os grupos acima, por exemplo, não representam, necessariamente, sentidos estanques para um e outro. Ou seja, é necessário aproximarmos nosso olhar do contexto histórico sim, mas juntamente com suas especificidades discursivas para irmos além da tomada da palavra transparente e de sentido pleno, considerando a posição discursiva do sujeito e cuidando para observar as formações ideológicas, constituintes do discurso, que, segundo Robin, é político, pois

[...] a palavra é, por definição, polissêmica; ela é o que a economia da língua permite que seja. Pode, como se diz comumente, ter vários sentidos; diremos mais: pode implicar uma estrutura profunda das proposições contraditórias, pode conotar esquemas ideológicos opostos (ROBIN, 1977, p. 48).

Ou seja, o campo do histórico atravessa o campo do linguístico. Portanto, há materialidade da língua na discursividade do arquivo, não sendo este um feixe de documentos, mas, sobretudo, suporte estruturado na língua onde funciona o texto. Língua e discurso se constituem como instâncias vitais para que estudos historiográficos avancem na espessura semântica dos documentos e, por consequência, no funcionamento discursivo que aí se manifesta. O discurso não pode ser interditado, pois é ele que dá sentido à prática. É nessa trama que há o ponto de encontro entre o discursivo e o histórico. Para Robin, dissolver o conceito empirista de arquivo é procurar compreender o discurso (1977, p. 33).

O que está inscrito discursivamente é inevitável. Os efeitos linguísticos e materiais na história se inscrevem no texto, emergem à revelia da posição-sujeito do discurso. São efeitos formulados em momentos distintos e, atravessados ideologicamente na história, ganham sentidos outros.

Ao propor um movimento reflexivo sobre o modo de aceder ao arquivo historiográfico por meio do diálogo com a linguística, não como instrumento utilitarista para leitura do arquivo, Robin insiste no recuo analítico do pesquisador de modo a afastar-se de um positivismo das quantificações. Dito isso, a autora adentra o debate sobre o discursivo e as condições de produção, colocando-nos aqui no lugar de “historiadores e leitores de arquivo”.

Portanto, na articulação entre língua, história e arquivo dá-se o processo de leitura em sua especificidade. Os documentos têm sua espessura discursiva e não se constituem como meros repositórios de informações históricas.

Ao propor o rompimento com o empirismo do objeto, insiste que o pesquisador precisa se aproximar dos processos linguístico-históricos evocados nos dispositivos do arquivo. Em sua obra de fôlego, Robin busca apresentar as falhas das teorias analíticas que ora se afastam da questão linguística propriamente dita, ora se lançam ao olhar absolutamente quantificável de significados, palavras isoladas que podem levar a uma análise “de fatos” apenas. É a história que, para a pesquisadora, se manifesta nos meandros linguísticos, muitas vezes tomados tão somente em sua linearidade.

1.3 LER O ARQUIVO NAS VIELAS DISCURSIVAS

Antes de prosseguirmos em reflexões da prática analítica desta pesquisa, vale lembrar que ela se inscreve na proposta teórica de Pêcheux e seu grupo de pensadores – historiadores, filósofos, linguistas – acolhendo a língua em sua materialidade como “objeto possível de cálculo”, (PÊCHEUX, [1994] 2020, p. 64)²³, sem ignorar as questões incontornáveis da sintaxe oriundas das reflexões lacanianas: o deslize, a falha, a ambiguidade, a repetição. Dito de outro modo, o sujeito, no esforço – contínuo – de ser compreendido no ilusório efeito pleno de sentido, está imbricado no “impulso metafórico interno da discursividade, pelo qual a língua se inscreve na história” (*Ibid.*, p. 66).

O arquivo inserido em história como “documento de verdade inquestionável” promove práticas silenciosas de uma leitura espontânea, portanto, constituinte desses arquivos e sua história. Porém, também pode constituir espaço polêmico de reflexão sobre novas maneiras de acessar o texto em gestos de leitura que contemplem, como Pêcheux enfatiza “a relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (*Ibid.*, p. 59). Ou seja, um espaço de constante revisitação.

23

Pêcheux não esteve sozinho em suas formulações a respeito da língua e, progressivamente, na constituição dos dispositivos teóricos para a análise do discurso. Além de muitas de suas inspirações serem oriundas das reflexões intrigantes de Althusser sobre a ideologia e a história, em sua leitura antihistoricista de **O Capital**, Pêcheux também teve contribuições fulcrais de Claudine Haroche, Catherine Fuchs, Jean-Jacques Courtine, Françoise Gadet, Denise Maldidier, Paul Henry e tantos outros. Representam pensadores e estudiosos que, ao longo das últimas décadas do século XX, compartilharam saberes e procuraram questionar seu tempo. Suas pesquisas culminaram em estudos cada vez mais avessos à linearidade empirista sobre língua, discurso, história e sujeito.

Tal tomada de posição, quanto ao confronto com o arquivo em *gestos de leitura*, encaminha o pesquisador – historiador, analista, filósofo – para um *espaço polêmico das maneiras de ler*, discutido anteriormente, na tentativa de propor “o trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (*Ibid.*, p. 59). Mas, por que a preocupação em revisitar o arquivo hoje (e sempre, acrescentamos)?

Desde a Idade Média, conforme prossegue, todo o trabalho de transcrição e acesso à letra (a palavra, o manuscrito, os documentos) esteve unicamente nas mãos e nos olhos do clero, dos empregados (particulares e públicos) cuja função era transcrever, registrar. Assim, a própria posição desse conjunto de letrados demanda uma leitura discursiva atenta, pois há a “renúncia a toda pretensão de ‘originalidade,’ sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa” (*Ibid.*, [1994] 2020, p. 60).

A função das transcrições, do tratamento do arquivo para fins de Estado e do setor econômico, por exemplo, procurava a comunicação para minimizar possíveis dissonâncias interpretativas. Com a universalização do ensino, conforme explica, tais práticas voltadas à objetividade da língua e seus sentidos ganharam ancoradouro no *modus operandi* dos altos escalões da sociedade à medida que o empirismo – inquestionável e tranquilizador – do final do século XIX se impunha pela evidência lógica.

No entanto, no século XX, houve uma certa ruptura entre o “literário” e o “científico”, nas palavras de Pêcheux. Isso porque a tomada do arquivo e de sua possível interpretação não somente enveredou para possíveis leituras de interpretação política – pendendo para sustentar ou afrontar certo domínio local – mas, sobretudo, foi escrita por meio de “gestos anônimos”. A tais leitores, restou a escrita literal desses documentos partindo de “interpretações” na condição subalterna pelo anonimato (*Ibid.*, p. 61), pressupondo, assim, a linearidade no tratamento com o texto em si.

Até que ponto, portanto, os efeitos burocratizados – e apagados – do sistema, cuja função é a obviedade da língua como instrumento de comunicação, não sabotam/sabotaram a não-linearidade? E a respeito da “função utilitária’ dos cientistas de arquivo”, nas palavras do autor (*Ibid.*, p. 62)? Essas duas tradições de trabalho de arquivo (literária e científica) se autossustentam: a primeira interpreta o arquivo originalmente, enquanto a segunda aprova as interpretações. O cerne da questão aí está instalado: como conceber uma forma “asséptica da leitura e do pensamento” que promove o “apagamento da memória histórica”? Para Pêcheux, pensar o arquivo a partir dessas reflexões é crucial.

Não há como ignorar o fato de que a língua, em nosso estudo discursivo, é atravessada pelos modos de produção. Enquanto o caráter literário do arquivo é tomado em sua evidência linguística, seu caráter científico se afasta de sua discursividade, voltando-se a sua “universalidade”. A linguística é a disciplina de “entremeio”, nas palavras do filósofo, o fiel da balança no trato com a textualidade desse arquivo: a língua em sua especificidade de natureza formal. Contudo, ela é também lugar da falha, da deriva, dos chistes, das contradições, uma vez que está inserida nas interlocuções de um sujeito psicanalítico, descentrado e sem controle do seu dizer.

É na complexidade da língua, do sujeito e da história que o sentido é forjado, se colando à trama sintático-textual. Parafraseando Canguilhem, as máquinas produzem relações à medida que os dados lhe são apresentados; o sentido, por sua vez, sempre é produzido e (sempre) se manifesta em *relação a*. Dito de outro modo, o sentido faz parte do jogo do sujeito e por este recorre às várias possibilidades que seu uso possibilita, não necessariamente de forma consciente. É o que escapa ao controle da língua supostamente crida como linear (CANGUILHEM, 1990, p. 1 *apud* PÊCHEUX, [1994] 2020, p. 66).

Dessa forma, os sentidos que surgem na trama imagem-sujeito-história são discursivamente materializados. São esses sentidos que não cabem na linha do tempo e que fazem com que o real irrompa apontando para sentidos “estranhos à univocidade lógica” (PÊCHEUX, [1983] 2012, p. 43), sentidos ainda impensados.

Aí chegamos ao acontecimento que não se repete, o não transparente, “pelo movimento e abertura ao acaso, no jogo com a necessidade”, uma vez que “remete ao conteúdo sociopolítico”. É transparente na suposta evidência, mas opaco em sua profundidade semântica (ORLANDI, 2017, p. 106). Portanto, o acontecimento ocorre no encontro entre “uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, [1983] 2012), sendo que esta é atravessada pelas formações discursivas dominantes na complexa rede das formações ideológicas (*Ibid.*, p. 102 - 103). A ideologia se manifesta socio-historicamente nos sentidos, na memória que constitui(u) o sujeito. Portanto, na “evidência semântica”, o sujeito se reconhece na não transparência da linguagem, de um *já-dito*, anteriormente inaugurado, mas que parece pressupor o novo. Por ser atravessado e constituído historicamente, o sentido se metamorfoseia caleidoscopicamente. Em AD, há a pressuposição de “um processo transformador, de rupturas e de trabalho ideológico, inconsciente, na relação do sujeito consigo mesmo e com o outro, na relação mediada entre linguagem, mundo e pensamento” (*Ibid.*, p. 104).

Como Pêcheux nos lembra, retomando Canguilhem, “o homem é capaz de jogar sobre o sentido” e, conseqüentemente, “encobrir esse jogo.” Ou seja, jogo que se manifesta como “o impulso metafórico interno da discursividade”, forma pela qual a língua está imbricada historicamente (*Ibid.*, p. 66). Na relação da língua – sintaticamente à mercê do jogo semântico – e da discursividade – a materialidade histórica atravessada pelos efeitos linguísticos –, se encontra a complexidade da pesquisa e leitura do arquivo. É a “materialidade da língua na discursividade” que demanda a leitura de suas especificidades.

1.4 A MATERIALIDADE EM SUAS ESPECIFICIDADES: APONTAMENTOS PRÉ-ANALÍTICOS

A materialidade discursiva é conceito fulcral antes de iniciarmos os capítulos analítico-discursivos. Retomando a questão ideológica, sempre presente nas discussões discursivas, “o homem é feito de tal modo que a ação humana é inconcebível sem a linguagem e o pensamento” (ALTHUSSER, 2020, p. 152). Dito de outro modo, a ideologia se manifesta nas práticas linguísticas. Porém, elas apenas existem (e se estruturam) pelo sujeito, atravessado pelas ideologias constituídas “nas chamadas *instituições*, que têm seus estatutos, seu código, sua língua, seus costumes, seus rituais, seus ritos e suas cerimônias” [itálicos da autor] (*Ibid.*, p. 153). A *língua – por meio do sujeito* – se constitui como uma das formas materiais de existência da ideologia. A partir de determinado efeito ideológico no sujeito, os sentidos, oriundos do que é próprio do histórico, do político e do social, são significados para uma determinada direção. Daí a prática e interpretação discursivas tocarem no que é ideologicamente constituído. O efeito ideológico é, portanto, forjado na evidência de sentido, onde, no lugar de *uma interpretação*, há apenas *a interpretação*, unívoca e transparente, do que é evidente para todos (*Ibid.*, p. 14).

Desse modo, a análise do discurso se constitui a partir da materialidade histórica, longe das tomadas teóricas de base humanista, idealista e positivista. Analisar discursivamente é, portanto, considerar o materialismo que constitui o sujeito, a língua e a história. Ideologia e inconsciente são eternos uma vez que a eternidade do inconsciente está ancorada na eternidade histórica (ALTHUSSER, 2017b, p. 196)²⁴. Ou seja, tratar da materialidade discursiva é tratar do

24

Recomendamos o capítulo XII “A propósito da ideologia” em **Sobre Reprodução**, no qual Althusser questiona o funcionamento ideológico a partir de reflexões sobre sujeito e história, sem perder de vista estudos freudianos sobre o inconsciente. Ver referências bibliográficas.

real da língua na história e no sujeito (do inconsciente). As materialidades discursivas resultam, portanto, da heterogeneidade “entre a história, a língua e o inconsciente” (*Ibid.*, p. 9). No entremédio dessas instâncias, elas não são “nem psicanálise, nem história, nem linguística” (*Ibid.*), se inscrevem na complexidade da relação sujeito/sentido.

A noção de processo e movimento – pensamos aqui no deslocamento de tomadas de posição (do sujeito) – estruturam a teoria da análise do discurso. Daí tomar a materialidade histórica (da vida dos homens em sociedade) como ponto reflexivo na forma pela qual os homens se organizam, se “comunicam”, se comportam numa dada formação social. Na relação da trama sujeito-história-língua, o(s) sentido(s) é (são) forjado(s); o emaranhado semântico se instaura como lugar para a entrada teórico-analítico-discursiva. Na produção e reprodução (das formas de existência dos sujeitos), manifesta-se o caráter material (histórico); “a linguagem aí se apresenta concretamente nas múltiplas (e contingentes) determinações (econômicas, políticas, das ideias) nesse processo” (*Ibid.*, p. 13).

Assim, as materialidades discursivas oferecem diferentes formas de tratar o real da língua a partir do sujeito perpassado pela ideologia em sua forma histórica de se constituir no mundo. Em suas distintas formas de real (o da língua, o da história, o do inconsciente), as materialidades discursivas são analisadas a partir da interpretação de tais especificidades. Na análise de distintas materialidades, novos percursos de questionamento e deslocamento são empreendidos em meio às contradições da história e sujeito (ideologia e inconsciente) que emergem na língua.

1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO 1

Embora cronologicamente distante deste século, o real de nosso *corpus* se manifesta nas páginas escritas pelo sujeito atravessado historicamente, descentrado e à mercê das artimanhas da língua. Afinal de contas, por que pensar língua e história no arquivo? Quais gestos de leitura podem ser empreendidos (antes, durante e depois) em nossa aproximação do recorte analítico?

[...] a prática de leitura é constitutiva de todo trabalho crítico e pensar o modo de produção dessa leitura é fundamental para que não se caia no mito idealista que ora desemboca no conteudismo (onde se apaga a língua), ora no fetichismo da estrutura (onde se apaga a história) (BARBOSA FILHO, 2015, p. 23).

A leitura de arquivo sob a perspectiva da *materialidade da língua* em sua discursividade pode ser um trajeto possível para a deslinearização da língua e seus sentidos na história. É pertinente desenvolver práticas textuais de leitura que contemplem tanto as preocupações do historiador quanto as do linguista, porém sem ceder às “facilidades verbais”, levando em consideração as modalidades ideológico-culturais que atravessam o arquivo e, conseqüentemente, sua escrita e leitura. Por meio dos arquivos, é possível inaugurar um espaço polêmico de sua leitura.

Em se tratando da prática discursiva em seus gestos de leitura, ela é jamais cronológica. Levar em conta o questionamento das práticas de leituras – muitas vezes atravessadas por interesses políticos, ideológicos, culturais que acabam por aceitar a transparência da língua – não é apenas enfrentar embates, mas, sobretudo, nos convoca a revisitar a história sem roubar-lhe a memória, nas palavras de Kundera ([1978] 2008, p. 123).

Como sujeitos da história e da linguagem adentramos o mundo contraditoriamente entre a transparência, própria do linguístico, e a materialidade histórica, plena de equívoco e opacidade, constitutivos do discurso.

Antes de iniciarmos nosso mergulho histórico-discursivo, vale a pena revisitar as formulações de Henry ([1997] 2020, p. 55) a título de resumir as reflexões deste capítulo: “não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências”, ou seja, na tomada teórico-discursiva escolhida para esta pesquisa, a história consiste em fazer sentido, mesmo que seja pelo contraditório. Mais ainda, “é o sentido que está sempre já-lá a retificar, a corrigir, a nuançar, é preciso admitir”, tanto para nossa história pessoal como “para a outra, a grande História” (*Ibid.*, p. 55).



2

A INSTRUÇÃO PÚBLICA?

BEM, NÃO TÃO PÚBLICA ASSIM...

*Mas se a instrução é tudo, isto
que acabamos de dizer;
Se a instrução aumenta as rendas,
augmentando o trabalho, e augmentando
E melhorando a producção; se diminue os crimes
Se torna mais longa a vida humana,
se é um estímulo do
patriotismo, como é que se recúa
Ante a idéa de educar o povo, por causa de
questão de dinheiro?
A instrução publica pede dinheiro, sim, muito
dinheiro é verdade.
Mas o que é que não pede dinheiro n'este mundo?
A guerra é por acaso cousa barata?
faz-se guerra de graça?
não trazem despesas
Enormes essas peças monstruosas, esses
formidaveis vasos marítimos?
A guerra, porém, consome, e não restitue;
a instrução é como toda a semente –
Paga liberalmente aquilo que recebe.....
Em instrução publica a maxima deve ser
esta:- É preciso, faça-se.
Mas donde sahirá o dinheiro?
inquirem. Saia donde sahir.
Neste ramo de serviço, em vez de se ter primeiro o
dinheiro para decretar depois a
despeza, deve-se ter a despeza como decretada,
Para depois vêr porque meios ella há
de ser satisfeita²⁵.*

Francisco A. de Souza Carvalho
Inspetor Geral de Instrução Pública
Província de São Paulo – 1880

No século XIX, a chamada época oitocentista, ocorreram muitas mudanças sociais promovidas pelas ideias iluministas vindas da Europa e que se contrapunham ao pensamento aristocrático-rural no país. Tais ideias, dentre outros eventos de resistência oriundos do contingente escravizado – embora muitas vezes silenciados – impulsionaram o abolicionismo em 1888 e, um ano mais tarde, a Proclamação da República. A complexidade social nesse século tinha a presença da burguesia emergente que se mesclava, político, social e economicamente à classe dominante.

A vinda da família real portuguesa, no início do século, impulsionou a criação do ensino superior não-teológico voltado às elites da colônia. Centros de saber como a Academia Real da Marinha, a Academia Real Militar, de cursos médico-cirúrgicos, a Missão Cultural Francesa, a inauguração do Jardim Botânico, do Museu Real e da Biblioteca Nacional definiam para quem o ensino público estava voltado: às classes dominantes. Para Schueler (1999, p. 1)

No Brasil, a gênese desse processo de constituição de um sistema público de educação - e, portanto, o deflagrar da construção da relação entre crianças e escolas - pode ser identificada com o momento mesmo da formação do Estado imperial, no decorrer do oitocentos (SCHUELER, 1999, p. 1);

O que nos chama a atenção é que, na primeira metade do século XIX, o ensino público seguiu negligenciado e a maioria da população que habitava a província de São Paulo era economicamente desprovida. Continuou com muito pouco ou nenhum acesso à instrução. Apesar disso, a monarquia buscou certa valorização do ensino superior para suprir o preenchimento dos quadros administrativos.

Ademais, com o Ato Adicional de 1834²⁶, houve a descentralização educacional e o Estado Imperial deixou de ter responsabilidade pela instrução das Primeiras Letras²⁷, passando o controle da educação primária e secundária para cada província.

Sobre o ensino superior, era majoritariamente voltada à elite. A Faculdade de Direito São Francisco, localizada na cidade de São Paulo, notoriamente conhecida, era frequentada pelos filhos de famílias abastadas²⁸ da província e de outras regiões do país. Procurada pelas classes mais altas, a faculdade era reconhecida e legitimada pela classe “cultura” da província e do Império.

A classe intelectualizada paulistana ansiava por mudanças para o efetivo progresso da nação. Contudo, o receio da transformação no *modus operandi* da formação social ainda vigorava e paralisava o processo de desenvolvimento pedagógico da nação, mesmo em capitais como São Paulo, exaltada por uma suposta superioridade perante as demais. Barros (2017, p. 146) ressalta que

- 26 Lei que ampliou a atuação descentrada das províncias do império e, de certa forma, procurou tranquilizar as disputas entre liberais e conservadores, ampliando a atuação do primeiro grupo. A sede da Corte ficou na cidade do Rio de Janeiro e passou a ser chamada de município enquanto cada província passou a ter sua Assembleia Legislativa. Portanto, cada província passou a ter controle sobre impostos e questões administrativas, além de tratar de assuntos como a instrução pública, dentre tantos outros. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- 27 Em 15 de outubro de 1827, D. Pedro I promulgava a primeira lei que contemplava a educação no Império. Segundo ela, as Escolas de Primeiras Letras deveriam ser implantadas em cidades, vilas e locais populosos e se estender ao maior número de alunos possível. O conteúdo oferecido pelos professores seria leitura e escrita, operações básicas de aritmética, gramática da língua portuguesa, além dos princípios da moral cristã. A lei na íntegra está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 18 nov. 2020.
- 28 Os grandes latifundiários e famílias burguesas, com o número reduzido de universidades no país, acabavam enviando seus filhos para estudar nas universidades de Coimbra e Lisboa. Os jovens, subsidiados financeiramente pelos pais, passavam “uma temporada” na Europa. Muitos, ao retornarem, já estavam influenciados por ideais libertários e participavam de lutas abolicionistas. No entanto, outros retornavam para dar prosseguimento ao círculo vicioso da aristocracia aqui instaurada pelos seus ancestrais (NERO, 2017, p. 68, nota de rodapé no. 78).

[...] é possível acompanhar a expansão da rede escolar, o aumento de alunos, o desenvolvimento de métodos e materiais pedagógicos, discussões sobre formação de professores, entre outros aspectos que marcam o período imperial. O século XIX testemunhava a disseminação de instituições oficiais e particulares, assim como a elaboração de um arcabouço jurídico²⁹ sobre a educação – leis, regulamentos, atos que emanavam do poder público e regulavam a educação escolar que se organizava (BARROS, 2017, p. 146).

Contudo, debates em torno da IP, voltados a complexidades de uma sociedade preponderantemente escravagista, não se deram de forma tranquila. Conforme apontaremos no capítulo 5, as ações das elites promoviam certo caráter “civilizatório” às camadas afastadas da instrução (considerando aqui o ler e o escrever) com suas associações auxiliadoras da instrução, seus educandários, suas atividades beneficentes que visavam, a *priori*, assistir as camadas empobrecidas da sociedade urbana crescente. Lembremos ainda que a educação provincial ocorreu em meio às tensões sociopolíticas que borbulhavam quanto a questões voltadas à abolição, à imigração e, sobretudo, à república³⁰.

29 A questão do jurídico enfrentada pelo corpo docente, quer pela própria escrita dos relatórios quer pelo seu envio, será analisada mais adiante.

30 (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 301) “Formado inicialmente por profissionais liberais ligados a setores urbanos, nomeadamente paulistas, o Partido Republicano organizou seu primeiro congresso em julho de 1873, quando foi reforçado por novos adeptos de fôlego: fazendeiros paulistas que, descontentes com o que consideravam ser uma política intervencionista do Estado, passaram a engrossar as fileiras da oposição à monarquia. Além do mais, com o predomínio do café na região, São Paulo ia se tornando a província mais rica da União, sem a correspondente representação no Congresso. Nas três últimas décadas do século, a cafeicultura expandiu-se decisivamente no Oeste Paulista, suplantando a produção fluminense já nos anos 1880.

[...]

A cisão do Partido Liberal levou, então, à formação do Partido Republicano Paulista, em 18 de abril de 1873, que se reuniu na famosa Convenção de Itu. O grupo criticava, sobretudo, o centralismo do trono e da administração, e propunha uma reforma pacífica, através da implementação de uma república federativa.”

Mas, como chegar ao fio da meada de nosso estudo para adentrar o funcionamento discursivo da IP sem perder de vista as condições de produção em meio às especificidades das ebulições políticas, econômicas e sociais desse tempo? Dito de outro modo, como as práticas sociais do oitocentos são forjadas ideologicamente e, conseqüentemente, se manifestam discursivamente no recorte material deste capítulo?

2.1 O QUE É QUE O RELATÓRIO TEM? O QUE É QUE O DISCURSO "TEM"?

Avançando em nossa pesquisa na trama arquivística – de certa forma “arqueológica”³¹ – por procurarmos registros quiçá silenciados pela história, nos deparamos com o arcabouço de documentos da e sobre a IP. A instrução ganhava presença discursiva nos documentos manuscritos enviados pelo corpo docente que tomava forma “*sofrivelmente*” – segundo eles – na província paulista. Os inúmeros relatórios, enviados compulsoriamente ao “Inspector Geral da Província”, deixam efeitos de sentido ao descreverem nas queixas sobre as condições das escolas, a situação da região onde o corpo docente atuava.

31 Em elucidativa pesquisa sobre a presença da população negra em escolas públicas de São Paulo, Barros (2005a, 2005b, 2016, 2017, 2018) argumenta que há quantidade relevante de material que vem sendo investigada e utilizada por pesquisadores da área, tais como “registros oficiais, documentação produzida pela administração da instrução, por professores, famílias e pais de alunos, imprensa, fotografias, documentos censitários e eclesiásticos, literatura, enfim, esses materiais servem de base para trabalhos que mostram a viabilidade das articulações entre instrução, educação, cultura escrita, letramento e negros em suas múltiplas possibilidades (escravos, livres, libertos, ingênuos, entre outros)”. (BARROS, 2017, p. 142). Ao longo desta pesquisa, fui surpreendida por uma série de documentos (manuscritos e impressos) que foram, pouco a pouco, fazendo parte da trama arquivístico-discursiva da análise e discussão aqui propostas. Ressalto que ainda há muito a ser discursivamente analisado e pesquisado sobre a IP do século XIX.

Paralelamente aos registros supracitados, tivemos acesso a pareceres e relatórios também emitidos por inspetores, além dos regulamentos que, geralmente, eram aprovados na Assembleia da Província de São Paulo. Esta ajustava “a instrução pública” à realidade do número crescente de alunos, assim como a entrada paulatina e forçosa de ex-escravizados e seus filhos no contexto escolar, com seus devidos direitos constitucionalmente garantidos pelos processos que empurraram o Império à República³². Era espaço que deveria ser compartilhado segundo o preceito da lei.

Nos recortes do periódico **Diário de Santos**, editais e artigos publicados intensificavam a campanha abolicionista propagada na cidade santista. Ela passou a ser evocada como centro urbano estratégico do litoral sudeste. De seu porto escoava o ouro negro – o conhecido café – para os países europeus. Além de ser a entrada para imigrantes³³ que chegavam para substituir o braço escravo nas plantações da província paulista, Santos se desenvolvia cultural, política e economicamente.

Exaustivas foram as páginas e histórias difundidas pelo periódico **Diário de Santos** sobre o “elemento servil”, a “emancipação servil”, a “abolição”, além das colunas voltadas às “**scenas da escravidão**”³⁴, assim como à “instrução publica” e o sujeito-aluno,

32 Ver constituições brasileiras que contemplam nosso recorte temporal. Disponível em: (1824) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm e (1891) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

33 É importante salientar que os imigrantes, em sua maioria, eram “enganados por uma propaganda ilusória”, como nos explica Schwarcz e Starling (2015, p. 323). Isso porque “o mito da abundância dos trópicos casou-se bem com uma Europa que expelia sua população pobre e seus pequenos proprietários endividados.” Outras fontes (**Diário de Santos** e **A Província de São Paulo**) denunciam a falta de comprometimento das autoridades quanto às propostas de imigração para o Brasil propagadas em periódicos europeus.

34 Título de coluna periodista cujo foco era mobilizar a elite educada a se compadecer ao ter conhecimento sobre maus tratos e castigos praticados contra o elemento servil. O nome *scenas da escravidão* foi influenciado por um poemeto de Rodolpho Gustavo da Paixão, militar, político e poeta que participou da campanha abolicionista. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242789>. Acesso em: 18 mar. 2020.

oriundo das camadas periféricas da província. O tema escravidão/emancipação surgia com a urgência da IP no debate político-econômico que se tornava cada vez mais agressivo³⁵.

Subordinado à vontade de uma classe dominante, o ensino enfrentava alterações frequentes sem promover a devida emancipação sociocultural e político-econômica nas bases sociais mais vulneráveis da nação. Isso porque os representantes da classe cafeeira paulista entravam em constantes disputas político-econômicas com representantes da classe burguesa-intelectual que paulatinamente começava a marcar presença nas decisões políticas e sociais da província³⁶.

35 Recomendamos a leitura de BOSI, A. A escravidão entre dois liberalismos. Revista IEA, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 4 - 39, dez. 1988. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2019.

36 Sugerimos a leitura do **Diário de São Paulo** e do **A Província de São Paulo** a partir das duas últimas décadas do oitocentos (1880-1899). No caso dos periódicos citados, ambos apresentam artigos escritos e replicados pelos personagens dessa época, marcada por aqueles que eram favoráveis e pelos que eram desfavoráveis à abolição, à monarquia, à república, à distribuição de terras entre os emancipados, à instrução pública para todos. Fontes: Hemeroteca Roldão Mendes Rosa e Biblioteca da Sociedade Humanitária de Santos <https://www.bbc.com/portuguese/recursos/idt-sh/lutapelaabolicao> . **FAMS**: Fundação Arquivo e Memória de Santos e **APESP**: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Apesar de os recortes sobre a IP na Província de São Paulo, a partir de relatórios de professores públicos, datados de 1885 a 1895³⁷, constituírem parte de nosso *corpus*, ressaltamos que para a AD, “leitor e autor estão integrados nas condições de produção”, sendo que “nem o sujeito leitor nem o sujeito que produz o texto se encontram na origem de seus enunciados” (MARIANI, 2010, p. 118). Como analistas, buscamos “localizar, formalmente, nessa rede de enunciados, as posições que marcam esses momentos de leitura e de autoria” (*Ibid.*, p. 118). Nesse emaranhado semântico-histórico dos relatórios e outros documentos, analisados discursivamente, é premente questionar os sentidos em seu funcionamento discursivo como verdade absoluta.

Relembramos que a IP *per se* ocorreu de forma desordenada, mas como bastião por parte da ala republicana brasileira e propagada em nome dos ideais republicanos franceses do final do século XVIII. A IP foi usada como alavanca para a “almejada” civilização em um

37 Lembramos que o ano de 1885 marca a Lei do Sexagenário, lei esta que libertava os escravos acima dos 60 anos. Foi uma lei de grandes embates nas tribunas, haja vista que os proprietários do elemento servil resistiram a ela até o último momento. Abaixo, apresentamos dois fragmentos do discurso proferido por José Bonifácio, neto do conhecido “patriarca da independência”, cujo objetivo foi defender a proposta do senador Rodolfo Dantas em defesa da emancipação imediata dos escravizados sexagenários sem indenização aos seus proprietários.

“Mais tarde, quando a massa de ingênuos engrossava, anno por anno, quando a corrente electrica estendia-se pelo território do Império, quando as paixões alterosas, excitadas de lado a lado oppunham á faca homicida do captiveiro o assassinato branco das praças publicas, quando as queixas reciprocas contra a lei emancipadora echoavam de canto em canto, quando provincias inteiras, em pavoroso contraste, casavam aos echos lugubres do trabalho servil os hymnos santos da liberdade, que dilemma era este:- ou revogai a lei de 28 de Setembro, ou tende a coragem de, tirar-lhe as consequências. Os nobres senadores comprehendem que a primeira ponta do dilemma é um impossivel. A carta da alforria das gerações que nascem é a carta de alforria das gerações que vivem.” (Falas do trono, 1885, p. 5)

“Parece, portanto, que o grande escândalo, o escândalo ministerial, o escândalo do projecto, o escândalo que assusta os conservadores, o escândalo que arrepia a consciência dos liberaes dissidentes neste século XIX, é a libertação dos sexagenários, depois de mais de meio século de governo constitucional, executada a lei de 28 de Setembro ha mais de treze annos, e offerecendo os mesquinhos resultados, que protestam pela voz dos filhos livres contra a escravidão dos avós.” (Falas do trono, 1885, p. 8)

Fonte: **Falas do trono**. Biblioteca Brasileira Digital Guita e José Mindlin. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4493/1/016882_COMPLETO.pdf Acesso em: 06 abr. 2019.

país cuja escravidão perdurou por mais tempo que nos demais países também escravagistas. Havia a urgência em equiparar-se (ou pelo menos tentar) às nações comumente consideradas “civilizadas” devido à crescente industrialização³⁸, além de referências aos processos abolicionistas e republicanos nos Estados Unidos, nação pela qual muitos homens públicos da época nutriam admiração. O incentivo à IP supriria a mão de obra em um país onde, *a priori*, as classes mais desprivilegiadas não tinham acesso algum, em sua maioria, às letras, como veremos adiante.

Muitos pesquisadores tratam do tema da IP e contribuem para chegarmos às pistas para o funcionamento discursivo de seus efeitos de sentido numa época desconhecida discursivamente para muitos. Considerando as constituições de 1824 e de 1891, mais precisamente a última, Boto (2005, p. 784-785) esclarece que

A escola desenhada pelos revolucionários franceses era tida por universal e única para todos, de maneira que os mais talentosos pudessem “naturalmente” expressar o seu mérito e o seu destaque. Surge como bandeira de luta da escola moderna de Estado o sonho republicano por um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal, único e obrigatório. Seria *universal* [itálicos da autora] por pretender colocar na mesma classe todas as crianças, todos os jovens – meninos e meninas, ricos e pobres, loiros e morenos, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes das cidades ou dos campos. Supunha-se *único* [itálicos da autora] porque o ensino ministrado, no conjunto, deveria ser o mesmo quanto a seus conteúdos e a seus métodos, para todos os estudantes, independentemente de quaisquer identidades e pertencas comunitárias por eles abraçadas (BOTO, 2005, p. 784-785).

38

É interessante observar nas páginas 3 e 4 dos periódicos do final do oitocentos a grande quantidade de propagandas de produtos de origem europeia (tecidos, calçados, remédios, vestimentas, biscoitos, chocolates etc.). Ver *Diário de Santos* e *A Província de São Paulo* (1885 – 1895).

Sendo assim, estariam eles, os franceses, defensores da república, impregnados do debate ideologicamente voltado aos direitos humanos, também certos de uma sociedade homogeneamente possível, como se no Brasil oitocentista, tanto nos centros urbanos quanto nas zonas rurais, não houvesse uma abissal distância entre as classes ali presentes? Toda a empreitada voltada à IP, relativa à instrução do povo, não podia perder tempo quanto ao ensino civilizatório da grande parte da população praticamente miserável e *sem letras*. Porém, em termos práticos, a estruturação da IP na província paulista, região de nosso recorte, se encontrava em desordem, quer seja pela falta de planejamento adequado, quer seja pela falta de diretrizes pedagógicas que auxiliassem o corpo docente que se formava para enfrentar as dificuldades para ensinar.

Os missionários, professores públicos da nova nação, apresentam em sua escrita (ora disciplinada pela necessidade de respeito ao poder hierárquico do instrutor literário, ora crítica e sob a forma de desabafo) as mazelas de todo um sistema instrucional propagado constantemente como a promessa de salvação do país.

O corpo docente apresenta em seus relatórios duras críticas ao que lhes era imposto: o número de alunos por sala, as condições precárias e insalubres para acolher a maior parte da população – carente, como sabemos – assim como a falta de materiais minimamente necessários para o “bom funcionamento” de seu “ofício” (falta de penas, de papeis, de tinta, de mobília). Portanto, a propagação de campanhas pró-instrução pública como forma de “tirar o povo não-civilizado das trevas”, passou por muitas dificuldades até que pudesse começar a andar nos trilhos (SCHUELER, 1999; 2016).

Sabemos que o processo foi (e ainda o é) complexo, desenvolvendo-se sem a devida cautela quanto às especificidades da formação social na província paulista. Gondra (2018, p. 49), ao discutir os percalços da Escola Normal da Corte, por exemplo, nos explica que

Por ser uma experiência nova na Corte, a escola, seu funcionamento, seu currículo, seus resultados e seus professores ainda estavam sendo testados, a fim de que esta se tornasse a instituição imaginada para formar professores mais qualificados. Os limites da experiência são explicáveis pela falta de professores e substitutos, bem como pela falta de espaço apropriado, fazendo com que algumas matérias não tivessem tido funcionamento regular no primeiro ano letivo da Escola (GONDRA, 2018, p. 49).

Resulta que o próprio corpo docente não era ainda especializado³⁹. Contava com a ajuda de alunos mais adiantados que, pouco a pouco, comporiam o corpo docente em locais mais longínquos. O professor, recrutado pouco a pouco para “dar conta” do que estava há tempos sendo ignorado – a ausência da educação formal na vida do homem comum –, não era pedagogicamente suficiente. Enfrentava, no corpo-a-corpo com as demandas da Instrução Geral da Província, do corpo discente e da sociedade, problemas oriundos da má administração pública e acentuada miséria em descompasso com a industrialização, o inchaço nos centros urbanos, a imigração e a libertação de muitos escravizados “sem eira nem beira” da cidade.

Todavia, Silva (2018, p. 22) ressalta que a educação, apesar de todas as adversidades, significou a mobilidade e ascensão social possíveis para muitos brasileiros, hierarquicamente dividida e constituída pela ideologia escravagista e colonial. Aprender a ler

39

Depois de um anno quasi de ensino, consegui na escola José Bonifácio, escolher d'entre o seu pessoal docente dois alumnos que, já pelo seu gráo de adiantamento, já pelo seu comportamento, já pelo gráo de assimilação do ensino do estabelecimento a que chegaram, e pela vocação que parecem revelar para o magisterio, pôdem exercer o cargo de alumnos-mestres, continuando os seus estudos nas classes superiores como alumnos, exercendo funções de professor nas inferiores, e auxiliando o director e os professores nos trabalhos de disciplina da escola e áquelle nos de escripturação e da secretaria da mesma. Diário de Santos, 1887, 25 de março, no. 66 p.1. Texto original.

e a escrever⁴⁰ possibilitaria a inserção desses sujeitos em outras atividades urbanas. Quiçá seria a IP saída para a melhoria de vida das camadas mais pobres ou a ampliação de seus direitos de cidadania? Para a autora, “educar-se e instruir-se em tempos de escravidão poderia ser um atalho na longa jornada pela conquista da liberdade” (*Ibid.*, p. 22).

Avancemos, portanto, na análise das sequências discursivas (SDs) extraídas dos documentos correspondentes à IP. De que modo a IP, presente na materialidade de periódicos e em relatórios de professores, inspetores, assim como em discussões públicas, geralmente na primeira página dos periódicos, foi constituída em termos discursivos?

2.2 INSTRUÇÃO PÚBLICA: A FALTA NO EXCESSO

Nas reclamações *ad aeternum* dos professores, nos deparamos com a presença insistente do sintagma **falta** na tessitura discursiva das repetições⁴¹ deveras exaustivas. Indicam, entre outros sentidos, a forma desordenada pela qual a IP na província paulista se “desenvolvia”. Em contraste com o discurso progressista e de cunho

40 **Precisa-se** de um menino para vender doces. Paga-se bem e ensina-se a ler. Trata-se nesta typographia. Fonte: Diário de Santos 1885, 02 de abril, no. 1, p. 3.

41 Orlandi (1998, p. 208) nos explica que a relação entre a paráfrase e a polissemia constitui a linguagem. Quanto às formas de repetição, ela a divide em três:
a. A repetição empírica, a qual a autora chama de “efeito papagaio” onde ocorre a repetição exaustiva, sem sua historicização;
b. A repetição formal, técnica, que envolve a produção de estruturas gramaticais sem qualquer relação com o sujeito e sua memória discursiva;
c. A repetição histórica, a qual insere o dizer na rede de filiações e significa a língua para o sujeito historicamente. O sujeito aqui se inscreve no discurso, pois, na repetição, os sentidos nele também se inscrevem.

capitalista, cuja mola propulsora era a produção desenfreada de café e sua exportação para as nações enriquecidas, a **falta** se coloca no extremo oposto da opulência dos centros cafeeiros com seu contexto sociocultural e político-econômico. O significante **falta**, inserido na súplica dos professores por melhores condições físicas para que o dever patriótico – da república por vir – fosse cumprido, acaba deixando, em sua materialidade discursiva, indícios da presença da população empobrecida (em vias de ou já liberta) e seus filhos no contexto educacional. O corpo docente, indiretamente, é o sujeito-narrador do contexto público no qual estava inserido. Vejamos como tais relações discursivas se manifestam no material deste estudo:

SDS 1

*Outro embaraço para o ensino, **tão notável como o primeiro**, é **sem duvida a falta de livros e outros objectos**.*

Professor da Escola Mixta do Bairro da Ponte Grande, 30 de Maio, 1885, Relatório no. 2 C04930

***Repito ainda desta vez que muito se faz sentir a falta de mobilia apropriada** (...)*

Professora Felicidade Perpetua de Macedo, Escola não informada, 28 de Maio, 1885, Relatório no. 7, C04930

*(...) **falta constante de livros de leitura** (...)*

Professor José Alves de Souza Pinto, Escola de Pinheiros, 5 de Junho de 1888, Relatório no. 13, C04930

*A minha escola Exmo. Sr. acha-se **desprovida de moveis***

Nomes do professor e escola não constam no relatório no. 16, 1888, C04930

***Estes moveis são insufficientes** para esta escola que ja tem a frequencia de 45 alumnos;*

Professor Louzada Antonio Antunes, Escola do 9º districto de São Paulo, 2 de Novembro de 1888, Relatório no. 21, C04930

*A eschola **acha-se desprovida** dos utensis **indispensaveis** para o seo regular andamento.*

Professor João de S. Machado, Escola da Freguezia da Nossa Senhora do O, 1º de Junho de 1885, Relatório no. 13, C04930

*(...) e finalmente, a instrucção publica da provincia de São Paulo espelha-se, como V. Sa. disse em seu importante relatorio, nesta **trindade tristemente negativa: falta de escolas, falta de mestres, falta de alumnos**.*

Professor Tomaz Santo do Bomsucesso, Escola do 3º districto, 1º de Novembro de 1886, Relatório no. 42, C04930

Ha na Escola **absoluta falta de mobilia** (...).

Professor Domingos Gonçalves, Escola do Bairro dos Pinheiros, 25 de Novembro de 1886, Relatório no. 43, C04930

Textos originais

A queixa exaustiva dos professores sobre o (não)projeto educacional deixa pistas de um funcionamento discursivo de tensão entre os sentidos o **excesso** e a **falta**. Há o **excesso daquilo/naquilo que falta**. O tom queixoso repetidamente em destaque no grupo das SDs 1, apresenta em seu significante **falta a carência de tudo**. Os efeitos de sentido que constituem o significante **falta** intensificam a crescente gravidade da situação do contexto escolar: **falta de sala, falta de alunos, falta de livros, falta de cadeiras, falta de material, falta de ar...** A lista é infindável!

No fio discursivo das repetidas reclamações dos professores sob a forma de relatórios, dirigidos ao inspetor geral da Província de São Paulo, temos o **vazio**, constitutivo física e semanticamente da escola. Temos também o **vazio** das políticas públicas para o desenvolvimento educacional do "**povo**".

Sabemos que à medida que as manifestações lexicais avançam num dado discurso e passam caleidoscopicamente por atravessamentos parafrásticos, ocultam em sua verticalidade o exterior determinante (PÊCHEUX, [1975] 2009). Nas possíveis contradições emanadas em seu discurso, temos as "*condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção*" [itálicos da autor] que se manifestam por meio dos deslizes, chistes e deslocamentos no intradiscorso constituinte do interdiscorso. Sendo assim, não é somente a falta *per se*, em sua transparência semântica que se manifesta no processo analítico-discursivo, mas, sobretudo, a forma como o significante **falta** é parafrasticamente empregado tanto na IP como aparelho ideológico da Província de São Paulo,

palco dos embates sociais revestidos ou descortinados à medida que os problemas avançavam. A **falta** que emerge nos relatórios é também a **carência** de uma sociedade desigual, de necessidades básicas negligenciadas e que são escancaradas no contato das classes menos miseráveis com as classes desprovidas de tudo [grifos nossos], desde o momento em que estas foram inseridas numa espécie de subclasse do país, sob a forma não-humana de existir, assim, “a mesma frase não tem, de novo, ‘o mesmo sentido’” (PÊCHEUX, 1990, p. 15).

Sendo notória a insuficiência da administração pública quanto à instrução, os professores apresentam a precariedade do sistema educacional que surgia na província paulista. Todos sabem (**sem dúvida**) que a IP é **precária, insuficiente, desprovida**. A falta apontada pelos professores é também: a **falta** de incentivo, a **falta** de suporte administrativo, a **falta** de meios para exercer a profissão, a **falta** de conhecimento, a **falta** de apoio da sociedade. A **falta**, enfim, generalizada. É na falta que se manifesta o contraditório da empreitada da educação para todos (os cidadãos da província). Na esteira da universalização escolar, a homogeneidade é fragmentada, se esburaca nas condições de produção dos relatórios em sua heterogeneidade.

Sabemos que o sujeito-professor de nosso recorte temporal é também sujeito atravessado ideologicamente pelos dizeres de um povo, de uma dada formação social, nos dizeres da “boca do povo”, do que circula. A falta constitutiva em sua amplitude semântica reverbera esses dizeres outros do que é sabido (ou não) sobre a instrução. É sobre o que “falamos os periódicos”, o que é falado pelas esquinas da São Paulo que simulava ser um lugar para todos. **Falta** é significante constituído discursivamente por esses sujeitos, na pletora de atravessamentos ideológicos sobre a IP. Nesse processo de significação,

[...] não tratamos do sentido em si, mas dos efeitos de sentidos produzidos entre sujeitos no mundo. Isto significa que levamos em conta, na constituição de sujeitos e de sentidos, a relação imaginária destes sujeitos com suas condições de existência. Isto a que, na análise de discurso, chamamos de condições de produção: sujeito, situação (imaginariamente constituída: projeção imaginária da situação para a posição no discurso), conjuntura da formulação e memória discursiva (ORLANDI, 2017, p. 209-210).

Dessa forma, as condições de produção dos relatórios, a queixa quanto à **falta**, sintagma constitutivo de seus dizeres, e os sentidos quanto às condições precárias de uma instituição pública – a IP – se manifestam como saber compartilhado sobre o setor público e suas “agruras”, porém em posições distintas. *Não há, portanto, como negligenciar a importância do que é arbitrário e leva a outras relações semânticas a partir de um dado signo. Há de se insistir que fatores históricos, sociais e ideológicos são exteriores de qualquer funcionamento linguístico (HAROCHE, 1992, p. 34).*

Avançando em outros possíveis gestos de leitura, destacamos o sintagma a **falta dos livros**. *Livros* – significante no imaginário de um povo sobre a instrução, sobre a escola, sobre a aprendizagem e sua formação cultural – é o símbolo de saber e acesso às letras. O livro se constitui simbolicamente como metáfora para a *entrada* efetiva do sujeito “na vida escolar⁴²”. É a *prova concreta* – ao sujeito

42 Vale ressaltar a importância material e mercadológica do livro didático no século XXI. Em nossa dissertação de mestrado, desenvolvemos reflexões discursivas sobre a entrada do livro importado no ensino de língua inglesa no mercado brasileiro, como bem de consumo e o aluno brasileiro como potencial consumidor desse produto. Segundo um editor de livros didáticos entrevistado no decorrer da pesquisa, é comum a formação de fusões entre editoras para que um número maior de clientes seja contemplado tanto no mercado interno quanto no externo. Ademais, a entrada de qualquer editora no mercado de livros didáticos para escolas públicas pressupõe a participação em um processo ditado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), respeitando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os critérios do edital de inscrição e avaliação de obras didáticas do PNLD. As editoras interessadas em participar do edital enviam seus livros ao Ministério da Educação (MEC) que, por sua vez, submete as obras a uma avaliação pedagógica feita por especialistas em ensino de línguas. Quando os livros são aprovados, após algumas etapas por vezes morosas, as editoras contratadas imprimem os exemplares que serão distribuídos pelo MEC para a rede nacional de escolas públicas (NERO, 2017, p. 171).

consciente – da leitura e da escrita. Ter acesso ao conhecimento, às “letras” propriamente ditas, era privilégio de uma parcela ínfima da sociedade. Ter acesso a livros, possibilidade remota.

A relação dos sintagmas **a falta (constante) de livros** aponta para funcionamentos metafóricos que se deslocam para a *falta de preocupação dos órgãos responsáveis pela alfabetização*. A constância da falta (de algo) – quer fosse para a IP, para professores, quer fosse para os alunos – reforça a ideia de que o excesso de uma falta era queixa compartilhada por outros professores, pela estrutura falha do ensino na província. Assim,

É necessário, com nossa prática, atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito, para contestá-lo, efetivamente, nas práticas sociais. Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas. Por isso, atingi-los é tão difícil (ORLANDI, 2017, p. 211).

Portanto, não são os sintagmas **falta** ou **constante** que determinam nosso gesto de interpretação de forma conclusiva, mas sua possível relação com a rede de sentidos, historicamente atravessados, que deles advém. Como determinantes do significante **falta** não pressupõem “um ideal subjacente de completude, que se encontra assegurado graças ao princípio de uma complementação linear” (HAROCHE, 1992, p. 134). São, sobretudo, sentidos que, em sua rede de memória, desencadeiam – insistimos – uma série de sentidos outros que nos encaminham aos deslizos do discurso, da tessitura que se desestabiliza na estrutura aparentemente precisa das palavras. Os professores não tratam, portanto, somente das condições físicas de uma sala, precariamente alugada e improvisada, para as aulas. Eles descortinam as iniquidades sociais de uma província conhecida como uma das mais economicamente prósperas do país. Quando o sujeito diz algo, deixa de dizer outra coisa.

É o não-dito que fica silenciado, o que, discursivamente, faz com que o não-afirmado tenha primazia sobre o afirmado.

Schuler, em esclarecedor estudo sobre a questão infantil das populações mais desprivilegiadas no Brasil Império, e tocando na questão da IP, explica que, já no fim da década de 1860, José Liberato Barroso⁴³, Conselheiro do Ministério Imperial,

[...] denunciou, na Câmara dos Deputados, as dificuldades encontradas para desenvolver a instrução primária, o que ocorria não apenas na Corte, mas em todo o Império. População disseminada, vasto território, falta de vias de comunicação, investimento maior do Estado em “bens materiais” como, por exemplo, as ferrovias, frequência irregular dos alunos, obstáculos impostos ao livre desenvolvimento do ensino particular - todas essas causas eram apontadas pelo Ministro para explicar a morosidade dos “progressos” da Instrução Pública, a despeito da criação de novas escolas nas cidades e províncias imperiais (SCHUELER, 1999, p. 5).

Assim, os relatórios de nossa pesquisa não se esgotam no espaço fechado do oitocentos. A **falta** que caracteriza toda uma instituição voltada à *sociedade* é o sentido que segue operando em outras questões voltadas ao sujeito que se inseria como mestre e ao sujeito que se inseria como aluno no contexto escolar. Nos funcionamentos discursivos dos significantes em questão, os sujeitos articulam os sentidos (sobre a IP) assim como a forma pela qual eles se relacionam entre si no discurso. Portanto, para o sujeito

43 José Liberato Barroso em “A Instrução Pública no Brasil” (2005), em 1867, realizou um relevante estudo sobre a educação brasileira no qual apresentou um mapa sobre a situação do ensino no seu momento histórico, manifestando preocupação com as precárias condições do ensino primário. Neste contexto, após constatar-se a inexistência de escolas para ensinar a ler, escrever e contar, houve projetos de Reforma de ensino apresentados à Câmara dos Deputados após o ano de 1868 que previam a criação de escola para o povo. *In*: MACHADO, M. C. G. Brasil Império: estado da arte em história da educação brasileira - HISTEDBR - Estudo dos intelectuais. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Cristina_Gomes_Machado_artigo.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

do discurso, os efeitos de sentido tomados como estáveis (efeito de pré-construído) são concebidos em sua unicidade sem considerar o sujeito-outro do discurso.

Falta ainda é significante que inaugura o relatório dos professores e já se inscreve como “a ausência de uma sociedade civil organizada” (FERREIRA, 1993, p. 92), concepção do imaginário da sociedade brasileira. O efeito de pré-construído, portanto, intensifica a questão da complexidade social instalada na IP. É no interdiscurso onde se dá “o efeito de *encadeamento do pré-construído* e o efeito do que chamamos de *articulação*” (PÊCHEUX, [1975] 2009, [itálicos do autor]). O sintagma **falta** está na articulação com outros sentidos e seus efeitos, funcionando nesse estado instável das coisas, da precariedade social diante da urbanização e industrialização avançada na segunda metade do século XIX.

Dessa forma, pensando a contradição entre **a falta** e **o excesso** em destaque nas **SDs 1** e, conseqüentemente, nos relatórios, sob a forma de queixas dos professores, temos:

Há a falta (do tudo) de mobília, de espaço, de ar, de material escolar, de presença, de interesse (do Estado, dos pais, dos alunos), de resposta, de escuta.

Por outro lado,

Há o excesso (do nada) de vazio, de indiferença, de más condições, de procrastinação, de faltas, de indiferença, de queixas, de pedidos.

As condições precárias da “missão republicana” na(s) voz(es) do corpo docente da província paulista nos apresentam sentidos de um contexto *já-presente*, quase como se fôssemos transportados para a leitura de um artigo do jornal local sobre a situação da educação pública, seus desafios nas localidades periféricas de qualquer centro urbano brasileiro. A falta e o excesso são, portanto, significantes que se complementam e, ao mesmo tempo, coexistem

entre si, numa relação de dependência discursiva: não há falta sem excesso e vice-versa (é a causa daquilo que falha⁴⁴). A falta e o excesso na IP sobrevivem discursivamente dessa relação forjada também pela materialidade histórica. Apontamos, portanto, para a inscrição desses sentidos em sua historicidade, pois para a AD,

A partir da análise das formas de inscrição da historicidade (de uma formação social em uma dada conjuntura) na linguagem, torna-se possível entrever os processos discursivos que atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos em detrimento de outros, ou seja, processos discursivos que tecem e homogeneízam a memória de uma época (MARIANI, 1993, p. 41).

São estes processos de significação e cristalização de certos sentidos – quando atravessados por outros – sobre os quais devemos nos ater em nossos gestos de interpretação. A historicidade presente em nosso recorte é também atravessada pelas ideologias racista, abolicionista, monárquica e republicana. Na rede de sentidos, manifestam-se formas de homogeneização da língua e, dessa forma, faz-se necessário o recuo analítico para buscarmos a compreensão dessa discursividade a partir de determinadas condições de produção. Vejamos o próximo grupo de SDs.

SDS 2

V. Exa. sabe que a aglomeração de muitos meninos num pequeno recinto sem as condições pedagógicas e higienicas precisas redundam em prejuizo para os alumnos que, como já teve a occasião de escrever, mal acomodados, com falta de ar e luz, respirando uma atmospheria impura, qual a que resulta do ajuntamento de muitas pessoas em um pequeno espaço, em nada aproveitam do ensino, ou perdem a saude, o que é ainda pior.

Professora Felicidade Perpetua de Macedo, Escola não informada, 27 de Maio de 1886, Relatório no. 41, C04930

A sala onde funciona a escola é extremamente pequena e com tudo não acha melhor na zona.

Professor Pompeu [ilegível] de Tomassini, Escola do 22º districto, Escola não informada, 1º de Novembro de 1888, Relatório no. 24, C04930

(...) devia achar-se montada, sinão com todas as regras pedagogicas relativas a organização e hygiene da escola, ao menos em condições regulares principalmente no que diz respeito a sala onde a mesma funciona e a mobilia que a garantece.

É uma lastima, uma verdadeira calamidade a permanencia nessa sala da escola, cujo resultado, pela falta absoluta de todos os principios higienicos (...)

Professor João da Silva Machado, Escola da Freguezia do O, 1º de Novembro de 1888, Relatório no. 32, C04930

(...) espero ser attendida visto o zelo e dedicacão que ha V. Sa. manifestado pela Instrucção Publica.

Professora Guilhermina Marcollina de Vasconcellos, Escola do Sexo Feminino do 2º districto, 1º de Junho de 1885, Relatório 38, C04930

O local em que se acha a escola é admiravelmente fornecido pela natureza. No cimo de um monte bastante elevado, refrescada ora pelos ventos alísios, ora por ventos mais velozes, que algumas vezes se podem chamar fortes (grifo do professor), ella está rodeada de uma vegetação vivificante, que faz o ar purissimo e oxygenado.

(...) nos apresenta hoje regiões como as que acabamos de descrever rapidamente. **Si tratarmos, porém, da casa da escola, ou melhor, da sala da escola, veremos ali um verdadeiro contraste!**

Professor Arthur Breves, Escola da Boa Vista do Ypiranga, 1º de Novembro de 1887, Relatório 40, C04930

(...) chamar a sua atenção para **o deplorável estado interno em que se acha a Escola dos Pinheiros.**

Professor Domingos Gonçalves, Escola do Bairro dos Pinheiros, 25 de Novembro de 1886, Relatório 43, C04930

As **necessidades** da minha escola são **horridas: são taes que se não forem sanadas a escola não podera mais funcionar sem grande irregularidade: ora, eu não tenho senão 3 bancos velhos e uma banca velha em deploravel estado, a qual não pode tirar-se de canto por estar quebrada e assim não poder parar sem encosto.**

Professor Helena Vidal Mendonça, Escola do Il Grao do Ypiranga, 31 de Abril de 1887, Relatório 48, C04930

Resulta disso que **as escolas estão vagas porque não há professor que se sujeite a semelhante sacrificio – e ninguém realmente deve fazel-o – ou os professores solicitam repetidamente licença, o que vem a ser, mais ou menos, outras tantas escolas vagas. Nas duas ou tres escolas que funcionam com enormes dificuldades para os professores, falta mobilia, não há conforto algum, não há espaço, não há luz, não há ar, não há cousa alguma que recomenda hygiene, e de que, entretanto, não se póde prescindir sem graves riscos para a saude e boa conformação óssea das creanças. Pois não exaggeramos se dissermos que ha escolas em que os alumnos, quando não levam cadeiras de suas casas, sentam-se em caixões de batatas vazios!**

Diário de Santos - Instrução pública 1894, 21 março no. 125, p.1
Biblioteca da Sociedade Humanitária de Comércio - Santos

Textos originais

Segundo Pêcheux ([1975] 2009, p. 149), como analistas, não podemos deixar de considerar a FD ali presente e determinada pela FI. Esta é que faz com que nos reconheçamos, ideologicamente, como parte do todo, ecoando em nossos dizeres um discurso de

consenso. Assim, o interdiscurso, “todo complexo com dominante das formações discursivas” (...) “submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação”, é o que evidencia “o complexo das formações ideológicas” (PÉCHEUX, *Ibid.*, p. 149). Sujeitos e sentidos constituídos “na relação da língua com a história” (FERREIRA, 2003, p. 192-193). No mecanismo ideológico, aparece o efeito de evidência que dá ao sujeito a certeza de ser origem de tudo que diz. A ideologia, assim, se manifesta discursivamente e, conseqüentemente, “aponta para uma interpretação de sentido em certa direção determinada pela relação da língua com a história”. No espaço entre mundo e linguagem, é onde a ideologia está materialmente presente. Esse espaço é espaço de contradição por ser constituído pela ideologia (*Ibid.*, p. 192-193). Pertinente insistir que o efeito ideológico é o efeito da saturação que “estanca o movimento” (ORLANDI, 1999, p. 03). Ou seja, deixa de ser “uma interpretação” para se apresentar “como a interpretação” (*Ibid.*, p. 14).

Tomando o relato dos professores, observamos que ele é atravessado por um discurso voltado ao progresso, promessa esta difundida por defensores do abolicionismo e república. Tais mudanças promoveriam um *país melhor*, uma *província à frente das demais*. A realidade física do espaço escolar está na extremidade oposta do imaginário da educação em outros países do centro europeu⁴⁵.

Sobre os excertos das **SDs 2**, a forma negativa do verbo haver (**não há**), utilizada exaustivamente, soa como um mantra pessimista, na contramão dos ideais progressistas para uma nação renovada. O **não há** seria significante-lembrado dirigido à elite burocrática? Ou “dito” para justificar as condições precárias do ensino? Os representantes das elites, muitos deles intelectualizados,

45 GONDRA, 2018, p. 12. “Governar, moralizar, disciplinar, higienizar e civilizar o povo, em muitos momentos, no Brasil e no exterior, estabeleceu a instrução e a escola como fórmula que condensava esses ambiciosos objetivos. Nesse sentido, uma cadeia de causalidades foi sendo produzida, instalando no ponto inicial, a escolarização, tida então como fundamento e critério para se bem governar as multidões.”

proclamavam em alto e bom tom a necessidade urgente da IP na província. Nos deslocamentos parafrásticos da frase **não há**, podemos notar que esses “nãos” (não há, não tem...) são formas sinônimas de “falta” no fio discursivo das SDs 2. Ou seja,

*Na Instrução Pública não há, não tem, não existe, não se encontra, não se vê, não se escuta, não se desenvolve **nada, ninguém.***

No círculo vicioso das políticas públicas pré-republicanas, instala-se a notoriedade de sua ineficácia. Na **incompetência** no gerenciamento público, aliada à **incapacidade** quanto à IP, a voz do corpo docente manifesta o **tudo** prometido à nação (a **todos**). Contudo, é promessa que se esfacela no **nada** (**ninguém**). Consequentemente, constitui-se discursivamente como o não-espaço pedagógico e o não-espaço da nova “sociedade⁴⁶” *prestes a nascer*.

Arriscando um pouco mais em nosso gesto de interpretação, pensamos sobre a imagem evocada na descrição (**falta mobília, não há conforto algum, não há espaço, não há luz, não há ar, não há coisa alguma que recomenda **higiene**, riscos para a **saude****) do espaço físico de muitas escolas. O tom descritivo está pleno de sentidos quanto ao espaço periférico mais próximo da escola pública: a senzala⁴⁷, espaço físico historicamente delimitado ao elemento servil.

O espaço (também físico) das escolas públicas desses relatórios oferece a nosso imaginário o espaço insalubre em condições que, no leitor do oitocentos, possivelmente provocava (e ainda provoca) sensações desconfortáveis. Evocando sentidos

46 Por vezes, utilizamos o sintagma *sociedade* por ser ele profusamente evocado pelas autoridades. Seu uso em algumas análises desta pesquisa é a título de provocação por ser por vezes empregado sem considerar os modos de produção de dada sociedade. Como já explicado no capítulo 1, preferimos o uso do conceito de formação social, por considerar as condições sociais, históricas, políticas e econômicas em dado período.

47 NABUCO, J. 1999, p. 30. “Na tarimba comum a mãe fala ao filho no seu dialeto bárbaro, com suas exclamações e seus choros, **as cantigas da senzala, na fétida atmosfera do cubículo, entre a fumaça do cachimbo, em que a criança se ensaia já. É toda a educação, afora o exemplo.**”

como **a falta de ar suficiente** para respirar, **odores** desagradáveis devido à falta de ar corrente e ao número excessivo de alunos, **calor**, **desconforto físico** pela falta de mobília, **dificuldade** para enxergar devido à falta de luz, os relatórios, enfim, desencadeiam imagens sobre o que era falado a respeito desse espaço destinado à classe mais periférica ainda no imaginário do século XIX. Sendo constituídos ideologicamente, os efeitos de sentido sobre esse espaço se inscrevem no contexto escolar da província e seu professor os significa em sua historicidade. É “o sujeito que produz linguagem e a exterioridade que o determina marcam (isto é, estão presentes em) toda a produção de sentidos” (ORLANDI, 1990, p. 99). Na memória de cada um, a ideologia, ora escravagista ora antiescravagista, marca presença, pois é ela a “interpretação de sentido em certa direção” que toma novos rumos ao ser forjada na e pela história (*Ibid.*, p. 101). Mesmo na escrita hierarquizada (**saudação honrosa, referência ao regulamento vigente, lista de problemas** etc.), que segue a clareza dos cargos, a formalidade forçada e inflada e títulos, na “mesmice” dos relatórios escritos pelo inspetor geral endereçados ao Governador Geral da província, a precariedade escolar demanda a urgência da arrumação ligeira, do que deve ser evitado ao olho nu.

A materialidade discursiva é atravessada pelas condições de produção de uma formação social constituída por um regime escravagista. As questões socioeconômicas deixam de ser problematizadas, na medida em que os sentidos que se deslocam para *aquele lugar, aquela região, aquele povo, aquela gente*, são naturalizados. Nos deslizos semânticos sobre o espaço para o outro (seja na senzala ou na escola da IP), as fissuras sociais irrompem e deixam seus rastros na historicidade dos sentidos *sobre*.

O sentimento de desconforto, ao longo da leitura dos sintagmas das SDs 2, nos encaminha para o estado precário da situação desse “outro”⁴⁸ inserido forçosamente agora numa *sociedade livre*.

O espaço físico escolar, relativamente novo numa sociedade em sua maioria ainda sem acesso às letras, é o que Gondra (2018, p. 29-30) chama de casas de educação. No debate sobre IP no país,

Implementar o projeto de escolarização de uma sociedade traz para o debate a necessidade de se deliberar acerca das características desse “espaço fechado” [aspas do autor] específico, como deveria ser o da escola. Especificidade que vai lançar a necessidade de se promover um deslocamento das “casas impróprias” [aspas do autor] ou alugadas/contratadas, para prédios especialmente edificadas com esse objetivo. Perspectiva que põe em cena dois argumentos. Um, o financeiro; outro, o higiênico. No modo como essa tensão vai se desenvolvendo é que emergem as condições para a consolidação de uma nova modalidade de arquitetura: a escolar.

[...]

As casas para as escolas deveriam ser salubres e limpas, preferindo-se nas cidades e vilas comerciais os lugares menos frequentados e mais silenciosos (GONDRA, 2018, p. 29-30).

Portanto, as dificuldades salientadas pelos professores e intensificadas em seus dizeres ainda não tinham sido tocadas profundamente pelos órgãos públicos responsáveis. Seria a contradição entre não instruir um povo e esperar o progresso da virada do século? Há uma distância determinante entre a sociedade minorizada e o espaço pedagógico-escolar. A frequência e a aprendizagem são descontínuas. A complexidade estrutural e pedagógica da IP culminará no sujeito que nela (não) se inscreve.

2.3 INSTRUÇÃO PÚBLICA: ENTRE O PODER PÚBLICO E O PROFESSORADO

A discreta campanha nacional para alavancar a IP no país ocorreu mais intensamente às vésperas de uma possível decadência monárquica e abolição premente. A construção de espaços públicos para a educação popular não deixou de ser uma das várias estratégias provinciais para interferir em outros espaços de acesso da população. A introdução das ferrovias, dos bondes, da iluminação pública, além de saneamento urbano, juntamente com “projetos de ajardinamento e cercamento de praças, a regulamentação das festas, além da “ideologia da higiene” [aspas da autora] não deixaram de ter sua ênfase nas classes mais vulneráveis da cidade (SCHUELER, 1999, p. 3).

No entanto, os relatórios nos apresentam um outro contexto e, segundo seus enunciadores, indiferença do poder público, apesar da “urgência” da instrução e educação. Temos, portanto, em nosso próximo grupo de SDS:

SDS 3

(...) tão insignificante é a importância consignada que tornou diminuto e até insuficiente o fornecimento, especialmente na parte que refere a livros e utensis.

Não consta o nome da professora, Escola da Ponte Grande, 30 de Março de 1885, Relatório no. 2, C04930

(...) não teria mais que repetir as mesmas necessidades, factos que, em anteriores relatorios tenho feito

Professor José Joaquim N. Pereira, Escola de Campos Elysios, 2 de Junho de 1885, Relatório no. 4, C04930

*Em meus relatorios anteriores **tenho instantemente pedido providencias em ordem a funcionar esta escola em casa propria, ou ao menos em uma sala que disponha de condições, quando não pedagogicas, em ultimo caso simplesmente higienicas para o ensino. Tem, porém, sido inutil o meu reclamo.***

(...)

Continuo a pedir a V. Exa. digne-se providenciar no sentido de ser designado logar proprio para o funcionamento desta escola.

(...)

Continuo, pois, da mesma sorte que em meus relatorios anteriores, a reclamar de V. Exa. promptas providencias para sanar essa necessidade.

Não consta nome do professor, Escola de educação elementar do 3º distrito, 1º de Junho de 1885, Relatório no. 6, C04930

*(...) **consegui alguns melhoramentos para essa desprotegida das vistas governamentais.***

Professor Luis Cardoso Franco, Escola do Bairro Piedade de Baruel, 1º de Novembro de 1888, Relatório no. 10, C04930

*(...) **vejo me obrigada a lançar mão dos meus diminutos vencimentos para fornecer livros papel penna tinta, etc para aquellas meninas mais pobres***

Professora Maria Custodia Sores, Escola do 18º distrito, 12 de Novembro de 1887, Relatório no. 15, C04930

*A minha escola Exmo. Sr: **acha-se desprovida de moveis e para que as meninas não fiquem de todo desacomodadas vejo-me na dura necessidade de pedir emprestado o que preciso entregando a seus donos quando as reclamam, pois tenho em minha escola uma mesa e tres bancos.***

*Comquanto **já tinha reclamado por mais de uma vez, ainda não foi possivel ser attendida e espero que V. Exa. se dignará attender a tão justa reclamação***

Relatório no. 16, sem localidade ou data, C04930, escrito na ocasião do surto de varíola

*(...) **não são estranhas a V. Sa. nem ao membro do conselho municipal – Commendador Gabriel Fransen as dificuldades que tenho encontrado neste ramo de serviço publico, pois, seja-me licito repetir o que por vezes tenho dito.***

Não consta o nome do professor, Escola do 19º distrito, 31 de Outubro de 1888, Relatório no. 18, C04930

(...) precisa contar com a atenção das autoridades superiores para os seus justos pedidos afim de poder bem servir o cargo que occupa.

Não consta o nome do professor, Escola da Rua do Gasometro, 2 de Novembro de 1888, Relatório no. 21, C04930

(...) não é por falta de desejos nem de boa vontade que dou aula em uma sala impropria para isso.

Professor José Joaquim de Oliveira Junior, Escola de Campos Elysios, 1º de Novembro de 1885, Relatório no. 34, C04930

(...) sem presente, porque as classes directoras ainda não comprehenderam a nobreza da missão dos mestres; sem futuro, porque nada ha a esperar daquelles que de nada precisam porque tudo têm: tristissima e desanimadora é a posição do professorado paulista.

(...) tem procurado imprimir outra direção ao ensino primario, dando-lhe novo alento e vida; mas esse esforço de V. Sa. tem-se quebrado inutilmente contra a antiquíssima desorganização do ensino e o pouco apreço em que é ele tido.

Professor Tomaz Santo do Bomssucesso Galhardo, Escola do 2º distrito, 1º de Novembro de 1886, Relatório no. 42, C04930

Espero porem, que V. Exa. attendendo ao meu justo pedido, mandará prover a minha escola dos almejados moveis.

Professora Helena Vidal Mendonça, Escola mixta do Ypiranga, 31 de Abril de 1887, Relatório no. 48, C04930

Por mais de uma vez tem sido objecto dos meus anteriores relatorios a falta de moveis, de que mto (muito) se resente esta escola.

Professor Joaquim Lopes da Silva, Escola do 12º distrito, 1º de Junho de 1888, Relatório no. 49, C04930

Sendo a instrucção tão desprezada como o tem sido até hoje entre nos brasileiros, a população não poderá assumir as proporções que hemos mister, sem que se estabeleça o ensino primario obrigatorio.

Presidente Nuno Alberto Guerner Vianna de Almeida, Secretaria do Conselho Municipal d'Instrucção Publica de Franca, 13 de Fevereiro de 1889

O terceiro livro publicado por esta benemerita sociedade é devido à penna do sr, Tarquinio Souza Filho e encerra uma grande somma de documentos do nosso atrazo em materia de instrucção, expondo os meios faceis de corrigir a traddiccional indiffença [sic] dos governos n'esse tão importante como descurado assumpto.

Diário de Santos 1887 4 set. no.197 p. 2

Textos originais.

Temos aqui vários dizeres sobre a IP (do professorado paulista, de inspetores e periódicos). O sujeito-professor ora volta-se ao poder público e, conseqüentemente, às autoridades, ora volta-se a si mesmo, no que tange à importância do *mestre para a sociedade*. Em nosso gesto de leitura, ao mesmo tempo em que o Estado desconsidera a IP, também desprivilegia o corpo docente do qual ele depende. Na superfície linguística de nossos recortes, temos:

*A instrução pública é incompreendida pelas autoridades, pois estas são indiferentes
desprezada
desprotegida*

negligentes



*aos
professores
à IP
aos alunos
ao
progresso
ao país
à inovação*

Se a organização instrucional é **antiquíssima** e a indiferença **tradicional**, em nosso gesto analítico, pensamos que os enunciados são voltados à classe conservadora que resiste em aceitar o “novo”: a IP. A tradição que se volta ao presente como possibilidade para **manutenção dos costumes** de uma sociedade provinciana, aqui ecoa na **surdez das autoridades** quanto aos clamores da classe docente. Progresso sem instrução? Nação sem progresso? República sem os avanços da civilização⁴⁹?

Vale lembrar que os próprios periódicos, em tom caricaturesco, levantavam debates sobre as consequências desastrosas ou arriscadas caso cativos e libertos passassem a ter acesso às letras, possibilidade essa que levaria ao inevitável conflito por apreenderem/aprenderem os códigos da língua escrita e, assim, lutarem pela sua liberdade e subsequente emancipação socioeconômica (GOMES e MACHADO, 2017). Dessa forma, a classe escravagista, fosse ela monarquista ou republicana⁵⁰, temia o letramento e o via com desconfiança. Como controlar um contingente enraivecido, letrado e conhecedor de seus direitos?

A IP, uma entre as complexas questões públicas, não deixava de ser tacitamente ignorada. A demora (tradicional) em solucionar problemas do dia a dia da rotina no contexto pedagógico ainda atrasado (**nosso atrazo em materia de instrução**), notoriamente sabido por ser negligenciado propositalmente (**não são estranhas a V. Sa as dificuldades**), intensifica a morosidade em tratar as complexidades quanto aos avanços do país. Consequentemente, à grande parte da população (**a população não poderá assumir as proporções que**

49 Significante analisado no capítulo 5.

50 SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 302 “[...] a despeito de o surgimento dos partidos republicanos ser contemporâneo à campanha pela abolição, os temas não eram coincidentes. Republicanos evitavam tratar da questão, e preferiam silenciar para garantir uma aliança com os fazendeiros do Oeste Paulista. A atitude mostrou-se, aliás, das mais oportunistas. Afinal, grande parte dos integrantes era, eles mesmos, proprietários de escravos e preferiam aderir ao federalismo. Além do mais, preocupados com a manutenção da ordem, os novos republicanos investiam no gradualismo e na indenização, assim como se calaram com relação ao tema da abolição da escravidão, de olho nos espectros da guerra civil”

hemos mister) é silenciado o direito de ler e escrever. Lembremos que o letramento simboliza autonomia, além de favorecer o deslocamento de seus sujeitos (VIANA; RIBEIRO NETO; GOMES, 2019, p. 159).

Em nosso caso específico, tanto os relatórios dos professores e do inspetor, assim como algumas das sequências discursivas contempladas a partir de nosso recorte do periódico **Diário de Santos**, apresentam indícios de estarem, de certa forma, imbricados numa mesma FD. Seus deslocamentos apontam reformulações parafrásticas capturadas no fio discursivo das SDs 3. Os sintagmas remetem aos ideais republicanos para o progresso (tradicional), avanço (atraso), atenção (indiferença), futuro (passado), justo (injusto) de forma inversa. Esses possíveis deslocamentos nos encaminham para sentidos outros que fazem parte da FI escravagista-racista de um tempo e que ainda hoje nos surpreendem. É memória que já faz parte do acontecimento da IP para parte da classe empobrecida também ignorada historicamente.

Quando os professores reforçam os sentidos quanto à indiferença de setores públicos quanto à IP, eles desencadeiam a rede de sentidos onde a historicidade do discurso se manifesta. É a trama discursiva de dizeres docentes e dizeres periodistas, dos manifestos abolicionistas (e republicanos) que se espalhavam pela província, nas regiões dependentes do sistema escravagista. Enfim, dizeres que se agigantam e emergem em: **antiquíssima, tradicional, não é de se extranhar, descurado assunto.**

Os homens públicos, a cargo das decisões públicas, sabem da situação calamitosa da IP, segundo os professores (*a antiquíssima desorganização do ensino* e o *pouco apreço* em que é ele tido). A memória do que é público para o povo, nos efeitos de sentido sobre a IP e suas condições, traz a verticalidade discursiva no dizer de sujeitos ideologicamente constituídos.

Os professores insistem na precariedade da IP e dão pistas de suas mazelas. A memória discursiva que emerge na transparência de sentidos sobre a precariedade escolar nos encaminha para o modo como ela é falada, com seus sentidos, atravessamentos e, conseqüentemente, desvios, que nos levam a dizeres outros, sobre suas posições, pois

É analisando o modo como a memória se diz – narratividade – que podemos compreender como ela funciona na produção de sentidos para e pelos sujeitos, em condições determinadas. O que nos leva a dizer que nem há este exato, em termos de sentidos e de constituição dos sujeitos, como não há, na polissemia, como temos afirmado, coincidência entre sentidos e sujeitos, entre sujeitos e sujeitos (ORLANDI, 2017, p. 207).

Em relação à questão do sujeito e seu dizer, podemos dizer que ele continua a ter a ilusão de falar por si, de ter voz ao queixar-se da falta, das complexidades na IP, no que está escancarado na precariedade estrutural do local do ensinar e constata que, por isso, a instrução, no contexto pedagógico apresentado, custa a vingar. Interpelado ideologicamente, o corpo docente acredita ser a origem desse dizer, como explica a analista, na ilusão do próprio dizer e da literalidade na “relação direta, termo-a-termo, entre linguagem, pensamento e mundo” (ORLANDI, [1996] 2007, p. 89).

2.4 ENTRE AS “COUSAS” DO ESTADO E AS “COUSAS” DA ESCOLA⁵¹

Os aspectos singulares no gesto de escrita de cada sujeito professor se inscrevem não somente na caligrafia deixada no papel amarelado e por vezes esfacelado, mas, sobretudo, nos efeitos de sentido historicamente registrados no documento arquivístico que se materializa pela letra. A inquietação do arquivo, como agora volto a refletir, me apresentou a(s) escola(s) que desconhecia. Inquietação que me mobilizou a buscar indícios discursivos sobre uma época que já se foi e que persiste em emergir aqui e acolá em arquivos outros. Por meu ofício ser professora, é inquietação que toca, que mobiliza e, repito, segue inquietando.

Nesta seção, a proposta é, por meio dos gestos de leitura, interpretar o que se inscreve nos recortes elencados. Buscamos nos dizeres dos professores, materializados nos relatórios, indícios dos efeitos de sentido sobre as escolas – em especial o nome próprio das mesmas – e sua relação com o Estado em meio às demandas desses documentos.

A compilação arquivística se faz necessária por ser o caminho da leitura desses relatórios, porém observando que, em sua discursividade, “os conflitos explícitos remetem em surdina clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias, *de ler o arquivo*” [itálicos do autor] (PÊCHEUX, [1994] 2020, p. 59). O caráter muitas vezes queixoso da escrita formal dos professores do oitocentos, quase lamento, se assim podemos significar, apresenta, em sua superfície linguística, indícios sintático-semânticos do

51 *É impossível ensinar-se meninos --- sem os elementos necessários, isto é, quando não ha livros, papeis, etc. etc., cousas como estas indispensaveis ao bom andamento de uma escola, principalmente n'ella frequentando alumnos pauperrimos.* APESP – C04930. Relatório 18 do professor da escola do 19º distrito da cidade de São Paulo, 31 de Outubro de 1888, Não consta nome do professor.

atravessamento ideológico que emerge nas contradições próprias do sujeito descentrado. Se por um lado a língua, em sua aparente linearidade, nos apresenta “a palavra como ela é”, sem espaço para dúvida ou questionamento, o sujeito – no caso, o professor – tomado como o autor dos relatórios e, portanto, aquele que escreve suas ideias para suposta compreensão “plena”, na comunicação com o outro, também se faz presente.

Iniciamos as reflexões desta seção voltando-nos às contribuições discursivas sobre sujeito e o nome próprio para aprofundamento de parte da análise desta seção da pesquisa.

2.4.1 O SUJEITO DISCURSIVO E O NOME PRÓPRIO NA TRAMA DISCURSIVA DOS RELATÓRIOS

Tomado discursivamente, é pertinente propor uma discussão analítico-discursiva sobre o sujeito-professor para melhor problematização dos relatórios. Voltando nossas reflexões para Althusser, sabemos que o sujeito é um efeito ideológico elementar por não ser causa de si. Interpelado pela ideologia, ele é o que pode ser chamado de o sujeito *já-lá*. Isso porque sempre estará imerso num mundo onde os sujeitos são constituídos também pela ideologia. Não é apenas a ideologia familiar, mas tantas outras que fazem parte de determinada formação social (religião, tradição, cultura, política, aparato jurídico etc.). Como sujeito, está à mercê do que lhe é imposto ideologicamente e, interpelado discursivamente, já se insere no sistema de produção. Os sentidos pelos quais é interpelado são naturalizados pela ideologia e, portanto, imaginariamente *comuns* a todos. É o que todos *já sabem*, é o que *não precisa ser explicado*.

Por meio da análise discursiva, há a preocupação em compreender os efeitos de sentido constituídos a partir do seu atravessamento ideológico. É o que Pêcheux ([1975] 2009, p. 160) ressalta

sobre os sentidos, pois, em meio às contradições nas evidências, eles emergem no fio discursivo. Em suas palavras, “é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” (grifo nosso) o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., [...]”. Assim, o sujeito carrega em seu discurso a contradição dos sentidos, da evidência de seu dizer. É sobre esse ponto que a AD não deixa de insistir: a ideologia constituinte da materialidade discursiva e constituinte do(s) sujeito(s).

Enveredando pela questão do sujeito em AD, Pêcheux não deixa de problematizá-lo. Insiste que não há dissociação entre “indivíduo” e “sujeito”. Em outras palavras, “o ‘não-sujeito’ se constitui sujeito por meio da ideologia”. Ou seja, “o paradoxo consiste em que a interpelação tem, por assim dizer, um efeito retroativo que faz com que todo indivíduo seja ‘sempre já sujeito’” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 139). Conforme esclarece, os sujeitos se pensam como causa de si mesmos. Tal certeza os afasta do questionamento de como sua subjetividade é constituída. Vivem na ilusão de que têm controle sobre si e, conseqüentemente, sobre seu dizer.

Quanto aos professores, sujeitos dos relatórios, é oportuno reiterar que, para a AD, se aproximar dos efeitos de sentido de um determinado recorte é buscar as contradições desses efeitos a partir de suas relações com sentidos outros. No oitocentos, o corpo docente da IP estava inserido numa determinada formação social na qual a luta se inscrevia no dia a dia do professor no espaço escolar. Sobre essa questão, Karczmarczyk (2015, p. 30) esclarece que a dominância ideológica se impõe de forma conflitiva e se estabelece em processos de subordinação e contradição nas relações de classes. Os indivíduos de formação social X ou Y, por exemplo, já são constituídos como sujeitos e acreditam ser princípio de si mesmos. É sobre esse sujeito que Pêcheux não cessa de procurar compreender e problematizar. É o funcionamento discursivo desse sujeito (do inconsciente), em sua complexidade, que procuramos compreender ao longo da análise das SDs desta pesquisa.

Lembremos que o sentido na AD não é dado *a priori*. O sentido é constituído ao longo das etapas da descrição, nunca de forma estanque ou restrito a um único arquivo. Daí a complexidade intrínseca ao que é próprio do caráter semântico frente ao material a ser analisado. Sujeito e arquivo são constituídos ideologicamente, porém, a semântica imprime ao sentido a evidência necessária para ser tomado como transparente, unívoco e verdadeiro. Nas palavras de Karczmarczyk, a partir das reflexões de Pêcheux,

[...] a semântica oculta o registro do político como uma dimensão constitutiva do social (a luta de classes) para relegá-lo ao domínio das formas com as quais a burguesia pensa a prática política: a fantasia da administração da política, a política como técnica, por um lado e, por outro, a política com produção de convicção, ou seja, política como uma forma de condução hábil, de manobra, a política como retórica (KARCZMARCZYK, 2015, p. 24, tradução nossa⁵²).

Nos entremeios da regularidade formal dos relatórios, presente no material arquivístico desta pesquisa, “principalmente manuscrito”, se insere o sujeito-professor, “identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional etc., ou ainda pelo lugar que ele ocupa em uma série” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, [1994] 2020, p. 170). As normas burocráticas que o inserem na IP não se furtam de inscrevê-lo também na “fantasia da administração pública”. Esta se instala burocrática e estatalmente de modo e homogeneizar os sujeitos, controlar os rituais de trabalho de cada “indivíduo”, segundo os modos de produção esperados no aparelho ideológico escolar. Funcionando subrepticiamente pela lei, sob a estratégia jurídico-administrativa, o professor é número

52

Texto original: en un movimiento solidario con el anterior, la semántica enmascara el registro de lo político como una dimensión constitutiva de lo social (la lucha de clases), para relegarlo al dominio de las formas con las que la burguesía piensa la práctica política: la fantasía de una administración de la política, la política como técnica, por una parte, y por la otra, la política como producción de convicción, es decir, política como una forma de manejo hábil, de maniobra, la política como retórica. (KARCZMARCZYK, 2015, p. 24)

que engrossa a lista de funcionários estatais e, “espontaneamente”, se assujeita às demandas do Estado. No dispositivo ideológico no qual o sujeito se reconhece como livre e consciente de suas ações, faz parte das “práticas regulamentadas” por ele escolhidas – e aceitas – “com toda consciência” (ALTHUSSER, 2017b, p. 205). Dessa forma,

Se acredita no Dever, terá comportamentos correspondentes, inscritos em práticas rituais, “conformes aos bons costumes” [aspas do autor]. Se acredita na Justiça, submeter-se-á sem discussão às regras do Direito e até poderá protestar quando elas são violadas a partir do âmago da profunda indignação de sua consciência, até mesmo assinar petições, tomar parte em passeatas etc (ALTHUSSER, 2017b, p. 205).

Portanto, por meio do aparelhamento (ideológico) da escola pelo aparelho ideológico do Estado, o professor – sujeito que crê ser consciente – se assujeita espontaneamente às leis, à ritualística da escrita dos relatórios para prestar contas às autoridades da IP.

Contudo, mesmo atravessado ideologicamente – pelo assujeitamento às demandas estatais – o professor registra pela sua escrita o próprio da *classificação arquivística*: “dentro de sua materialidade e diversidade”. O (documento) relatório “traz à tona dispositivos e configurações significantes” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, [1994] 2020, p. 170) em sua espessura discursiva inscrita na abrangência social de determinada formação também social. As (supostas) regularidades formais, próprias da instituição da Instrução Pública da Província de São Paulo, em manuscritos dos professores, funcionam como pontos de ancoragem para que o professor se manifeste como sujeito em sua singularidade. O funcionamento discursivo – *o sentido em relação a* – dos pronomes de tratamento formal, por exemplo, se inscreve em meio às queixas do corpo docente que transitam entre o registro formal e o informal para registrar o vivido no dia a dia da IP. Na função *sófrível*, como *todos sabem*⁵³,

de ser professor da escola pública da São Paulo oitocentista, era dever o envio periódico dos relatórios *ao Excelentíssimo Senhor Inspetor da Instrução Pública*⁵⁴.

Os nomes próprios de cada professor, do inspetor e da escola aparecem como sinalizadores discursivos sobre quem é quem e do que se fala. Um saber pré-construído se instaura na medida em que a nomeação ganha um caráter particular no gesto de leitura aqui empreendido. Os professores falam de um lugar que lhes é administrativamente atribuído e, conseqüentemente, se inscrevem social e juridicamente na estrutura burocrática estatal da formação social do século XIX.

O sujeito-professor e sua escola se inserem na “relação entre os universos logicamente estabilizados”⁵⁵. Citando Pêcheux ([1983] 2012, p. 31), “supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala”. Todavia, cada enunciado constituído nesse universo “lógico” e “estável” também apresenta, em sua estrutura linguística, o que se inscreve independentemente de sua linearidade. É o que emerge na transparência do que é imaginariamente “evidente”. Na espessura discursiva do enunciado, portanto, é o que fica à deriva, esburaca a estabilidade lógica do que é dito, escrito, compreendido, lido. A condição para o que é instável e incontrolável depende da estabilidade linguística, pois

[...] a língua natural é também, antes de tudo, condição de existência de **universos não-estabilizados logicamente** [grifos da autora], próprios ao espaço sócio-histórico dos ideológicos, dos discursos filosóficos, dos enunciados políticos, da expressão cultural e estética (PÊCHEUX, 1998, p. 24).

54 Pronome de tratamento formal utilizado na maior parte dos relatórios. Utilizamos um excerto aqui como provocação antes de avançarmos nas análises desta seção.

55 ORLANDI, E. P. [1984] Nota ao Leitor. In: PÊCHEUX, M. **Estrutura ou Acontecimento**. São Paulo: Pontes, 2012. p. 8.

As brechas da equivocidade se constituem como espaço produtivo onde a análise do discurso pede passagem, no caminho estreito para o contraditório. Nessa equivocidade constitutiva se inscreve o nome próprio que, em nosso gesto de leitura, pensamos ser discursivamente analisável.

2.4.2 O NOME PRÓPRIO NO DISCURSO: A ESCOLA E O BAIRRO NOS RELATÓRIOS

Estudos de Guimarães sobre nomes próprios e apostos nos oferecem caminhos para pensá-los discursivamente. Nas relações de sentido do nome próprio há certa especificidade (2012, p. 1). Sua insistência – mesmo considerando a obrigatoriedade de seu uso na formalidade textual dos relatórios – se inscreve no aparelho burocrático do Estado. O pesquisador nos oferece contribuições para sua compreensão no funcionamento cotidiano dos sujeitos. Para o pesquisador, o que se estabelece no que tange à questão levantada é uma certa relação peculiar entre o nome até se chegar à pessoa por ele nomeada (o nome próprio). Segundo o autor, é uma “história de enunciações”. O processo que constitui esse nome, diríamos aqui os efeitos de sentido que o atravessam – ideologicamente e na contingência, própria do sentido – cristaliza o nome sem a devida reflexão sobre o que levou o sujeito a ser nomeado como tal (GUIMARÃES, 2005, p. 38). Conforme prossegue (*Ibid.*, p. 41), “o sujeito enquanto fala de uma posição ideologicamente configurada pelo interdiscurso” está, no caso do professor de nossos estudos, na posição sujeito-professor, respondendo às demandas administrativas. É reconhecido – burocraticamente – a partir de seu cargo (público) em determinada escola (mantida pelo aparelho burocrático do Estado). Portanto, “a unicidade do nome próprio da pessoa” (*Ibid.*, p. 42), e da escola, em nosso gesto de leitura, se constitui a partir de certa temporalidade.

Há efeitos de sentido constituindo determinado professor que se dirigia às autoridades a partir de seu nome próprio e do nome da escola (sob seus cuidados) e sua localização. Assim, na maioria dos relatórios, há o peso do nome (próprio) em quatro instâncias:

1. nome do professor
2. nome da escola
3. nome do distrito
4. nome do inspetor público responsável pelas escolas do distrito

O caráter unívoco do nome nas relações logicamente estabilizadas, referidas anteriormente, mascara o sentido de identificação na relação do nome com o lugar (de classes), com o momento histórico, com as condições de produção dos documentos, com os sentidos de sua historicidade no acontecimento da IP do oitocentos. São as condições peculiares desse momento histórico.

Guimarães trata de “um agenciamento enunciativo específico que vincula o nome a algo e projeta um futuro de enunciações pelas quais se falará do nomeado pelo nome a ele atribuído” (GUIMARÃES, 2012, p. 5). Destacamos um excerto, deveras longo, na tentativa de avançarmos na questão do nome próprio supramencionada:

Assim, temos:

SD 4

*Com a presente exposição que ora vos faço sobre **o estado actual da escola publica da rua de Santa Ephigenia, desta Capital**, tenho por fim não só satisfazer a disposição regulamentar; como ainda tornar mais claras e precisas as informações constantes do mappa que hoje submetto á vossa apreciação.*

*A marcha do ensino primario **n'este Estado** apresenta quase sempre os mesmos resultados: **o que se nota em um anno geralmente vai-se verificar nos annos posteriores.***

*É isto o que tenho observado no largo periodo em que tenho exercido a **profissão que abracei.***

*Nestas condições, por maior que seja a somma de boa vontade com que procure cumprir **os meus deveres**, o que poderei **dizer-vos** que já não o tivesse repetido **nos meus anteriores relatorios?***

(...)

*Parece, e é incontestavelmente verdadeiro, que **o numero de alumnos matriculados e frequentes é avultado para as proporções da sala em que funciona a escola por mim dirigida.***

*Entendendo que as escolas publicas foram creadas principalmente **para as classes desfavorecidas de fortuna e que não podem por conseguinte dispor de recursos para satisfazer o ensino retribuido de seus filhos**, vejo-me obrigado a **acceital-os** na medida de minhas forças e sempre na esperança de **obter melhor localização da escola.***

*Confesso que me sinto sinceramente constrangido toda a vez que sou forçado, pelas circumstancias em que me acho, **a recusar matricula aos meninos** que a solicitam. Durante o semestre de que estou me occupando, vai-me obrigado, por falta absoluta de logares, **a negar matricula a mais de quarenta alumnos.***

Professor Joaquim Lopes da Silva, Escola de Santa Ephigenia, 1º de Novembro, 1890, Relatório no. 14 C04931⁵⁶

Textos originais

56

A transcrição completa do Relatório 14 se encontra no anexo na versão digitalizada. É interessante lê-lo previamente antes de avançar na análise da SD 4.

O efeito anafórico ao longo do relatório vem para reinscrever o nome próprio do professor e da escola. Dessa forma, temos, na superfície linguística:

Escola: da Rua de Santa Ephigenia

Professora: Joaquim Lopes da Silva

*Alunos: o número de alumnos matriculados frequentes é avultado, **mais ou muito mais** alumnos, vejo-me obrigado a aceita-los, classes desfavorecidas de fortuna, negar matricula a **mais de quarenta** alumnos*

*Inspetor: **Cidadão Dr.** Director da Instrucção Publica do Estado de S. Paulo*

Tomando o funcionamento discursivo dos recortes desta seção, é possível traçar um paralelo entre o uso institucional do nome próprio em todos os relatórios e a identificação imaginária que, para Pêcheux ([1975] 2009, p. 242), “é dependente da questão da *identidade*” [itálicos da autora]. Para o filósofo, a “*identidade* (fundamento da imputação e da responsabilidade) toca no simbólico ao remeter ao nome próprio e à lei” (*Ibid.*, p. 242). A interpelação ideológica e jurídica se situa no que Pêcheux chama de “*imbricação dos aparelhos ideológicos e do aparelho repressivo (jurídico-político) de Estado*” (*Ibid.*, p. 243). Assim, é possível especular que:

O professor Joaquim Lopes da Silva da escola da Rua Santa Ephigenia

O professor (da escola da Rua Santa Ephigenia do 12º distrito)

A escola da Rua Santa Ephigenia, do 12º distrito e do professor Joaquim Lopes da Silva (aquele professor da(que)la) escola pobre, sem espaço, precária, sem vagas, sem meios etc.)

Levando em conta os efeitos de sentido do nome próprio na **SD 4**, pensamos haver sentidos outros evocados a partir do *nome da escola* por seu nome próprio estar vinculado ao pré-construído sobre “**seu estado actual**”. Esse sintagma encaminha nossa interpretação para uma rede de sentidos filiada ao característico da escola pública no seu momento de enunciação no acontecimento

da IP na cidade de São Paulo. O nome **Santa Ephigenia** traz em seu bojo não somente a escola ou a rua, mas, sobretudo, a condição precária dos alunos (pobres), a pobreza inerente às famílias dos alunos (dessa escola), da falta de recursos básicos (dessa escola). **Santa Ephigenia** é a escola do povo (*pobre*), do Sr. Joaquim Lopes da Silva. O nome próprio da escola já se manifesta na superfície discursiva pelo já sabido pelo professor, pelos pais dos alunos (não há vagas para seus filhos), pelas autoridades (*aquela do professor Lopes da Silva, aquela do professor que já nos escreveu diversas vezes, aquela com muitos problemas, aquela com muitas queixas*). Ou seja, a miríade de efeitos de sentido que incide no nome **Santa Ephigenia** carrega em si a complexidade da formação social na qual ela (escola como instituição, espaço escolar) se insere.

O sintagma **estado atual** da escola desliza metaforicamente para o *estado atual* de parte das classes mais desfavorecidas da cidade de São Paulo, assim como o estado da região por eles frequentada. Ao nomear a escola como *a da rua de Santa Ephigenia*, a preposição **da** funciona como aglutinador de sentidos. Não é a escola **numa** rua indefinida, mas a **da** rua nomeada, cuja preposição *de + artigo feminino definido* a evoca a "certeza (imaginária) do que está se afirmando". Santa Ephigenia, mártir católica que nomeia a escola e a rua onde ela se localiza, não é sinônimo da proteção comumente atribuída aos santos na nomeação de "coisas e pessoas". Frequentar, pois, a escola *Santa Ephigenia* e morar na rua do mesmo nome são sinônimos do enfrentamento da falta materializada nas precárias condições de sobrevivência, da falta de "proteção" estatal.

É próprio da ideologia impor o sentido em sua evidência. É o que, na transparência linguística, reconhecemos *como verdadeiro*. Perante o "indubitável", somos levados – ideologicamente – à inevitável reação de exclamarmos (em voz alta ou no "silêncio da consciência"): "é evidente! É isso! Não há dúvida!" (ALTHUSSER, 1980, p. 96). É o "fulano de tal, da escola tal" (seja ele professor, aluno

ou pais dos alunos) evocado indiretamente por meio dos relatórios e inscrito na historicidade arquivística.

Não é qualquer professor, mas aquele da escola nomeada. Não é qualquer escola tampouco, mas a localizada no distrito também nomeado, sob os cuidados do professor que se nomeia. A escola, dependendo de seu nome e localidade⁵⁷, também em destaque logo no início de cada relatório, ganha notoriedade ou não. O professor, pelo modo queixoso ou não de seus enunciados, pode ganhar ou não notoriedade na administração pública paulistana. O nome próprio do inspetor, por sua vez, pela repetição formal nos relatórios, se apresenta em deslocamentos semânticos que derivam para Estado, governo, governantes, província, responsável. O Estado e o aparelho burocrático impõem a lei pelo nome da autoridade responsável pela escola da rua de Santa Ephigenia. No caso da **SD 4**, o professor Joaquim Lopes da Silva não nomeia seu superior, mas preocupa-se em tratá-lo conforme o registro formal, a partir de uma reverência escrita, exigência ao se tratar de autoridades. Contudo, a ausência do nome próprio do inspetor – autoridade da IP – deixa no rastro semântico indícios de uma formação social verticalizada. O inspetor é, portanto, aquele para o qual (todos) os professores enviam os relatórios. Mais ainda, é autoridade hierarquicamente nomeada pelo governador da Província de São Paulo. Mesmo na ausência do nome, há a presença da autoridade e das relações de classe. A não presença de seu nome se inscreve para a posteridade do arquivo. Todos sabem quem *ele é*. *Está documentado*.

57 É importante destacar que a localização de cada escola também estava diretamente relacionada à presença/ausência de alunos oriundos de camadas sociais distintas da cidade de São Paulo. Ou seja, dependendo da localidade, as escolas eram menos ou mais "equipadas", recebendo ou não atenção das autoridades provinciais da IP. Infelizmente, o nome das ruas e a localização das escolas ainda delatam as condições precárias ou não de sua existência. A presença de árvores, a falta de verde, o pavimento e calçada esburacados ou não, as residências habitáveis ou em risco de desabamento são rastros historicamente deixados pelas fronteiras demarcadas pelas diferenças econômico-sociais. O nome próprio de ruas e bairros da cidade de São Paulo indica as distâncias forjadas nas relações sociais. Ex: Jardim Paulista (Jardim Europa e Jardim América) versus Jardim Ângela. Os efeitos de sentido sobre *jardim* são os mesmos?

2.4.3 A OBSERVÂNCIA ABSOLUTA DESTA REGRA[,] NÃO TEM SIDO POSSÍVEL⁵⁸ (NO FIO DISCURSIVO, O FIO DA NAVALHA DA LEI)

Como dito anteriormente, as condições de produção desses relatórios se deram em meio a mudanças no final do século XIX. A partir de tais especificidades, o sujeito emerge em meio aos embates públicos pelo fim da escravidão ou sua continuidade, pelo direito à educação de populações empobrecidas, pelos ideais progressistas para a construção de uma nação preponderantemente cívica, civilizada e, por que não, europeizada. O progresso almejado que bate à porta por meio dos trilhos das ferrovias e crescente industrialização paulista sinaliza sua chegada, embora tardia.

No Brasil, a educação desenvolveu-se, como já discutido em capítulo anterior, desordenadamente, mas na tentativa de um certo espelhamento com os processos de constituição da IP em países centralizadores da Europa ao longo do século em questão. Os debates em torno da questão se agudizaram nas últimas décadas daquele século, sendo a IP caminho “difícil, sinuoso”, significantes presentes na discursividade de nosso material e reverberados em outros deslocamentos metafóricos. Assim, é nas sutilezas da língua que indícios do “estado das cousas” da instrução manifestam seu funcionamento à medida que há o corpo a corpo dos professores com o que está juridicamente instituído.

Em meio aos relatos semestrais, às informações sobre o estado das escolas e seus alunos, há a trama discursiva entre as leis e os decretos vigentes, os mapas da época, a escolha das palavras no cabeçalho de cada documento. O movimento do **ir** e **vir ao** e **do** arquivo serviu de apoio para expansão dessa trama que,

58 APESP – Caixa C04931. Relatório da Escola Pública do sexo feminino do Bairro do Telegrapho, em 1º de novembro de 1894, enviado pela Professora Maria Marcolina Pinheiro Prado ao Inspetor Geral Arthur Guimarães.

em seu emaranhado de arranjos discursivos, pouco a pouco constitui a colcha de retalhos (escolar) deste estudo.

É na repetição do cabeçalho de cada relatório – na estrutura normativa do registro formal – onde se encontra a ordem das “coisas” pré-estabelecidas. Um saber-lembrado para todos aqueles do ambiente escolar em construção: o dia, o mês, o ano, a localidade da escola e, novamente, a referência à lei.

No bloco de excertos que constituem a **SD 5**, há destaque para aspectos discursivos que tangem a constituição do sujeito-de-direito frente às demandas do Estado, sem perder de vista as peculiaridades próprias da língua: a não homogeneidade dos sentidos na aparência estabilizadora do registro formal e repetitivo dos relatórios. Vejamos algumas delas:

SDS 5

***Em cumprimento do disposto** no art. 135 § 14 do Regulamento de Instrução Pública*

*Primeiramente **cumpre-me declarar vos** que entrei em exercício desta cadeira no dia 4 de Março, em virtude de permuta concedida pelo governo com a professora Coralina Corrêa Galvão*

Professora Belmira Amaral Voss, Escola do sexo feminino da rua Dutra Rodrigues, 1º de Junho de 1885, Relatório no. 1, C04931

***De conformidade com o** art. 135 § 14 do Regulamento da Instrução Pública que actualmente está **em vigor, tenho a honra de vos enviar** o presente relatório*

*Relatório 4, C04931 e o sintagma **tenho a honra de** – em mais 16 relatórios*

Textos originais

No jogo de palavras que se manifesta em insistentes menções à ordem instituída, haja vista a importância de seu cumprimento, há o *já-lá* inscrito do dever (de todos). Nas palavras de Haroche (1992, p. 30), “para que o sujeito-de-direito possa responder por si, por seus atos, por seu comportamento, é preciso, previamente, tornar o homem uniforme, regular, determinado, predizível, mensurável...” O direito tomado como “palavra sagrada” (*Ibid.*, p. 26) sua literalidade instaurada pela lei garante seu sentido unívoco e homogêneo para o sujeito consciente. O sujeito é inscrito e se inscreve “no interior e no exterior dessa linearidade” (*Ibid.*, p. 26). Na relação particular do sujeito com a “sagrada escritura jurídica” [aspas nossas], instauram-se sentidos transparentes e não ambíguos. Insistindo ainda na questão da desambiguação na constituição da gramática formal, Haroche explica que

[...] a teoria da desambiguação, constituída pelos gramáticos do século XVII, está manifestamente ligada a uma certa concepção da atividade de linguagem, ligada a ela mesma a uma certa ideologia da **clareza**, da **transparência** [grifos nossos] (que se inscreve mais amplamente em uma ideologia política centralizadora) (HAROCHE, 1992, p. 27).

O que poderia constituir-se de maneira mais evidente do que a lei estatal instituída para expandir a IP ao mesmo tempo que recorre ao sujeito-professor para colocá-la em prática “espontaneamente”? E, nas palavras da autora, “o sujeito aí discorre livremente e com toda clareza”, pois “esse discurso reflete a ordem das coisas e do mundo no qual ele encontra meio de se inscrever” (*Ibid.*, p. 27). Fazer parte do mundo da IP é estar submetido às leis, cumpri-las com esmero e colocar-se a serviço do Estado. É a lei que permeia o sujeito constituído ambigualmente, pois, ao mesmo tempo que ele se vê senhor de seus atos e por eles responsável, é autônomo em suas escolhas, está assujeitado aos deveres para com o Estado (LAGAZZI, 1988). Este impõe aos sujeitos “a ilusão de unicidade” e de autonomia. Porém, o que escapa à regularidade? À obediência? Ao cumprimento da lei na regularidade formal compassada dos relatórios?

Os deveres do corpo docente da província pressupõem que o sujeito-professor se coloque à disposição do Estado e, a partir de seus atributos (*mestre, conhecedor das letras*) faça com que sejam cumpridos *espontaneamente*, na ilusão do *dever cumprido* (para um bem maior).

Por mais que seja senso comum a observância de leis e papéis delimitados nas relações sociais, vale ressaltar as diferenças de classe e as hierarquizações estabelecidas na materialidade discursiva dos relatórios em suas especificidades. Os processos discursivos atravessados pelas relações ideológicas de classes aí emergem (Pêcheux, [1975] 2009, p. 84).

Sabemos que, pela lei, o professor do oitocentos devia:

- escrever relatórios (semestrais)
- obedecer às leis (referindo-se a cada uma delas, conforme fosse pertinente)
- enviar informações detalhadas para as autoridades da IP da Província/Estado de SP sobre o “estado das cousas” da escola sob sua responsabilidade
- cumprir a lei (como professor)

Ao mesmo tempo que a lei é reconhecida pela sua vigência burocrática, repetida incansavelmente pelos professores nos documentos enviados, o sujeito professor manifesta linguisticamente a obrigatoriedade à qual é submetido. Ele é o sujeito falante, o sujeito universal das competências linguísticas (HENRY, 1992, p. 104), ideologicamente constituído, cuja base material para seu dizer se encontra na língua.

O que é “dito” nos relatórios se manifesta entre a formalidade e a informalidade da escrita dos professores. O professor (sujeito-de-direito), certo de ser unívoco e consciente, se constitui em

sujeito-professor a partir dos equívocos materializados nas construções sintático-semânticas. Tais indícios nos levam a compreender não apenas as condições de produção do discurso, mas a posição-sujeito professor. Entre as fórmulas estruturantes da burocracia vigente – abertura e fechamento dos relatórios – “pulsa um sujeito que diz das suas frustrações e agruras, desejo e falta”⁵⁹. Na materialidade discursiva, portanto, irrompe a subjetividade do sujeito abalando a linearidade linguística exigida nos relatórios. Há algo próprio do linguístico e da sua articulação que, tomados discursivamente, apesar de sua autonomia relativa, escapa ao controle do sujeito “consciente” (HENRY, 1992, p. 104).

A formalidade compassada, de certa maneira, enfadonha talvez, deflagra o próprio do sujeito (do inconsciente) que deixa escapar, por meio da linearidade linguística, as condições de produção dos relatórios. Assujeitado à lei, o professor deixa emergir, em suas queixas confessionais, efeitos de sentido sobre as condições da IP. Tais efeitos se manifestam como contraponto da obrigatoriedade do uso dos pronomes formalizados, dos títulos “incontestáveis” para o sujeito hierarquicamente superior, enfim, do relatório como documento que “(com)prova” os deveres cumpridos pelos sujeitos do corpo docente provincial.

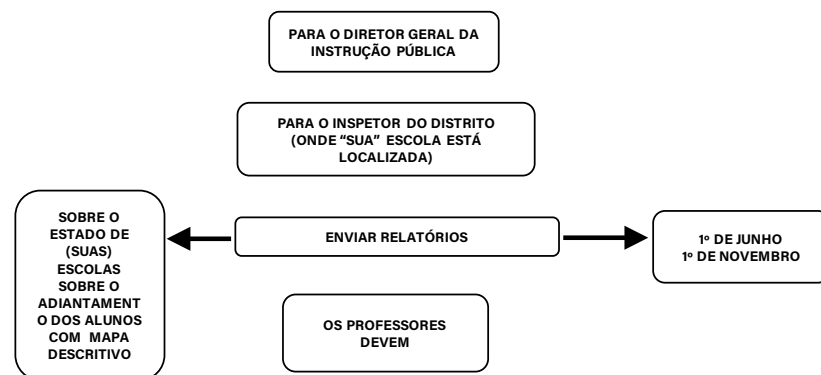
Na materialidade discursiva constituída a partir das condições de produção, no comentário formalizado do professor da IP, o sujeito de direito se manifesta. Ele é assujeitado à lei e às demandas do Estado que lhe conferem responsabilidades para ajustar-se à sociedade vigente. Há “a tentativa de o Estado abafar as diferenças e particularidades dos indivíduos na busca do cidadão comum, mediano, completamente absorvido pela ‘massa’” (LAGAZZI, 1988, p. 21). Há “a permanência da *hierarquia de poder entre*” professores e as autoridades da Instrução Pública provincial e estadual.

O sujeito-professor (de-direito⁶⁰) está sujeito às leis impostas pelo Estado que, paulatinamente, ao longo do século XIX, se inserem no *modus operandi* da vida escolar. Assim, o professor oitocentista está à mercê da lei. É o sujeito de direitos, mas, sobretudo, de deveres.

Na **SD 6**, temos a lei, conforme o decreto citado pelos professores. O esquema, para melhor compreensão, deve ser lido a partir do sintagma “os professores devem”.

SD 6

§ 14. - **Enviar ao director geral**, por intermedio dos inspectores de districto, em 1.º de Junho e Novembro de cada anno, **um relatório sobre o estado de suas escolas e adiantamento dos discipulos**, acompanhado de um mappa conforme o modelo que proximamente será organizado.⁶¹



60 Enfatizamos o sintagma *de-direito* por ser conceito especificamente mobilizado para analisar a **SD 6**. Salienciamos que o sujeito ideologicamente atravessado pelas condições de produção capitalista já se constitui como sujeito-de-direito.

61 Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893, ALESP - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto-218-2711.1893.html>. Acesso em: 07 maio 2021.

Ao professor cabe **enviar ao diretor geral, por intermédio dos inspetores de distrito**, os relatórios sobre **o estado da escola** e (o) **adiantamento dos alunos**. Na rede hierárquica estabelecida pela burocracia, que se estende até nosso tempo, estão os obstáculos burocratizados para conseguir dirigir-se aos sujeitos do Estado, localizados nos mais altos postos estabelecidos hierarquicamente. Para conseguir que suas queixas sobre as condições precárias do **estado da escola** fossem “ouvidas”, o relatório do professor escrito a “(dura) pena(s)” passava, possivelmente, por várias outras mãos, conforme a ordem hierárquica, até chegar aos demais responsáveis (inspetor distrital, inspetor geral, governador da província/Estado).

O esquema apresentado acima, de forma segmentada a partir da **SD 6**, organiza as demandas do Estado por meio da lei para o corpo docente. Colocada impessoalmente, a lei aparece sem que haja um sujeito que impõe ordens. O pré-construído jurídico se coloca na relação entre professor e Estado (inspetor distrital, inspetor geral, governador), deslocando-se para o que já se sabe e deve ser obedecido pela “massa de professores” compondo o corpo docente das escolas de IP da província/Estado. Ser professor da IP da Província pressupõe obedecer às normas, seguir as leis, escrever os relatórios, ter determinado número de alunos, ensinar o que é também determinado pela IP, ser morigerado, ser de crença cristã (a partir do parecer escrito por algum representante da Igreja Católica)⁶². O pré-construído da lei, assim, remete a uma construção anterior do que é ser professor da IP nesse século. Ser professor da IP vem, assim, acompanhado de uma memória discursiva do saber das “agruras” de ser professor que, apesar de seguir as leis vigentes, deveres para com o Estado, não tinha desse mesmo Estado garantia de seus direitos como cidadão. É o sujeito-de-direito que

62 Ao longo da coleta dos documentos manuscritos para esta pesquisa, foram encontrados vários pareceres desse teor também manuscritos. Estavam assinados por autoridades eclesiásticas – o pároco, o monsenhor, o bispo – autorizando a entrada das professoras na IP atestando, desse modo, que eram cidadãs “de moral elevada” para o mister da instrução “das almas”.

enuncia de sua posição sujeito submetido à lei vigente e, portanto, cumpridor dos deveres a ele atribuídos pelo Estado. Porém, em seus dizeres e em meio às reivindicações, há a tentativa de os professores implicarem constantemente a participação estatal na constituição da IP. Aí se encontram os deslizes que fogem ao controle do dizer do sujeito (do inconsciente).

2.4.4 ESTE IMPERFEITO E MAL ELABORADO TRABALHO⁶³

Uma das exigências dos relatórios era a inclusão de um mapa escolar. Vidal (2012, p. 43), em pesquisa sobre o papel dos mapas escolares na constituição do sistema educacional da primeira metade do século XIX, explica que eles eram dispositivos criados pelo governo. Favoreciam tanto uma “prática escriturística”⁶⁴, como também não deixavam de ser formas categorizantes para nomear, classificar, hierarquizar os sujeitos inseridos na formação social dessa época.

Ancorando-se em observações e estudos de Certeau (1994) e Veiga (2012; 2018)⁶⁵, a pesquisadora argumenta que a escrita, no caso específico dos relatórios, não deixa de ser o “lugar de produção para o sujeito, cujas marcas podem subsistir ao tempo” (VIDAL, 2012, p. 47). Para a pesquisadora, na aparente homogeneidade dos relatórios se encontra a articulação simbólica de práticas heterogêneas.

63 Professora Francisca E. de Mendonça, Escola da Bella Vista, 1º de Junho, 1888. Relatório 11, C04930.

64 Termo utilizado pela pesquisadora para desenvolver reflexões sobre a prática cotidiana da escrita de relatórios de professores enviados a autoridades da Instrução Pública (inspetores de distritos da IP, inspetores gerais da IP, governadores da Província de São Paulo). Vidal discute o modo de controle desenvolvido pelo governo para o escrutínio da escolarização paulista e como, paulatinamente, o Estado institucionalizou a IP. Alunos e professores foram sendo incluídos na seara de observações estatísticas do poder estatal.

65 CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes: 1994 e VEIGA, C. G. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, no. 9, p. 73-108, jan/jun. 2012.

No único mapa⁶⁶ obtido para esta pesquisa, há informações específicas de cada aluno e essas compreendem, na ordem em que aparecem nessa parte do relatório:

- Faltas;
- Época da matrícula;
- Condição (livre, liberto, tutelado, órfão);
- Leitura (o que cada aluno conseguia ler).
- Caligrafia (com qual tipo de letra cada aluno escrevia)
- Orações (católicas aprendidas e decoradas por cada aluno)
- Aritmética elementar (o que conseguiam fazer com os números)
- Gramática elementar (que elementos gramaticais haviam aprendido)
- Procedimento dos alunos (comportamento: obediente, morigerado, etc.)
- Outras considerações (classe social: tem meios, é pobre)

Apesar de não ser nosso objetivo aprofundarmos reflexões sobre cada uma das categorias aqui listadas, é pertinente observar sua obrigatoriedade nos relatórios. A “prática escriturística” do corpo docente deste estudo, segundo a autora, aponta para a necessidade de os professores justificarem porque eram pagos pelo Estado: a função pública do professor chegava a outras localidades da região paulista. Ademais, a categorização dos alunos já apontava para discursividades constituídas no discurso civilizatório que fincava

66 O único mapa – do arquivo desta pesquisa – encontra-se nos arquivos da caixa de relatórios de no. C04930, localizada no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Data de 1885 e encontra-se bem deteriorado. Seus fragmentos precisaram ser reorganizados – da forma como fazemos ao juntar as peças de um quebra-cabeças – para sua melhor visualização, leitura e posterior digitalização.

raízes cada vez mais profundas nas práticas pedagógicas, complexo discursivo com dominante tratado no capítulo 5.

Em se tratando do fio discursivo discutido nas reflexões anteriores, os mapas que acompanhavam cada relatório se constituíram como prática controlada pelo Estado. Estrategicamente elaborados, a partir de leis e regimentos alterados de tempos em tempos, os mapas eram a prova (tangível) de que o corpo docente, oriundo das diversas localidades da cidade, estava efetivamente cumprindo as ordens, obedecendo às leis e, ao mesmo tempo, enviando informações detalhadas sobre aqueles que acediam ou não acediam ao espaço escolar.

Nos interstícios da lei e dos relatos, há toda uma miríade de não-ditos que novamente engendra novos sentidos para a relação entre o corpo docente e o Estado. Quando o Estado diz: “enviar ao diretor geral” estabelece a hierarquia entre os que podem mandar e os que devem obedecer. Voltemo-nos a um dos artigos da lei de 1887 citado *ad nauseam* pelos professores e algumas de suas queixas sobre sua obrigatoriedade (contraditória).

SDS 7

A

*Art. 68 - O professor publico para obter attestado de frequencia, afim de receber seus vencimentos, offereçerá, como base, ao conselho municipal ou a quem suas vezes fizer **um mappa dos alumnos** matriculados em suas **respectivas escolas**, com declaração dos frequentes, sua idade, filiação, faltas pelos dias do mez, e só á vista deste mappa, verificada a frequencia legal, poderá obter o attestado solicitado.*⁶⁷

67

Um dos artigos presentes na Lei no. 81 de 06 de abril de 1887, ALESP - SP. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1887/lei-81-06.04.1887.html>. Acesso em 13 jan. 2021.

B

(...) vereis pela frequencia média a falta de assiduidades, motivada talvez pela falta de obrigatoriedade por parte dos paes, que se mostram indifferentes á instrução de seus filhos.

Professora Belmira Amaral Voss, Escola do sexo feminino da rua Dutra Rodrigues, 1º de Junho de 1885, Relatório no. 1, C04931

*(...) o Professor de verdadeiro gosto e vocação pela instrução lutará sempre, pois, **falta-lhe o principal dado**, que é: — A obrigatoriedade do ensino —.*

Professora Mathilde Moraes e Silva, Escola do 12º districto da Freguesia de Santa Ephigenia, 2 de Junho, 1890, Relatório 6, C04931

*Para obviar este inconveniente, que ligeiramente escrevi, me parece de imprescindível necessidade o ensino obrigatorio nas localidade, onde a provincia mantiver escholas publicas, como **regulamento sabiamente elaborado e rigorosamente executado**. Só desta maneira o mapa pujante e adiantada provincia terá conseguido o seu ardente desejo e colhido o resultado do seu enorme sacrificio provinciarario - a educação do povo.*

Professor Joaquim Lopes da Silva, Escola Publica da Rua do Gazometro, 1º de Novembro de 1885, Relatório 37, C04930

*Não havendo o ensino obrigatorio no nosso paiz, **como é que** se faz uma exigencia que vai de encontro as boas regras de direito?*

*Se o Estado não intervem na educação primaria obrigatoria, se o pai pode conservar o filho n'uma perenne ignorancia, não havendo lei que o obrigue, por um imposto mandal-o para a escola, **como é que** se exige da professora uma medida que se pode dizer inconstitucional?*

Professor José Alves de Souza Pinto, Escola do 22º districto da cidade de São Paulo, 30 de Maio, 1887, Relatório 47, C04930

Textos originais

Na superfície linguística da **SD 7 A**, em possíveis gestos de leitura, temos efeitos discursivos que se deslocam da preposição *para* + verbo no infinitivo (para obter) e da locução prepositiva (*a fim de*) presentes no artigo 68 para a conjunção concessiva *se*. Dito de outro modo:

Se o professor público quiser obter o atestado, seus vencimentos, enfim, ter trabalho, deve atestar a frequência dos alunos e comprová-la, juntamente com as informações obrigatoriamente exigidas pela lei, pelo envio dos relatórios e mapa.

Nas contradições da lei – própria do Estado burguês e constituída a partir de interesses da classe dominante – se estabelecem os caminhos sem rumo da IP. Ao mesmo tempo, na **SD 7 B**, temos, em alguns dos recortes – dentre vários nos quais a queixa do corpo docente se manifesta –, as contradições entre a lei (do Estado) que condiciona o emprego dos professores à presença e ao número de alunos, mas que não obriga o aluno, sob os cuidados dos seus pais, a frequentar a escola. Ou seja, o professor precisa submeter-se às imposições da lei e com elas se confronta com seus sentidos contraditórios:

Para ganhar seus vencimentos, o professor deve ter alunos em número suficiente que frequentem suas aulas, porém, nós, o Estado, não somos responsáveis pela obrigatoriedade dessa frequência.

A *ausência* de uma lei relativa ao ensino obrigatório, nas palavras dos professores, e a crescente pobreza que impedia(e) a frequência regular desses alunos, haja vista “*serem pobres a mor parte dos paes dos alumnos, que pelas circunstancias, nem sempre dispensão o auxilio de seus filhos dos serviços domesticos ou materiaes*”⁶⁸, são problemas que não se esgotam nas linhas dos manuscritos. O Estado não joga luz sobre as questões sociais das classes economicamente desfavorecidas que, como discutido anteriormente, não tinham como se sustentar em meio às desigualdades que se consolidavam na São Paulo urbanizada. Não ir à escola é indício de que há sintomas sociais e econômicos que devem ser tratados. O Estado se exime de sua responsabilidade jurídica e a transfere ao professor

mesmo sendo ele, Estado, aquele que legisla. Se por um lado, os professores estavam subjugados à lei e, como cidadãos, deviam cumpri-la, por outro, **se** relatassem, pela mesma lei, a eles imposta, a infrequência dos alunos, não receberiam seu salário e correriam o risco de perder a escola sob sua responsabilidade. Respondiam às demandas do Estado na medida em que tinham alunos e caso estes não existissem pela lei, sua função como professor deixava de ser contemplada juridicamente.

Na superfície linguística, temos a preposição “de” acompanhada do pronome possessivo “suas” que apresenta efeitos de sentido de um não-dito da lei, operando linguisticamente sobre o “estado das cousas” do Estado. No caso em destaque, o “estado **de suas** escolas” poderia ser substituído pelo “estado **das** escolas do Estado”, todas as escolas sob a sua responsabilidade. A preposição “de”, acompanhada do pronome possessivo da terceira pessoa na forma plural, indica certo descolamento do Estado das obrigações que são de sua responsabilidade no âmbito público. Essa forma de distanciamento institucional da realidade escolar pública sob os cuidados dos professores da Província e, posteriormente, Estado de São Paulo, é reforçada pelas constantes referências, feitas pelos professores, a relatórios antigos e recentes plenos de queixas sobre as dificuldades enfrentadas ao longo de cada ano escolar atuando na IP.

(Todos professores) devem enviar relatórios (juntamente com os mapas)

de suas escolas

das escolas dos professores das escolas da/do distrito X, Y, Z

das escolas sob sua responsabilidade (dos professores)

das escolas que são as suas (não as escolas do Estado)

Aqui, se estabelece uma tensão entre o que pertence ao Estado e o que pertence aos professores por meio de deslizamentos das preposições para os pronomes possessivos. As preposições, cuja função morfossintática é ligar uma palavra à outra, também apresentam as brechas da língua incontrolável funcionando como determinantes e apontando efeitos de sentido que enveredam para a responsabilidade daquele que está na função de professor: cuidar *das* (suas) escolas, *dos* (seus) alunos. Os pronomes possessivos que servem para qualificar as escolas, acabam denunciando as falhas e a indiferença do Estado por meio do efeito de evidência que se mascara nas fissuras da língua:

<p><i>as escolas <u>são do</u> Estado</i></p> <p style="text-align: center;">└──────────┘</p> <p style="text-align: center;"><i>quando há alunos</i></p> <p style="text-align: center;"><i>quando não há problemas</i></p>	<p>VS</p>	<p><i>as escolas são dos professores</i></p> <p style="text-align: center;">└──────────┘</p> <p style="text-align: center;"><i>quando não há alunos</i></p> <p style="text-align: center;"><i>quando há problemas</i></p>
--	------------------	---

Há o conflito entre o que é do *Estado* e o que é do *professor*. A tensão se estabelece à medida em que a constância dos marcadores possessivos e pronomes demonstrativos – *minha*, *meu*, *esta* – se choca com outros marcadores que determinam o que é pertencente a este ou àquele representante das instâncias públicas.

Na tessitura discursiva, há formas outras de analisar o que não é dito. Nas palavras de Orlandi (1992, p. 83), “é o silêncio como horizonte, como iminência de sentido”. É o contraditório da relação entre o Estado e a IP que, pela ausência do primeiro em suas *obrigações jurídicas*, fica silenciado. Podemos pensar, portanto, que uma vez que o Estado se ausenta, as dificuldades na IP emergem. Sua *ausência* implica a *presença* de uma série de dificuldades materializadas nos problemas anteriormente discutidos. Por outro lado, a convocação da *presença* do Estado pelo corpo docente também desliza para a *ausência* de sua atuação como autoridade participante do processo de desenvolvimento da IP na província. A *ausência* e *presença* do Estado se fazem de forma concomitante,

no batimento entre estar presente (nos relatórios) e estar ausente (em seu dever como autoridade pública) nos efeitos de sentidos sobre a lei. Estado ausente = dificuldades na IP ou Estado presente = implicado nas dificuldades apontadas pelo corpo docente. Todavia, o não-dito estatal, na ordem verticalizada das relações sociais (o dever cívico do professor simbolizado no envio de dados numeráveis ao Estado para seu escrutínio) aponta para essa ausência latente que se estende até hoje. Afinal de contas, a escola é do Estado ou é do professor? Os alunos são do Estado ou do professor? A IP é do Estado ou dos professores e alunos? Há efeitos de sentido de posse que deslizam por meio das preposições de ligação (de, da(s), do(s)) demarcando a quem a IP pertence quanto às obrigações e às leis.

Se pensarmos em deslizamentos possíveis a partir do significante *estado*, principalmente considerando as condições de produção dos relatórios, em meio ao período transitório entre monarquia e república, há outros caminhos discursivos que emergem na interdiscursividade das SDs.

No grupo de **SDs 8**, a seguir, manifesta-se, nas brechas linguísticas, o que é do Estado e o que é próprio do sujeito-professor. O que se mostra aparente aponta para sentidos outros nas minúcias do próprio da língua, pois ela "*aparece assim como a base comum de processos discursivos diferenciados*" [itálicos da autor] (PÊCHEUX e GADET [1982] 2014, p. 309). Vejamos alguns recortes do **relatório 14** e a presença de pronomes que se articulam em meio à questão da tensão entre o que é da "alçada" dos professores e o que "deveria ser da alçada" do Estado.

SDS 8

que vos dê ideia aproximada do atual estado da escola que dirijo

o número e alumnos matriculados e frequentes é avultado para as proporções da sala em que funciona a escola por mim dirigida

Não se achando presentemente organizado o Conselho Municipal desta Capital, não posso, por esse motivo, pedir-lhe auxilio para a minha instalação em casa mais appropriada às necessidades do ensino desta escola

não é possível obter-se grandes resultados práticos por faltarem nas nossas escolas os meios materiais indispensáveis ao ensino de certas matérias

Resta-me pedir para elle a vossa indulgencia.

A presença dos pronomes demonstrativos (esta, desta) e de pronomes possessivos e oblíquos dirigidos à forma-sujeito do discurso (minhas, meus, mim) ao longo dos relatórios aponta para efeitos de sentido de posse, de responsabilidade ora compartilhada, ora individualizada, ora culpabilizada e ora inquisidora. Na estabilização da superfície linguística é onde se encontram seus pontos de deriva, suas contradições e seus equívocos. Dessa forma, é possível observar:

(PROFESSOR)

da escola que dirijo (esta, não outra, minha)

da escola por mim dirigida (sob minha responsabilidade)

a minha instalação em casa (escola alugada por mim, sem a ajuda do Estado)

(não a do Estado)

desta escola (nesta localização, não em outro lugar)

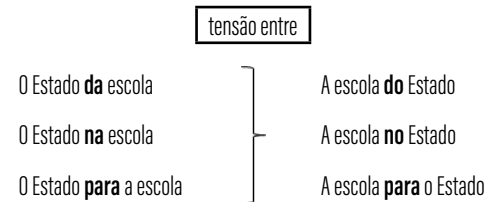
nossas escolas (as minhas, as de outros professores, as dos alunos, as dos filhos dos pais, as do Estado)

a vossa indulgência (de competência do Estado - somente)

(ESTADO)

No emprego dos pronomes possessivos e pronomes demonstrativos, temos a tensão entre o que é responsabilidade do professor (escola, alunos, relatórios, frequência) e o que seria responsabilidade do Estado (corrigir, prover, proteger). No funcionamento discursivo

que se manifesta pela língua, temos a transparência da obviedade marcada pela lei. Nos possíveis deslizamentos de sentido, tomando a discursividade preposicional entre os significantes Estado e escola (alunos, professores, IP), arriscamos pensar que há:



Como Pêcheux não cansa de insistir, “as palavras podem mudar de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (Pêcheux, [1975] 2009, p. 146-147). Acolhendo sua reflexão, entendemos por *posições sustentadas* a tomada de posição-sujeito do discurso. O sujeito, constituído discursivamente, tem a “liberdade” para dizer aquilo que quer, mas também as fronteiras de seu dizer são limitadas pela formação social na qual está inserido (*Ibid.*). O que está em jogo no uso de pronomes que deslizam para as locuções preposicionadas é a descentralização do sujeito da língua. Ele não é, na concepção discursiva, “fonte dos gestos e das falas”, mas constituído a partir das relações sociais de dada formação social. Ou seja, o sujeito não deixa de estar subjugado ao modo de produção, às práticas hierarquicamente estabelecidas, a seus aparelhos ideológicos e suas práticas – rituais – “sendo as representações ideológico-teóricas e ideológico-políticas também dependentes de determinada formação social” (*Ibid.*).

Assim, todo o complexo com dominante das práticas discursivas da formação social na qual os professores e Estado se inseriam não deixa de se manifestar nos relatórios e leis vigentes. As posições de classe se encontram, portanto, em conflito. Na dada conjuntura dessa formação social, *o que pode e o que deve ser dito*

(*Ibid.*, p. 73) depende da formação discursiva desses sujeitos. Não diz respeito somente ao que é enunciado, mas às combinações da linearidade singular das regras linguísticas. No jogo dos pronomes e preposições, o que está em xeque é se a escola é **do** Estado e/ou se o Estado está **na/para** a escola.

A materialidade linguística acaba deixando pistas das contradições do funcionamento burocrático da IP e sua expansão em constante desordem apesar de discursos inflamados nas tribunas sobre a necessidade da "*transformação gradual do estado de ignorância (...) nesta importante Província*⁶⁹". A incompletude linguística que constitui a linearidade evidente da lei expõe o real da língua na contradição com o real da história. Nas palavras de Milner (2012, p. 32), "o real da língua tem a particularidade de não ser reconhecido de maneira unívoca, e a 'regularidade' pode nele ser considerada mais a máscara que o signo". É o que escapa a tabelas matematizáveis uma vez que não se pode *dizer tudo* porque as palavras "sempre estão em falta" (*Ibid.*, p. 28). Tanto o silêncio, a incompletude e a interpretação têm uma relação intrínseca com o funcionamento da língua. Portanto, o uso dos pronomes expõe em sua cadência regular o não-dito por meio do que é dito (sempre).

Para Orlandi ([1996] 2007, p. 11) "esta incompletude não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha" e, por essa razão, leva ao equívoco, à deriva e deslizes no fio discursivo dos enunciados. Portanto, a emergência dos pronomes possessivos e demonstrativos em nosso recorte apresenta-nos traços do que deve ser dito, mas não o é, ou melhor, do que não é dito, mas escapa.

O acontecimento da IP se inscreve na língua, se insere na história, em dada formação social. Para o professor, "esta é minha escola, compartilhada por todos – da região – e que, sendo nossa

– dos alunos, minha, do povo, – acaba sendo esquecida por vocês – do Estado.” Essa ambiguidade (contraditória) e a não-univocidade são fatos inerentes à língua. Não é possível, portanto, chegar a um entendimento, à compreensão fantasiada pela ideologia (jurídica). A sociedade, sendo de classes, é forjada nessa contradição e o funcionamento dos sentidos, nela forjados, não deixaria de sê-lo.

2.5 NADA DE EXTRAORDINÁRIO SE TEM PASSADO EM MINHA ESCOLA⁷⁰

Indursky (2001, p.27-28) explica que “o discurso é da ordem do repetível”, porém o que é repetido não remete necessariamente apenas ao já-dito. Este se dispersa na ausência e presença de sentidos na rede de outros dizeres de outros sujeitos, o que remete “para o interdiscurso, para a memória do dizer” (*Ibid.*, p. 28). Isso posto, pensamos em possibilidades discursivas para o significante **dificuldades**, repetido ao longo dos relatórios e passível de ser analisado em sua espessura discursiva.

Nos deslizes sintático-semânticos, **dificuldades** é ora significante que funciona como *obstáculos enfrentados pelos professores*, ora é lembrete ao Estado de que *ser professor da IP é tarefa complexa*. Temos, portanto,

70

Oração retirada do relatório no. 1, Escola-Mixta do Bairro da Ponte Grande em S. Paulo 30 de maio de 1885. Não consta nome do professor.

SDS 9

*No entretanto, tenho me esforçado, **na medida de minhas forças**, por bem cumprir os meus deveres, **não desanimando ante os innumeros obstáculos** que se apresentam para o ensinamento das materias*

Professora Belmira Amaral Voss, Escola do sexo feminino da rua Dutra Rodrigues, 1º de Junho de 1885, Relatório no. 1, C04931

*Não obstante **as dificuldades** com que tenho lutado até esta data*

Professora Maria Marcolina Pinheiro Prado, Escola do Bairro do Telegrapho, 1º de Novembro, 1894, Relatório 3, C04931

***tenho luctado com sérias dificuldades**, que muito têm contribuido para a não realização por completo das materias*

Professor Fernando Martins Bonilha Junior, Escola de Perus, 1º de Junho, 1895, Relatório 5, C04931

dificuldades no ensino**, pois, é **ella composta dos meninos menos applicados mais terriveis e insubordinados

Professor Guilherme Von Atzinger, Escola do Sexo Masculino do Telegrapho, 1º de Junho, 1890, Relatório 9, C04931)

*espero que em futuro não mui remoto o illustrado Governo proporcionará uma casa escolar **que me venha sanar todas as dificuldades***

Professor Guilherme Von Atzinger, Escola Nocturna da Liberdade, 1º de Junho, 1895, Relatório 31, C04931

*São **muitas as dificuldades** com que lucto para cumprir com os meus deveres, pela **ignorancia de grande parte dos habitantes deste logar**, os quaes entendem que a mulher não precisa saber mais que a leitura corrida e prendas domesticas*

Professora Maria Custodio Soares, Escola do 18º distrito, 1º de Junho, 1890, Relatório 30, C04031

Entretanto não nos amedronta a serie de dificuldades que vimos de enumerar

Professor Luiz Cardoso Franco, Escola do 11º distrito, 27 de Novembro, 1893, Relatório 23, C04931

Textos originais

O professor-sujeito – aqui tomado na coletividade do corpo docente – nos apresenta, na superfície linguística do conjunto das **SDs 9**, uma série de deslocamentos semânticos que decorrem das **dificuldades** para ser professor e cumprir a lei. As ditas “*dificuldades*” compreendem, no intradiscurso de nosso recorte:

- *a falta de materiais*
- *ensinar as matérias*
- *dar aulas em lugar inadequado*
- *ensinar alunos indisciplinados*
- *lidar com a ignorância da grande parte dos habitantes da região*
- *não conseguir cumprir com os deveres de ser professor*
- *conseguir enfrentá-las (todas)*

Dessa forma, hipoteticamente, podemos remeter os efeitos de sentido do significante **dificuldades** a duas regiões de sentido: a. às *dificuldades* enfrentadas devido ao convívio com as pessoas imbricadas na IP (crianças indisciplinadas, sem meios, ignorância dos habitantes da região onde a escola se localizava) e b. às *dificuldades* voltadas à esfera estatal, no contato por meio dos relatórios com as autoridades indicadas pelo Governador da Província e responsáveis pelo “bom andamento” do ensino (a falta de materiais, a falta de espaço adequado para aulas, a falta de vagas). Ou seja, o professor implica o Estado mesmo em questões que não dizem respeito a sua

“competência administrativa” direta, como por exemplo, ter alunos desinteressados e indisciplinados.

O pré-construído do insucesso do ensinar (obstaculizado pela falta de *vários materiais indispensáveis no ensino de certas matérias*), se contrapõe às linhas de caligrafia de arabescos quase perfeitos apesar das condições materiais (quase sempre) imperfeitas da escola. A falha da IP emerge em meio aos efeitos de sentido de *dificuldades* reforçando as complexidades do sujeito-professor em sua atuação no ensino que ia “de mal a pior”, pelo menos estruturalmente. Se, de um lado emerge a exigência do dever por parte dos professores, por outro, a indiferença ou a falta de atenção do Estado à IP (e, conseqüentemente, aos alunos, ao povo mais empobrecido que acedia ao espaço público escolar, como discutido anteriormente) também se faz presente pelo silenciamento das autoridades. Entre a obrigatoriedade da lei e as dificuldades inúmeras vezes destacadas, o sujeito (corpo docente) que se manifesta discursivamente insiste em apontar o Estado como responsável pelas mazelas que obstaculizam o bom andamento da IP.

Outra observação pertinente quanto ao funcionamento discursivo das **SDs 9** é a presença do pronome indefinido **todas** na forma plural. Em nosso gesto de interpretação, ao mesmo tempo que serve para qualificar o significante **dificuldades**, também desliza para uma *completude incompleta* e indeterminada uma vez que o “todas” pode deslizar para **qualquer problema** além dos já citados. É como se o Estado tivesse *controle de todas e quaisquer obstáculos* enfrentados pelo professor e, ao mesmo tempo, fosse o *único* responsável por estes.

Assim, o inspetor da IP, a diretoria geral da IP, o governador da província, enfim, o Estado, são responsáveis por:

todas as dificuldades da escola > **quaisquer** dificuldades da escola

Uma vez que discursivamente o sentido nunca é saturado, não se esgota em si mesmo, ele sempre aponta para sentidos outros. Eles se constituem como simulacro da complexidade da IP em sua precariedade *já sabida, já compartilhada por todos*. O pré-construído da precariedade da IP desliza para inúmeros problemas a serem resolvidos (a falta de materiais, a ausência ou número excessivo de alunos, a falta de espaço, a indiferença do Estado, a falta de atenção dos pais, sua ignorância, o analfabetismo etc.). A lista também não se esgota. Dito de outro modo, a completude do pronome *todas* se insere na indeterminação do pronome *quaisquer*: *quaisquer problemas, quaisquer obstáculos, quaisquer dificuldades* se resumem ao vivido no contexto escolar do final do século XIX. O significante **dificuldades** ainda nos apresenta a possibilidade de desdobramentos outros para as questões que tangem à IP e se espriam de modo a formar outros complementos nominais:

- dificuldade(s) do Estado;
- dificuldade dos alunos;
- dificuldade dos professores;
- dificuldade da instituição escola;
- dificuldade dos pais;
- dificuldade da cidade de São Paulo.

É seu espriamento para outros setores da formação social que culmina na queixa *ad aeternum* do corpo docente. Ora se aborrece e ora se desespera com o real de seu ofício na contradição entre o **tudo** (de problemas) e o **nada** (de soluções). O significante **dificuldades** abarca um sem-fim de sentidos que aparecem e desaparecem como num jogo de esconde-esconde: o que falta é tudo e o tudo (da IP) se resume na falta. Tratar da IP implica tratar do ponto nevrálgico da sociedade, da família, da escola, da estrutura da IP, da governança, do poder administrativo e burocrático, no pré-construído da ineficiência

estatal, da incompetência das autoridades e da falência do Estado como gerenciador das questões de ordem pública.

Na formação ideológica dominante de seu tempo, o professor deve cumprir as obrigações burocráticas de seu mister. Porém, no que é interdito pela lei – considerando a formalidade que impõe respeito e a relação hierarquizada de classes – os dizeres dos professores estão em constante disputa de modo que o *real* nas questões instrucionais emergja. Daí considerar o que pode e o que deve ser dito/interdito na miríade de relações sociais, o que é e deve ser silenciado. Discursivamente não se trata das palavras e seus sentidos “próprios”, mas como elas são articuladas entre si numa estrutura semântica que se altera segundo as posições tomadas pelo sujeito (PÊCHEUX, 2011, p. 72-73).

Os “ditos” e os “não-ditos” dos professores deste estudo, sujeitos de seu tempo, inseridos na formação social do oitocentos, são a “fonte de gestos e falas” onde o interdiscurso se constitui. É sobre seu mundo e os sentidos a ele atribuídos – ou não – que parte deste estudo se debruça, sobre a relação dos professores da IP com o Estado de determinada formação social em sua complexidade.

Como sujeitos do discurso, somos afetados por alguns sentidos e não outros, ficamos à mercê da história, do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com essas redes de sentido. É a língua imperfeita (HENRY, 1992) que nos afeta como sujeitos do discurso. Nossas escolhas ideológicas e nossa relação com a língua são determinadas a partir de nossa experiência simbólica. Esta pesquisa, norteadada por estudos outros em AD, se propõe a colocar-se na escuta dessa multiplicidade semântica de dizeres e seus efeitos ideologicamente constituídos numa época de acontecimentos silenciados, plena de sentidos ainda a serem contemplados e discutidos em sua historicidade.

2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO 2

Ao longo deste capítulo, buscamos voltar nossa escuta às vozes dos professores, sujeitos de seu tempo, atravessados pela(s) ideologia(s) constituintes de uma época dada. Procuramos compreender como as condições de produção dos relatórios tiveram sua manifestação na escrita dos relatórios por meio dos efeitos de sentido sobre a IP, seja pela repetição, pelos não-ditos e pelo uso exaustivo de nomes próprios. Também chegamos à lei e ao sujeito-de-direito, manifestados por meio da linearidade da língua de madeira (lei) e dos sentidos nela evocados, funcionamentos discursivos dos efeitos de sentido *sobre* a IP numa formação social atravessada pelos modos de produção numa cidade ansiosa por mudanças, mas alheia à precariedade do sujeito que nela habita(va).

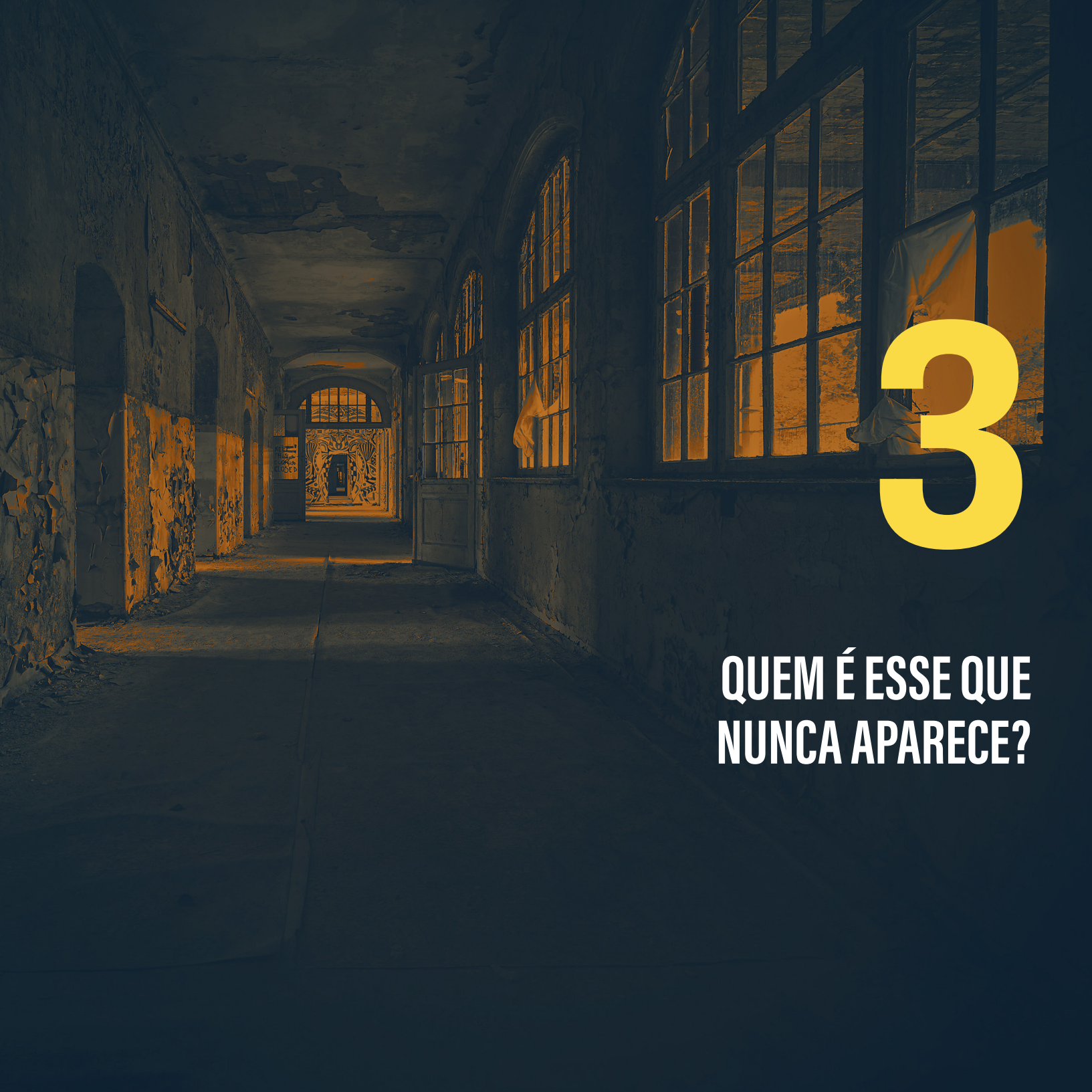
Um aspecto a ser retomado nessas reflexões são os efeitos de sentido produzidos nas condições de produção de uma IP que se constituía “aos trancos e barrancos”. Pelos significantes *dificuldades* e *falta*, na esteira discursiva do que se repete, somos apresentados à tessitura discursiva dessas dificuldades e faltas que se manifestam a partir do corpo a corpo do mestre das Primeiras Letras com a máquina burocrática da IP.

Para tanto, discutimos os dizeres do professorado a partir de relatórios forjados na contradição em deixar pistas de sua subjetividade escriturística ao transitar entre a formalidade (imposta pela tarefa burocrática do bem escrever para as autoridades da IP) e a informalidade (nos desvios discursivos em queixas pessoais a partir do vivido nas condições precárias de seu mister).

Ademais, tratamos dos nomes próprios de escolas e regiões onde se localizavam e seus efeitos dispersivos sobre o sujeito-aluno que ali habitava e à escola local acedia. Tais nomes, tomados muitas vezes como mera localização geográfica, apresentam uma

espessura discursivo-semântica que determina o sujeito e seu espaço de trânsito. O nome próprio, portanto, é, na esteira discursiva, metaforizado em barreiras que estabelecem e delimitam fronteiras entre um e outro sujeito-aluno.

No próximo capítulo, retomaremos a multiplicidade semântica de dizeres dos professores em seus relatórios, porém, com enfoque analítico-discursivo em funcionamentos discursivos que nos indicam uma via de compreensão sobre a relação dos sentidos sobre o sujeito-aluno. Sabemos que são efeitos de sentido constituídos em condições específicas a partir de atravessamentos ideológicos do oitocentos. Prosseguiremos em outras reflexões discursivas, mas agora sobre o sujeito-aluno de São Paulo.



3

**QUEM É ESSE QUE
NUNCA APARECE?**



PARA ONDE VÃO TODOS ESSES?

*Menino que vai pra feira
Vender sua laranja até se acabar
É filho de mãe solteira
Cuja ignorância tem que sustentar*

*É madrugada, vai sentindo frio
Porque se o cesto não voltar vazio
A mãe já arranja um outro pra laranja
Esse filho vai ter que apanhar*

*Compra laranja, doutor,
Ainda dou uma de quebra pro senhor!
Compra laranja, laranja, laranja, doutor,
Ainda dou uma de quebra pro senhor!*

*Lá, no morro, o mundo acorda cedo
E é só trabalhar
Comida é muito pouca e muito a roupa
Que a cidade manda pra lavar*

*E já madrugada, ele, menino, vem pra feira
Tentando encontrar
Um pouco pra comer, viver até crescer
E a vida melhorar*

*Compra laranja, doutor,
Ainda dou uma de quebra pro senhor!
Compra laranja, laranja, laranja, doutor,
Ainda dou uma de quebra pro senhor!*

Geraldo Vandré

Partindo da afirmação de que “todo ‘ponto de vista’ é o ponto de vista de um sujeito” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 168), somos atravessados ideologicamente como sujeitos. Sabemos que o indivíduo se torna sujeito ao participar de uma prática social e é esta que o historiciza (*Ibid.*, p. 150). Na “interpelação do indivíduo

em sujeito”, este se identifica com a formação discursiva dominante; é ela que o constituirá em sujeito.

Como observado anteriormente, nosso estudo não se propõe a analisar os discursos referentes à escravidão ou à abolição em si. Contudo, a(s) ideologia(s) que permeia(m) a sociedade do Brasil oitocentista (e escravagista) se nutre(m) de tais questões e, por meio delas, se faz(em) presente(s) em discursividades outras. Subrepticamente, ela não deixa de se inscrever em debates voltados à IP e ao sujeito-aluno.

Em profunda análise sobre as condições ideológicas na questão da reprodução/transformação das relações de produção, Pêcheux ([1975] 2009) volta-se à teoria althusseriana sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) para explicar como tais conceitos servem para tecer um fio condutor conceitual para a compreensão da relação entre língua, sujeito e ideologia. Para o filósofo, “as ideologias não são feitas de ‘ideias’, mas de práticas” (*Ibid.*, p. 130), portanto, conforme prossegue, a Ideologia não se manifesta e se impõe homogeneamente na sociedade. A imposição, se assim pensarmos, da Ideologia, se dá por meio de embates de classes, como defende Althusser. Desse modo, os AIEs, em sua contradição e simultaneidade, constituem o palco onde as “condições ideológicas da transformação das relações de produção” atuam (*Ibid.*, p. 131). Mais ainda, “a instância ideológica”, nas palavras de Pêcheux (*Ibid.*, p. 132), “existe sob a forma de *formações ideológicas*” [itálicos da autora]. As “posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” ([1975] 2009, p. 146), definem o caráter semântico da discursividade nas palavras.

As condições de reprodução/transformação das relações de produção são constituídas em determinado recorte histórico, segundo as formações sociais ali estabelecidas. São ainda permeadas pela complexidade dos AIEs em sua contradição, nas relações desiguais, “de contradição-desigualdade-subordinação” (*Ibid.*, p. 131).

É o que está imbricado nas relações, nas práticas das classes atravessadas pela ideologia, em situações que se manifestam na Escola, na Igreja, na Família, por exemplo, como forma de impor as "novas relações de desigualdade-subordinação" (*Ibid.*, p. 132-133).

Pêcheux prossegue que a luta de classes é ideológica e se manifesta antagonicamente, se caracterizando pela não-simetria, distinta da evidência pela qual muitas vezes é tomada (*Ibid.*, p. 134). Portanto, tomando a proposta analítico-discursiva deste capítulo, sabemos que

[...] os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística (ORLANDI, [1999] 2013, p. 16).

Dessa forma, é importante insistir que, em AD, a materialidade discursiva é atravessada ideologicamente no que implica a questão da língua(gem) e sujeito, constituídos num determinado momento histórico. Portanto, na discursividade de nosso *corpus*, temos as representações sobre a questão servil, o sujeito à margem – considerando as outras formas de servilidade e subordinação. Sabemos da presença ubíqua desse sujeito numa sociedade onde a iniquidade socioeconômica reinava desde o regime colonial-escravagista.

Os aspectos discursivos que pulsam na materialidade deste estudo culminam em discursos outros sobre a urgência em civilizar um povo sem instrução, sem letras, sem educação, sem moral, repetindo o que muitos declaravam desde os primeiros anos da colonização em *terra brasilis*. De modo a não negligenciar tais especificidades de nosso material, faz-se crucial

[...] levar a sério a noção de *materialidade discursiva* (itálicos do autor) enquanto nível de existência sócio-histórica, que não é nem a língua, nem a literatura, nem mesmo as "mentalidades" [aspas do autor] de uma época, mas que remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos...) em uma conjuntura histórica dada (PÊCHEUX [2011] 2014, 151 – 152).

Retomando ainda Pêcheux, “é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’” ([1975] 2009, p. 146) [aspas do autor], e no caso específico deste estudo, é falar do que está *já-lá*, no imaginário da sociedade paulista sobre ser escravo, cativo, ingênuo⁷¹, filho de escrava ou libertanda. Isso porque, “no caráter material do sentido das palavras”, em sua suposta transparência, a opacidade ideológica se faz oportuna para análise do material.

Sabemos que o grande debate político e econômico da época se voltava à questão do elemento servil, sua inserção (ou não) na sociedade e o que fazer do contingente que não teria mais trabalho nas grandes plantações. Ademais, a presença do grande número de homens livres⁷² já inseridos, embora precariamente, na sociedade paulista, em particular, nos centros urbanos, não deixava de ser um obstáculo para alcançar a sociedade perfeita, segundo autoridades e elite.

Desse modo, buscamos pistas discursivas desse sujeito-aluno proveniente de famílias pobres e filho de mães escravizadas e libertas – as crianças e jovens ingênuas(os) –, que não deixava de ser também filho do contingente economicamente vulnerável de imigrantes, cuja presença no âmbito escolar se faz presente (ou não) a partir de relatórios, periódicos, ou qualquer indício discursivo que aprofunde a discussão do funcionamento da materialidade desse recorte do *corpus*.

71 O termo ingênuo/a, historicamente falando, refere-se ao filho/filha de escravizada nascido/a após o decreto da Lei do Ventre Livre, comumente conhecida, no século XIX, como Lei de 28 de setembro de 1871.

72 Não iremos discorrer sobre a questão do homem livre no Brasil oitocentista por não ser este o objeto de nosso estudo. Contudo, recomendamos ler a coletânea de artigos sobre o tema: **Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX**. DANTAS, M. D. (Org.). São Paulo: Alameda: 2011.

3.1 ONDE ESTÁ ESSE TAL DE SUJEITO-ALUNO?

Encontrar o sujeito de classes mais baixas, quiçá filho de mãe escravizada, liberta ou em vias de, nas palavras de Gomes⁷³ (2019), é procurá-lo nos espaços escolares onde “a população negra e pobre” ali estava, embora não declaradamente. A criança pobre (geralmente o ingênuo) da cidade de São Paulo fazia parte de um contingente de “sujeitos depauperados e anônimos, intimamente atrelados às experiências da escravidão” (ARIZA, 2020, p. 35) por ser filhos de mães e pais escravizados ou libertos. Essa criança está presente na formação social oitocentista, forjada em conflitos socioeconômicos cujo debate colocava em questão o elemento servil e o que fazer dele na iminente abolição. É criança-aluno/aluno-criança que também se insere nos interstícios dos relatórios dos professores, nos debates públicos ou em notas dos periódicos provinciais e locais. Dessa forma, buscar compreender o funcionamento discursivo é esforço que não desemboca na evidência semântica. É nas pistas deixadas por esse funcionamento – por meio da língua e as condições de produção de seu uso – que arriscamos compreender as especificidades desse recorte.

É pertinente, porém, avançar em nossa análise com contribuições de Barros (2017, p. 147). Para a pesquisadora, *os mappas de registros de alumnos* nas escolas públicas paulistanas oferecem material importante para melhor compreensão dessa época e sua formação social. Acrescentamos que apresentam possibilidades discursivas para pensar os efeitos de sentido sobre o sujeito-aluno, pois

73

Apresentação do professor Flávio Gomes sobre escrita e letramento de libertos no Brasil oitocentista. IEA – USP, 08 out 2019. *Tinta Negra, Papel Branco*. Ver referências bibliográficas para maiores informações sobre o tema e artigos apresentados durante o debate.

O campo “observações” não era preenchido de maneira uniforme, mas variava segundo o docente responsável pela cadeia. Em alguns casos, esse campo era preenchido com a expressão “filha(o) de pais indigentes” [aspas da autora]. Esta expressão, quando ao lado de nomes, filiações, moradias como as citadas antes, reforçam a ideia de que essas crianças eram de origem negra (BARROS, 2017, p. 147).

Sabemos que o letramento era “restrito à pequeníssima parcela das sociedades coloniais e pós-coloniais dos séculos XVIII ao XIX” (VIANA; RIBEIRO NETO; GOMES, 2019, p. 155). A maior parte da população não sabia ler ou escrever, tinha pouco acesso a livros, voltava-se a atividades de lavoura em localidades mais remotas da capital, além de se virar como podia em afazeres domésticos em casas de famílias abastadas. O homem livre ou o liberto, além do cativo que fugia de maus tratos (GOMES, 2019; SCHWARCZ, 2013, 2018), estava presente na capital e se ocupava de atividades para manutenção do “bem-estar social” (barbeiros, vendedores, limpadores de vias, cocheiros, criados etc.). Como observa Ananias (2000, p. 43), as fronteiras entre o espaço rural e urbano passavam por uma tênue linha divisória. Homens pobres livres e escravizados sobreviviam por meio de tarefas no campo ou serviços outros na cidade que crescia sem parar. Ou seja,

[...] havia a necessidade de instruí-los para que pudessem fazer parte dessa “nova sociedade”. A instrução a ser ministrada, portanto, não poderia ser aquela até então oferecida pelo governo monárquico, considerada, por essa elite, metafísica e abstrata. A educação deveria se basear na realidade dos alunos, e atender à mudança da sociedade proposta pelos grupos que ofereciam, a eles, essa escola (ANANIAS, 2000, p. 43).

As distintas “vozes” em meio ao acontecimento do prelúdio abolicionista-republicano (ou seria liberal-republicano?) nos apresentam sujeitos que emergem na trama de acontecimentos da época e fizeram/fazem parte do imaginário daqueles que escutavam

as notícias de periódicos a respeito das ruidosas capoeiras nas praças, dos “escravos fujões”, da vagabundagem nas vias públicas, da mendicância, indisciplina e maus modos *daquela gente*⁷⁴.

Os efeitos de sentido sobre o sujeito escravizado e sua presença no meio social da época foram delineados a partir de fatos narrados como verossímeis e, conseqüentemente, naturalizados. Dito em outros termos, as verdades sobre esse outro eram propagadas na aparente uniformidade da realidade dos fatos. Contudo,

[...] esta homogeneidade lógica, que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas, é atravessada por uma série de equívocos, em particular termos como lei, rigor, ordem, princípio, etc que “cobrem” [aspas do autor] ao mesmo tempo, como um patchwork heteróclito, o domínio das ciências exatas, o das tecnologias e o das administrações (PÊCHEUX [1983] 2012, p. 32).

No processo de acobertamento do que é o real da língua, a heterogeneidade fica submersa nas várias camadas discursivas e mostra-se como “um real natural-social-histórico”, com sua devida lógica, os devidos significados de ler “a história como ela é”. A aparente não-presença das questões contraditórias que circunscrevem as condições históricas de nosso *corpus*, seja pela “fala” de professores e inspetores, seja pelos documentos e artigos em periódicos de autoridades políticas e intelectuais, indica que há um silenciamento daquele sobre o qual mais se discute. O escravizado, o pobre, o sujeito sobre o qual os discursos se manifestam, aquele sobre o qual mudanças são contestadas e adotadas, lutas são travadas... Esse sujeito, onde está?

74

Termos comumente utilizados em periódicos de nosso estudo ao se referir ao elemento servil, ao cativo, ao escravo, ao preto e negro. Daí serem apresentados em itálicos, assim como outras expressões do período oitocentista utilizadas na escrita desta tese.

Sabemos que o período da pré-abolição foi palco de resistências⁷⁵ (BARBOSA FILHO, 2016; GOMES, 2005; REIS, 2018) por parte de escravizados de norte a sul do país⁷⁶. Ao mesmo tempo que se exaltava sua libertação em municípios vizinhos da capital da província⁷⁷, se propagavam no mesmo periódico – logo abaixo

- 75 *Nas senzalas, no eito, no descanso e no trabalho lavrava latente a conspiração. Estabeleceram-se comunicações secretas entre os escravos de diferentes municípios d'oeste da provincia. O sigillo era profundo e as mysteriosas senhas eram tão bem combinadas como a dos carbonarios na Italia ou dos nihilistas na Russia. A conflagração era imminente e a escravidão, caldeira enorme, ia explisir [sic]. Os senhores assassinados, as plantações destruídas, as cidades invadidas por bando de barbaros ou antes alcatéas de tigres, dilacerando as victimas num furor medonho!* Fonte: **Diário de Santos**, 30 de dez., 1885, no. 296, p. 1. Texto original.
- 76 Recomendamos a leitura da tese de doutorado **Língua, arquivo, acontecimento**: trabalho de rua e revolta negra na Salvador oitocentista, do pesquisador e professor Fábio Ramos Barbosa Filho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). Em seu estudo, o analista mergulha em questões discursivas a respeito da insurreição na Bahia da primeira metade do século XIX. Busca compreender os processos de textualização no trabalho de rua na cidade de Salvador. Ver referências bibliográficas.
- 77 *Campinas: Tem havido desordens continuamente nos arrabaldes da cidade. Os nossos estimaveis collegas d'alli, sempre no cumprimento de seus deveres, têm se cansado de pedir o policiamento da cidade, que é pessimo, sem serem attendidos.*
O sr. José de Campos Salles concedeu liberdade plena a cinco escravos, em attenção a serviços pelos mesmos prestados.
Tambem o sr. Francisco Lapa libertou sua escrava Idalina, condicionalmente. Fonte: **Diário de Santos**, 27 março, 1886, no.65 p.1.
Os srs. Leão Cerqueira & Irmãos, Diogo Leite Penteado, José de Salles Leme, Domingos da Costa Salles, e Joaquim de Toledo Piza e Almeida Junior, fazendeiros residentes no Banharão, municipio de Jahú, deram liberdade a todos os seus escravos, em numero superior a cem, com a clausula de prestação de serviços pelo praso de quatro annos. Fonte: **Diário de Santos**, 31 março, 1887, no. 67, p.1. Texto original.
Os escravos de Francisco Thomaz Pinheiro, insinuados, estavam preparados para insurgir-se, matando o feitor e o dono da fazenda.
A policia poude em tempo fazer abortar a insurreição e evitar os assassinatos prendendo os cabeças. Fonte: **Diário de Santos**, 1º de setembro, 1887, no. 198, p. 1.
Reina um profundo desanimo na lavoura, á vista do movimento subversivo dos escravizados que em magotes, n'uma plena impunidade e segurança desertam das fazendas, deixando-as as vezes completamente desprovidas de pessoal Á medida que esta ancia de liberdade vae electrizando a população servil, tornando-a forte, insubordinada, conscia da sympathia inspirada pelo dogma santo da redempção, os lavradores tornam-se purilanimos medrosos, sepultados n'um acobardamento atroz, perante essa superioridade das suas turmas, que sem o minimo temor, franqueiam as cancellas dos terrenos, em caminho para as regiões da liberdade, como se isso fosse a cousa mais simples, mais logica e mais natural d'este mundo. Fonte: **Diário de Santos**, 1º de setembro, 1887, no. 198, p. 1.

da boa nova sobre as liberdades concedidas em dias anteriores – alertas sobre fugas, assaltos, “ataques a senhoras desprotegidas”.

Desse modo, a IP, como discutido no capítulo 2, negligenciada desde a primeira metade do século XIX e voltada à classe mais pobre (ANANIAS, 2000; BARROS, 2005, 2016, 2017), retornava aos debates políticos como saída para um povo bárbaro prestes a ser “liberto”. Ela promoveria o nascimento de um “povo civilizado”, de moral elevada⁷⁸ e, acima de tudo, preparado tecnicamente para construir o país em vias de dizer adeus forçosamente⁷⁹ à monarquia. Ao mesmo tempo, encontramos indícios de uma religiosidade ainda pulsante na rede de sentidos que insiste em questões de moralidade, do bom cidadão, do bem portar-se em sociedade frente à vadiagem, vulgaridade, incivilidade...

Os professores da IP, atravessados discursivamente pela(s) ideologia(s) dominantes – escravagista, republicana, civilizatória, liberal – não deixam de registrar o que ocorria nas coxias da IP. Consequentemente, por meio da sua pena e tinta, significaram o outro, o sujeito-aluno de grupos minorizados, que, pouco a pouco, acedia à escola. O grupo docente, ainda em formação no final do século XIX, imprime sentidos ao sujeito-aluno e sua família, além de colocar em pauta as expectativas do Estado, a atitude (por vir) da microssociedade civilizada no contexto escolar.

78 *Boas Páginas: As Maes*

Começa no berço a elevação moral, e é por isso que me entristeço ao contemplar certos quadros, que têm por fundo a escravidão, em que os olhos não podem repousar sem dor. Fonte: **Diário de Santos**, 14 de nov., 1885, no. 259, p. 3. Texto original.

79

Há estudos mais recentes que questionam a forma pela qual a família real foi exilada e retirada do poder em meio às disputas políticas que visavam a permanência das grandes propriedades e seus proprietários. Ainda se discute, por exemplo, a temida coroação da Princesa Izabel após o possível falecimento de Dom Pedro II, uma vez que era mulher e, apoiada por abolicionistas, por exemplo, simpatizava com a ideia de dividir as terras para os escravizados libertos e suas famílias, além de ter se oposto desde o princípio à possível indenização exigida pelos grandes fazendeiros em razão da iminente abolição. Para informações mais detalhadas: **Nas Barbas do Imperador**. SCHWARCZ; SPACCA, 2013.

Lembremos que “uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido “próprio”, vinculado a sua literalidade” (PÊCHEUX, [1975] p.147). Daí a urgência em confrontarmos a evidência de sentido sobre o processo linguístico-arqueológico, procurando, na verticalidade semântica, sua historicidade.

Ao corpo docente cabia instruir, educar, moralizar, higienizar, controlar, organizar, civilizar, ensinar esse outro a ler e a escrever, além de umas tantas outras funções na pauta de suas obrigações públicas⁸⁰. O sujeito-professor, em sua posição-sujeito missionário e salvador da pátria – *stricto sensu* –, nutre-se do caráter patriótico-nacionalista da empreitada republicana colocando-se e sendo colocado à frente das mudanças político-sociais (e econômicas) da nação. Em se tratando do discurso,

Ele, o sujeito, não poderia ser a origem de si. Pelo deslocamento proposto por M. Pêcheux (1975), fazendo intervir a ideologia na relação com a linguagem, o teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo etc) é observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que *se fala ao* sujeito, que *se fala do* sujeito, *antes de* que o sujeito possa dizer: “Eu falo” [itálicos da autora] (ORLANDI, ([2008], 2012, p. 100-101).

Ou seja, é o Outro que fala sobre esse outro (aluno de nosso recorte), na discursividade que emerge nos relatórios dos professores. Além de reiterarem as demandas pelas quais foram responsabilizados, creem saber sobre quem estão falando à medida que avançam em críticas sobre questões a respeito desse outro. É o sujeito docente que tem, em seu imaginário, consciência do que fala,

80 Na Província de São Paulo, o professor de IP precisava encontrar um local adequado para as aulas, muitas vezes mobiliá-la, equipá-la, comprar materiais para uso no dia a dia além de ser responsável pela limpeza. Tal prática ainda era observada nas escolas rurais no início da década de 1970. Professores públicos do Estado de São Paulo, no início de sua carreira, eram enviados a lugares remotos onde permaneciam durante semanas. Nas escolas rurais, além das aulas para grupos de níveis distintos, deviam se ocupar do preparo da merenda e da limpeza das salas, sendo estas muitas vezes disponibilizadas por proprietários de fazendas locais. (GONDRA, 2018)

do que escreve. Para Pêcheux ([1975] 2009, p. 150) “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”, sem nos esquecermos de que os elementos do interdiscurso (pré-construído e processo de sustentação) se reinscrevem nesse mesmo sujeito.

Contudo, na evidência do sentido que insiste, por vezes, em suas artimanhas de transparência, tomamos a repetição da insalubridade material do espaço escolar (imaginário-dicotômico na fronteira entre a imoralidade e a civilização) como um caminho outro. Na discursividade dos relatórios, os professores escancaram a frágil condição social do aluno, aquele oriundo das camadas mais pobres e sem (o mínimo de) condições de ir à escola. Como sabemos – e repetimos – “o *sentido* [itálicos do autor] de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. não existe em si mesmo” (PÊCHEUX, [1975] p.147). Portanto, é crucial voltar nosso olhar ao que está além da superfície caótica do panorama da IP quanto ao que é dito sobre o sujeito-aluno e questionarmos como os sentidos evocados entre os professores – de escolas locais e mais remotas da capital paulista – se manifestam. Tais sentidos constituem as inúmeras camadas semânticas compostas de paráfrases, sinonímias, chamadas pelo estudioso de “significantes” (PÊCHEUX, [1975] p. 147, p. 148).

A evidência do sentido é o efeito ideológico e, conseqüentemente, pode levar à transparência, contestada pela AD. A evidência do sujeito (“eu” sou “eu”) “apaga o fato de que ela resulta de uma identificação: o sujeito se constitui por uma interpelação” (ORLANDI, [1999] 2013, p. 45) que ocorre ideologicamente pela sua inscrição em dada FD. No caso da formação social oitocentista, é a posição-sujeito inscrita na ideologia escravagista permeada de embates contraditórios com a ideologia abolicionista.

Ancorando sua investigação em Foucault e Lacan, na esteira dos trabalhos de Althusser, Pêcheux nos explica que, para a AD, o sujeito deixa de ser o “eu-consciência, *mestre do sentido*” [itálicos do autor] para ser reconhecido a partir de seu assujeitamento ao discurso. Como prossegue, “o efeito-sujeito aparece então como o resultado do processo de assujeitamento e, em particular, do assujeitamento discursivo” (PÊCHEUX, [1982] 2014, p. 156).

Tomando tais reflexões discursivas, avancemos em nossas SDs para compreendermos certos funcionamentos de sentidos sobre o sujeito-aluno.

3.2 SUJEITO-ALUNO E A POBREZA

No **Grupo 10** de **SDs**, há a presença de sentidos voltados à pobreza, à falta, à precariedade, metáforas discursivamente coladas ao sujeito-aluno. São efeitos de sentido que, conseqüentemente, determinam a origem desse aluno na sua historicidade como sujeito pertencente também a determinada classe. Assim, temos:

SDS 10

(...) outros meios necessarios para as creanças filhas de paes (2.6) completamente desprovidos de fortuna frequentarem a escola.

Professor da Escola Mista do Bairro da Ponte Grande – Guarulhos, 30 de Maio de 1885, Relatório no. 2, C04930

Sendo frequentada a minha aula por algumas meninas pobres, e sendo mesmo de esperar que em taes condições affluam mais

Professor da Escola Pública do Largo Sete de Setembro, 1º de Junho de 1885, Relatório no. 5, C04930

*Sendo os pais dos alumnos **em geral pobres**, não compram ou não dão os livros necessarios a seus filhos para a escola (...)*

Professor Guilherme von Atzingen, Escola da Várzea do Caguassu – Vila Prudente, 1º de Junho de 1888, Relatório no. 9, C04930

*Si bem que seja o bairro dos Pinheiros um lugar pouco populoso, **habitado por pessoas quasi todas indigentes**, não é de estranhar que apresente um numero de alumnos frequentes inferior a 25 quando ha outros mesmo na capital, em condições mais lisonjeiras que não atingem 20.*

Professor José Alves de Souza Pente, Escola do Bairro de Pinheiros, 5 de Junho de 1888, Relatório no. 13, C0493

*(...) vejo me **obrigada a lançar mão** dos meus **diminutos vencimentos** para **fornecer** livros papel penna e tinta, etc para **aquellas meninas mais pobres** que **por falta desses objectos deixarião de frequentar a escola.***

Professora Maria Custodia Soares, Escola do 18º Districto, 12 de Novembro de 1887, Relatório no. 15, C04930

***O aproveitamento** dos alumnos tem-se manifestado em relação aos meios que dispõe esta Cadeira, pois o ensino é **difficultoso e muito**, desde que o alumno passe dos livros de pouco preço para os de mais.*

*A **rasão disto** consiste em serem **alguns pais pauperrimos** (quasi geral nesta **Freguesia**) para outros a pouca vontade de dispender **querem** que o Professor tudo forneça, dizendo que **o Governo deve dar porque a Escola é do Governo.***

Professor José Pedro Ferreira, Escola da Freguesia da Penha, 3 de Novembro de 1888, Relatório no. 17, C04930

*(...) é **impossível ensinar-se** **meninos ... sem os elementos necessarios**, isto é, quando não ha livros papeis, etc, etc, **cousas estas indispensaveis** ao bom andamento de uma escola, **principalmente n'ella frequentando alumnos pauperrimos.***

Professor da Escola do 19º districto, 31 de Outubro de 1888, Relatório no. 18, C04930

*Luctei com muitas **difficultades** com relação **a alguns alumnos pobres** que **não podem comprar** os livros e outros utensilios precizos.*

Professor Pompeu de Tomassini, Escola do 22º districto, 1º de Novembro de 1888, Relatório no. 24, C04930

Villa de Pinheiros – 1888

Estas faltas são devidas a diversas causas, e a que mais concorre para ellas é serem pobres a mor parte dos paes dos alumnos que pelas suas circumstancias, nem sempre dispensão o auxilio de seus filhos aos serviços domesticos ou materiais.

Relatório do Conselho Municipal sobre os alunos da Villa de São Francisco de Paula dos Pinheiros, 23 de Dezembro de 1888, Relatório no. 29, C04930

O numero de alumnos matriculados em minha escola é de 30, cuja frequencia tem diminuido em vista de diversas causas.

Entre ellas, cumpre notar, as que se referem a lei 13 de Maio e ao recrutamento.

Em virtude da lei, alguns lavradores que ficaram sem pessoal para certos e determinados trabalhos, utilizam-se da pouca força dos filhos em interesse proprio privando-os da frequencia escolar.

Professor João da Silva Machado, Escola da Freguesia do Ó, 1º de Novembro de 1888, Relatório no. 32, C04930

Frequenta a minha eschola não pequeno numero de meninas pobres cujos pais não tem meios para fornecer-lhes

Professora Guilhermina Marcollina de Vasconcellos, Escola de Primeiras Letras do Sexo Feminino do 2º districto de São Paulo, 1º de Junho de 1885, Relatório no. 38, C04930

Sou forçado a levar ao conhecimento de V. Exa. que com 3 ou 4 exceções, são elles filhos de homens pauperrimos ou de desamparadas viuvvas que não podem provel-os no necessario para a escola.

(...) elles não tem donde haver. Como já ponderei a V. Exa. são filhos de paes indigentes que com não poucos sacrificios mantem a frequencia na escola atentos a vocação, vontade e intelligencia reveladas pelas crianças.

Professor substituto Domingos Gonçalves, Escola do Bairro dos Pinheiros, 25 de Novembro de 1886, Relatório no. 43, C04930

Illmo. Sr. Convem que V. Sa. faça constar aos professores publicos de sua jurisdição que n'esta Secretaria existem livros e objectos de uso escolar á disposição dos que procurarem para distribuirem pelos alumnos pobres de suas escolas, tendo direito a esse fornecimento

Circular: Directoria da Instrucção Publica da Provincia de São Paulo, em 25 de Novembro de 1887, C04930

*Notoria, como é, a falta de meios de difusão do ensino pela classe pobre, o povo de Santos, philanthropico e generoso, não deixará, estamos certos, de secundar eficazmente por todos os meios ao seu alcance tão louvavel intuito [sic], cujo fim principal é **fornecer instrução gratuita ás centenas de creanças que não podem frequentar as poucas escolas que possui a cidade.***

Sociedade Humanitária de Comércio, Diário de Santos, Instrução, 18 de Junho, 1893, no.198 p.1

Textos originais

Em nosso gesto de leitura do material do recorte supracitado, observamos a presença constante de substantivos, adjetivos e advérbios usados para a insistente (des)qualificação do sujeito-aluno e de sua família no compasso com a precariedade estrutural física e pedagógica da escola pública. É o que emerge na superfície linguística, é o que é próprio da evidência de sentido. Arriscado é tomar os sintagmas, em sua coerência linear, como transparentes.

Porém, vale ponderar que, na forma repetitiva de escrever os relatórios, há também uma exigência estrutural própria do registro formal-informativo (localidade da escola, número de alunos ausentes e presentes, conteúdo ensinado, rendimento de cada aluno ao longo do semestre escolar, falta de materiais e condições físicas da sala de aula). O ato domesticador das palavras que se repetem oferece ao leitor a “completude” de sentidos sobre o aluno, oriundo de sabe-se lá onde.

Os mestres, em sua maioria, se apresentam subjugados aos ditames de um poder hierárquico maior, seguem as regras por ele estabelecidas e, apesar das complexidades do sistema público de instrução e de suas constantes dificuldades estruturais, se submetem ao poder burocrático. O que para Foucault é poder que

[...] se exerce mais que se possui que não é o “privilegio” [aspas do autor] adquirido ou conversado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas

posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 2014, p. 30).

E o aluno, sujeito intrinsecamente presente em nosso *corpus*, é aquele representado, apontado, falado na prática escriturística dos professores por meio das palavras que dão cor aos relatórios. A hierarquia que se manifesta desde as cartas-relatórios – endereçadas à *autoridade máxima da IP* – recai sobre o sujeito-aluno, à mercê do corpo docente ainda em formação na província cafeeira do país. As pistas discursivas deixadas ao longo da verticalidade semântica dos relatórios indicam as mazelas sociais e suas relações assimétricas e não democráticas entre o poder (burocrático) da Secretaria de Instrução Pública, do grupo docente e dos alunos e pais da escola pública.

Observamos que o adjetivo **pobre** ganha amplitude semântica à medida que o sujeito professor lança mão de advérbios e adjetivos no modo superlativo para prosseguir com suas explicações sobre o fracasso escolar e a não presença física do aluno nas aulas, no dia a dia do aprender. Tais recursos linguísticos servem, sintaticamente, para adjetivar incisivamente a condição social do sujeito-aluno. Temos na superfície linguística deslocamentos morfológicos que exacerbam essa condição. Assim, não é somente o aluno **desprovido**, mas o aluno **completamente** desprovido; da mesma forma, não é o aluno apenas **pobre**, mas sim o aluno **paupérrimo**. Enquanto o advérbio **completamente** intensifica a condição de **ser desprovido**, o adjetivo refere-se àquele que não pode ter suas próprias provisões, que nada possui ou foi privado de (algo).

Sobre a historicidade social do sujeito, acrescentamos que não é ele somente desprovido, mas sempre o foi ao longo de sua presença no território brasileiro. Dessa forma, é sujeito-aluno, significado como **desprovido** e/ou **paupérrimo**, já inserido no imaginário coletivo da sociedade intelectualizada. Sua pobreza, portanto, era tomada de forma naturalizada, pois era fato que “*não era de se estranhar*”.

Ser **pobre** (**paupérrimo, miserável, indigente/ completamente, em geral, sempre**) pressupunha dificuldades socioeconômicas em aceder às normas da frequência que a instrução pública demandava.

Não é apenas o fato de ser pobre, adjetivo este presente na formação social cujas bases também se consolidam pelo empobrecimento – desse sujeito – pela falta de condições básicas de saneamento, de saúde, de moradia e de educação. A São Paulo oitocentista era uma cidade ainda tímida, com questões estruturais ainda distantes da grande metrópole que conhecemos hoje⁸¹, embora houvesse a presença dos lampiões, da estrada de ferro, de um comércio ativo, dando à capital ares de cidade cada vez mais urbanizada e – para muitos – ares de uma metrópole europeia. Ir de uma escola para outra nos distritos centrais da capital paulista significava, porém, atravessar riachos, estradas de terra, enfrentar lama, sem transporte público adequado. Chegar à escola era, sobretudo, tarefa muitas vezes impraticável para parte da população.

O adjetivo superlativo **paupérrimo**, presente neste grupo de SDs, indica pistas discursivas para sentidos outros, trajetos da precariedade de um tempo que se esvai para além do limite da pobreza. Quando colocado ao lado do adjetivo **pobre** ou mesmo no modo comparativo (**mais pobre que**), o advérbio impõe aos seus sujeitos – no caso os pais de alunos – uma situação social praticamente distinta dos demais. Assim, podemos ter:

ser pobre > fato social

ser mais pobre que x ser menos pobre que > possibilidade de ser diferente dos demais sujeitos da classe social pobre

ser paupérrimo > estar numa situação extrema na qual se distingue dos demais pobres, ser colocado na última escala social da pobreza

81

Seguramente não nos referimos à periferia paulista do século XXI, ainda negligenciada pelas autoridades e apagada dos debates "empreendedores". O significante *falta* ainda se faz presente: falta de habitação, falta de saneamento, falta de transporte, falta de segurança, falta de saúde, falta de educação, falta de escolas, falta de creche.

Desse modo, ser pobre é condição social da maior parte dos alunos e de seus pais. Todavia, há **alunos pobres** e **alunos paupérrimos**. Alunos e pais **paupérrimos** encontram-se numa posição social deslocada dos demais (pobres).

Portanto, a escolha do sintagma **paupérrimo** não é aleatória. Utilizada no contexto histórico-social de nosso recorte, traz em sua discursividade a posição social dos alunos segundo os dizeres dos professores em seus relatórios. **Ser paupérrimo** diz respeito a um *já-lá* sabido sobre esse outro e seus outros (pais e familiares). E como Orlandi ([1999] 2013, p. 43) insiste, é “a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada” por meio da formação discursiva de uma dada formação ideológica que se “determina o que pode e deve ser dito”.

Barros (2005b, p. 88) ressalta que na segunda metade do século XIX,

[...] uma das características mais constantes em relatórios e ofícios de professores, inspetores e presidentes de província eram as queixas contra pais e responsáveis pelos alunos das escolas públicas. **No discurso oficial** [grifos nossos], as famílias, não percebendo a importância da educação, se furtariam de enviar ou manter as crianças na escola, por diversos motivos, especialmente a pobreza, que os obrigaria a utilizar o trabalho das crianças, resultando também na dificuldade em adquirir vestimentas adequadas e materiais escolares; ou ainda, a falta de consciência acerca da importância do acesso à instrução (BARROS, 2005b, p. 88).

Ou seja, na superfície semântica dos relatórios enviados e escritos *ad nauseam*, o que irrompe na história desse aluno pobre e sua família é a constatação naturalizada de sua condição social. Tal naturalização aponta para efeitos de sentido sobre sua também *naturalizada indiferença aos estudos*, à importância de estudar, de ser letrado no pré- e pós-abolição. Assim, considerando as observações

da pesquisadora sobre a questão dessa “indiferença” das famílias pobres quanto à educação de seus filhos, temos sentidos outros atribuídos aos pais desses mesmos alunos. Metaforicamente, na comumente frase do linguageiro nacional “tal pai, tal filho”, que na função-sujeito analítico aqui escolhida destacamos:

NÃO É DE SE ESTRANHAR QUE

- *os pais, em geral pobres, não comprem e não deem os livros necessarios (a seus filhos)*
- *sejam pessoas quasi todas indigentes*
- *alguns pais sejam paupérrimos e, por isso, falta o comparecimento (dos filhos) às aulas, falta comprometimento (dos filhos) com o estudo, falta disciplina (dos filhos)*
- *queiram que o Governo tudo forneça*
- *alumnos pobres não tragam os materiais para a escola*
- *sejam pobres a mor parte dos paes dos alumnos*
- *nem sempre dispensem o auxilio de seus filhos*
- *sejam filhos de homens pauperrimos ou de desamparadas viuvas*
- *os pais não possam provê-los do necessario*
- *sejam filhos de paes indigentes*

Os sentidos seguem seu percurso parafrástico e, no silêncio das lacunas entre um dizer e outro, apresentam algumas pistas sobre a origem desse aluno. Por meio dos dizeres dos professores, os alunos são significados como **paupérrimos**. Avançando mais no fio discursivo de seus dizeres, nos deparamos com a **FD** da **ideologia escravagista** quanto à compra e àqueles que não têm o poder de compra em contraste com *aqueles que o têm*. A noção de **ter** e **não ter** em uma sociedade dividida hierárquica e economicamente ganhava novos sentidos na formação social capitalista

da São Paulo do século XIX. Mesmo no espaço da IP, notoriamente voltado para a alfabetização das crianças de famílias mais desfavorecidas, pelo menos *a priori*, temos na **pobreza a falta de acesso à compra**⁸². Assim, em seus deslocamentos semânticos temos, em nossa interpretação:

A falta de meios, a pobreza, a indigência, a lavoura são as razões pelas quais os alunos – dessas famílias – não têm acesso à escola, não têm como comprar livros, ajudam os pais em tarefas domésticas e da lavoura.

Ser pobre era, portanto, condição incompatível às exigências do **aceder à escola** e **frequentá-la**. Há uma certa normatização dos sentidos quanto à *não possibilidade de ascender socialmente porque não há meios (próprios) para se educar caso o aluno seja pobre (não é de estranhar!)*. Dessa forma, deslocando nosso olhar ao movimento incessante dos sentidos no intradiscorso que se desdobra em outras leituras, recorreremos à conjunção condicional **se** para novas reflexões sobre a questão do sujeito-aluno e seu lugar na sociedade paulista:

se...

*os pais dos alunos são completamente desprovidos de fortuna
os pais dos alunos são, em geral, pobres, paupérrimos, não têm meios
as mães são viúvas e desamparadas*

não é de se estranhar que

seja dificultoso, impossível, ensinar-se

se tenha que lutar para ensinar

os pais dos alunos e alunas não compreem livros necessários

os alunos faltem às aulas

os alunos ajudem os pais

82

Barros (2005, p. 85). "Assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de "vestimentas adequadas", ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola."

*os pais dos alunos queiram tudo do governo
não é de se estranhar que para o professor
seja dificultoso, impossível ensinar os meninos (dessas famílias)
se tenha que comprar materiais para os alunos e alunas (dessas famílias)*

Ou seja, é tacitamente aceitável, tomando a formação social de nosso recorte, a ideia de que alguns não podiam “mesmo” estudar. O discurso é, portanto, “um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais” (ORLANDI, [1996] 2007, p. 54), no comprometimento discursivo com a trama dos sentidos que constitui sua historicidade. A IP, contemplada neste estudo, é atravessada discursivamente cada vez que reviramos o baú dos sentidos constituintes de nossa brasilidade e seus efeitos sobre o aluno pobre que “não consegue aprender”.

Destacando ainda a última **SD** do grupo **10**, parte da elite de São Paulo e de outras províncias do Brasil se organizavam de modo a prover instrução às crianças de uma crescente população empobrecida sem qualquer ofício nos grandes centros urbanos⁸³. Quanto às escolas (fossem elas populares, auxiliaadoras ou mesmo noturnas), havia “um certo *paternalismo racista*, que procurava libertar, ajudar e proteger os negros por considerá-los inferiores e, por isso, incapazes de fazerem-no por si mesmos, e que via na educação e, mais especificamente, na escolarização elementar a possibilidade de *integrá-los à vida social*”, sendo esse fator crucial que, segundo Peres (2012, p. 100), “possibilitou a “abertura” da escola a esse grupo [itálicos e aspas da autora]”

83 Recomendo a leitura de Ananias (2000). A pesquisadora traça análise de cunho historiográfico sobre as escolas para população carente na Campinas oitocentista. Em seu estudo sobre as escolas presentes na instrução das camadas mais pobres no centro urbano cafeeiro de Campinas, explica que
“[...] as ruas sujas e insalubres, as moradias improvisadas e ao mesmo tempo definitivas, o pouco ganho, o muito trabalho, a escravidão, as revoltas e as fugas de escravos, as injustiças sociais, o medo da violência cotidiana, a falta de escolas, fizeram parte dessa modernização contraditória que, ao mesmo tempo, gerava riquezas e produzia misérias (ANANIAS, 2000, p. 67).”

Promover avanços sociais de forma paternalista não é “privilégio” de programas do século XXI, imersos em ações para o outro inscrito em sentidos sobre o que falta – significante discutido anteriormente. Insistir na missão de sanar a “ádua tarefa de instruir o pobre” é significante que ganha projeção social em sua dimensão político-econômica. O sujeito-aluno, sem acesso à escola e conseqüente instrução “de verdade”, segue protegido por aqueles que dizem que sabem o que é melhor para a população desprovida.

Indo um pouco mais a fundo na linearidade sintática do encadeamento dos sintagmas, irrompe o não-dito discursivo onde o sujeito-aluno é inscrito: *se é pobre não aprende, se não aprende é porque é pobre*. A condição **ser pobre e não aprender** se inscreve, portanto, em um saber compartilhado por todos. Mais ainda, por meio do funcionamento discutido ao longo das **SDs 10**, observamos um modo discursivo que deflagra a homogeneização do sujeito no contexto problemático da IP sem a devida discussão sobre a complexa historicidade desse sujeito ao longo dos anos do Brasil Colônia e Brasil Império.

No próximo recorte, desdobramos nossa análise a partir de um dos relatórios citados no grupo das **SDs 10**. Tratamos do relatório escrito pelo professor Domingos Gonçalves, da Escola dos Pinheiros de IP. Vejamos:

SD 11

Sou forçado a levar ao conhecimento de V. Exa. que com 3 ou 4 exceções, são elles filhos de homens pauperrimos ou de desamparadas viuvas que não podem provel-os no necessario para a escola.

(...) elles não tem donde haver. Como já ponderei a V. Exa. são filhos de paes indigentes⁸⁴ que com não poucos sacrificios mantem a frequencia na escola atentos a vocação, vontade e intelligencia reveladas pelas crianças.

Professor substituto Domingos Gonçalves, Escola do Bairro dos Pinheiros, 25 de Novembro de 1886, Relatório no. 43, C04930

Texto original

Na superfície linguística, temos:

A maioria dos pais de alunos (pobres) da minha escola são atentos à educação dos filhos apesar dos sacrificios. Além disso, são pais também atentos à inteligência e vocação de seus filhos.

Procurando suavizar a situação precária do grupo social presente no espaço escolar, se produz no discurso o silenciamento do advérbio **muitos**. Ao escolher a negação seguida de **poucos (com não poucos sacrificios)**, o sujeito na posição-professor apresenta ao seu superior (inspetor geral) as qualidades escolares de seus alunos. Devido à miríade de queixas e críticas voltadas à IP e ao sujeito-aluno, a observação do professor substituto irrompe em deslocamento de sentidos para esse outro – sentidos até então “fossilizados” e tidos como certos – tomando novo rumo. Como sabemos,

Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido às suas próprias

84

Sobre a questão da indigência, sugiro a leitura de BARROS, 2017, sobre educação e escravidão na Província de São Paulo no século XIX.

palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui (ORLANDI, [1996] 2007, p. 65).

Assim, não estaria o sujeito, na posição-professor e relator “de fatos escolares” na contramão do que vinha sendo ideologicamente perpetuado pela formação *ideológica* (dominante) racista que permeou a formação discursiva do brasileiro desde os primórdios do colonialismo? Defender o sujeito-aluno (pobre) como inteligente, talentoso e apto a tomar novo rumo em seu *status quo* – considerando os estereótipos⁸⁵ a ele atribuídos – seria, arriscamos interpretar, uma tentativa de romper com o apagamento infligido ao “outro”, inserido desde sempre em nossa cultura. Ao acrescentar “*com não poucos sacrifícios*” [grifos nossos] em seu relatório, o professor substituto apresenta ao inspetor geral (e a nós, leitores-analistas) o sujeito-aluno (o fraco e pobre presente nos outros relatórios, sempre de *adiantamento lento*) resiliente e pronto para resistir, apesar de todos os pesares que o afligem e que o atravessam historicamente, apesar de serem ***filhos de homens pauperrimos ou de desamparadas viúvas que não podem provel-os no necessario para a escola.***

Outro aspecto a ser discutido é o uso do adjetivo superlativo **paupérrimo**. O recorte acima apresenta um funcionamento discursivo que intensifica a condição precária dos alunos, porém, é artifício morfológico para convencer as autoridades de que os alunos **não são quem** os outros (professores, famílias, autoridades,

85

Conforme já observado, em trabalho anterior (NERO, 2017) tratamos de questões sobre colonialismo e neocolonialismo, procurando refletir na esteira da AD, sobre os sentidos que ainda emergem na discursividade contemporânea. Sobre os estereótipos, destacamos a seguinte observação de Loomba ([1998] 2002, p. 113): “Visando justificar a dominação, a escravidão e outras formas de submissão e tomada de territórios, os estereótipos sobre os “estrangeiros” e seus atributos enfatizavam a preguiça, a agressividade, a promiscuidade, a inocência, a irracionalidade, a bestialidade (propagados pelos colonizadores ingleses, franceses, portugueses, espanhóis, holandeses). Os “outros” - turcos, africanos, nativos americanos, judeus, indianos, irlandeses e demais povos - eram representados de forma inconsistente e contraditória.”

inspetores etc.) costumam pensar que são. São paupérrimos, porém, **com não poucos sacrifícios mantem a frequencia na escola atentos a vocação**. Os professores falam **a mesma língua**, escrevem **os mesmos** relatórios, mas **falam diferente**, pois

[...] o mesmo já é produção da história, já é parte do efeito metafórico. A historicidade está aí representada justamente pelos deslizes (paráfrases) que instalam o dizer no jogo das diferentes formações discursivas. Fala-se a mesma língua, mas se fala diferente. Pelo efeito metafórico. Esse deslize, próprio da ordem do simbólico, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade (ORLANDI, [1996] 2007, p. 81).

Nosso fragmento, na intradiscursividade que o estrutura, não é somente linguístico, mas “objeto sócio-histórico onde o linguístico intervém como pressuposto” (*Ibid.*, p. 53). É nos entremeios dos sintagmas, supostamente plenos de sentido e estabelecidos como “verdades”, que o sujeito-professor se manifesta sobre o outro que segue apagado e aparece vez e outra nas intersecções entre o registro legal (documentos sobre a IP do oitocentos) e a imprensa paulista (APSP e DS)⁸⁶. O sujeito, ao registrar “sua voz” por meio do relatório obrigatoriamente enviado à *autoridade do aparelho* burocrático estatal, é, portanto, o porta-voz do dia a dia nas escolas da província e sua capital.

Inserido na FD antiescravagista, o sujeito-professor defende o acesso de *todos os excluídos à escola e a possibilidade da cidadania não obstante a recusa do Outro* em aceitar o *outro* em sua alteridade e diversidade cultural. A boa nova deve ser compartilhada com o inspetor geral. Parafraseando o que emerge de nossa análise, temos:

As crianças, oriundas de famílias empobrecidas, com muita dificuldade, contrário ao que a elas é (sempre) atribuído, frequentam as aulas e seus pais, apesar de muito miseráveis, sem condições para prover aos filhos, dão

importância às letras. As crianças mostraram que podem aprender, têm seus talentos, apesar da condição histórica-social que insiste em significá-las. São sujeitos!

Os estereótipos cristalizados dão espaço para novos olhares sobre o outro. Assim, é possível retornar à ideia do “tal pai, tal filho” ao inverso. Ao reescrevermos o dizer do sujeito-professor em dizeres outros, acrescentaríamos, no lugar da conjunção condicional **se**, a conjunção adversativa **mas**. Temos, portanto,

Os pais (de meus alunos) são pobres, mas...

- *são pais atentos às necessidades escolares dos filhos*
- *são pais que sabem que os filhos são inteligentes*
- *são pais que reconhecem a importância das Primeiras Letras*
- *são pais que contribuem para que os filhos frequentem as aulas*

O verbo **ser** funciona como determinante para estabilizar a condição desses pais positivamente. Arriscando mais uma vez em nosso gesto, prosseguimos na interpretação do dizer/não-dizer do professor substituto:

*Os pais pobres **querem** filhos letrados*

*Os pais pobres **têm** filhos inteligentes.*

*Os filhos de pais pobres **são** inteligentes.*

*Os filhos de pais pobres **se mostram** inteligentes e aptos a aprender.*

*Os pais pobres **querem** que seus filhos frequentem as aulas da escola pública.*

Os deslocamentos sintáticos e semânticos das SDs do grupo 11, quer seja ao qualificar **os pais, seus filhos (os alunos)** positivamente, quer seja ao usar os verbos *ser* e *ter* que irrompem em sentidos de permanência desse sujeito (pais, filhos, alunos), operam discursivamente para desestabilizar os sentidos constituídos pelo atravessamento ideológico dominante. Na tessitura semântica,

o interdiscurso coloca em xeque os sentidos outros sobre esse outro (*pais, viúvas desamparadas e seus filhos, alunos do professor Domingos Gonçalves*) e, por isso, não há como não ir além da “separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva” (ORLANDI, [1996] 2007, p. 25) comumente tomada como transparente.

O sujeito-aluno de nosso recorte, assim como seus pais, são, portanto, apresentados “às avessas” pela insistência de que:

- *não são preguiçosos*
- *não são atrasados*
- *não são indiferentes às primeiras letras*

Estando os sujeitos outros já ancorados em determinadas representações estereotipadas, com o rompimento semântico do que já-estava (sempre esteve) lá, no discurso fundador desse sujeito, novas possibilidades de significação são inauguradas. Deslocamentos surgem, embora discretamente, no sem-fim de sentidos da linguagem sócio-histórica. Nas palavras de Pêcheux ([1975] 2009, p. 139),

[...] o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia* e *inconsciente* é o de *dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”,* devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito” [...] tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma ‘evidência’ primeira (as evidências são sempre primeiras): está claro que vocês, como eu, somos sujeitos (livres, morais etc.) [itálicos do autor] (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 139).

Dito de outro modo, conforme explicação do próprio estudioso sustentado pelos conceitos de Althusser (AIE), “o indivíduo é sempre

interpelado em sujeito”, sendo que tanto sua constituição como a dos sentidos estão intrinsecamente presentes nesse emaranhado semântico-ideológico chamado discurso. Assim, a evidência que nos apresenta o sujeito como ele “é”, em sua transparência semântica, está ancorada no que Pêcheux chama de “todo complexo das formações ideológicas” (*Ibid.*, p. 146). São elas que irão nortear os discursos, seus percalços, seu caminho. Os mesmos significantes ganham efeitos de sentido distintos, posições-sujeitos entram na coreografia das formações ideológicas e formações discursivas, cujas bases se encontram na língua. O próximo grupo de SDs reforça as reflexões das do grupo **11**.

3.3 ELES TÊM FAMÍLIA?!

Vale a pena trazer para nossas reflexões contribuições de Ariza (2014; 2018; 2020) sobre trabalho, pobreza e escravidão frente à emancipação cotidiana de São Paulo ao longo do século XIX. Segundo a pesquisadora, muitas das mães escravizadas e libertas, vivenciavam a maternidade de forma “interditada pela existência da escravidão e seu legado” (2020, p. 49). Acrescenta ainda que muitas delas “enfrentavam verdadeiras batalhas pela alforria dos filhos” enquanto as “libertas e libertandas” passavam a vida economizando para a alforria dos seus. Como Ariza observa, mesmo as mães de crianças ingênuas enfrentavam disputas intermináveis pelo direito a retomar seus filhos, muitas vezes sob a tutela do senhor (*Ibid.*, p. 48).

Considerando os padrões morais e civis do oitocentos, havia uma série de modelos rígidos delimitando o papel da mãe, protetora do lar e, sobretudo, dos futuros cidadãos. A participação de crianças e jovens no trabalho urbano definia simbolicamente o não exercício da maternidade segundo as normas da sociedade pequeno-burguesa. Os “modos de existir e cuidar de famílias majoritariamente

chefiadas por mães sós" (*Ibid.*, p. 51) se distanciavam das normas aceitas pela elite paulistana. Pela verticalidade semântica de nosso recorte – pleno de efeitos de sentido sobre o sujeito-aluno – sabemos que as condições histórico-sociais das famílias empobrecidas deixam marcas no funcionamento discursivo dos relatórios. Dito isso, partamos para a análise propriamente dita, mas deixemos em suspenso as contribuições de Ariza sobre as condições sociais nas quais muitas crianças e suas famílias viviam.

Uma carta anônima⁸⁷ é *manuscrita e enviada* por pais de alunos da escola da rua do Gasômetro em 1887 ao Diretor da Instrução Pública. O ato da escrita rompe com a univocidade semântica atribuída ao outro *alumno* e ao outro *paes* nos dizeres dos professores aos inspetores da IP. Vejamos:

87 Ata Municipal – Provincia de São Paulo
Paes de familia
Denuncia anonyma
Officio do Dr. Director da Instrucção Publica pedindo informação urgente sobre a seguinte denuncia anonyma: "Desejamos saber de V. Sa. se o tempo que os professores publicos dão Aula, são apenas duas horas, isto é, abrir ás dez... e tanto, e fechar ás doze! Isto se dá com a professora da rua do Gazometro! A continuar assim, não vale a pena ter filhos em tal escola! Rogamos a V. Sa. dar providencias, ao contrario teremos de ir aos jornaes.
Assignada – Os Pais de familia 18-9-87.
O Sr. Dr. Pestana declara que, tendo procurado collectar as informações necessarias a este respeito, nada soube que levasse o Conselho a proceder contra a Professora; devolvendo-se o anonymo ao Dr. Director, e assim a informação exhibida ----- Aprovado. Texto original. Fonte: APESP (Arquivo Público do Estado de São Paulo). Livro de atas da Instrução Pública da Provincia de São Paulo, p. 10, 1885 - 1890. Manuscrito.
Textos originais.

SD 12

Desejamos saber de V. Sa. se o tempo que os professores publicos dão Aula, são apenas duas horas, isto é, abrir ás dez... e tanto, e fechar ás doze! Isto se dá com a professora da rua do Gazometro⁸⁸! A continuar assim, não vale a pena ter filhos em tal escola! Rogamos a V. Sa. dar providencias, ao contrario teremos de ir aos jornaes.

Na superfície linguística da **SD 12**, somos apresentados a um deslocamento de sentidos sobre os pais de alunos (pobres) e, na espessura semântica da trama discursiva de nosso arquivo (os relatórios de professores, os relatórios de inspetores, os mapas de frequência, os artigos em periódicos sobre as condições da IP etc.) há o inusitado sobre esse outro. Lembramos a notoriedade da falta de acesso às letras da população paulista em geral, tanto econômica quanto geograficamente, tomando o contexto do oitocentos e as relações sociais que permeavam a capital da província.

Além de a escola estar localizada distante do miolo urbano da capital – o distrito da Sé – também se encontrava em uma região habitada preponderantemente por escravizados, libertos e homens livres que se dedicavam ao trabalho braçal. Pressupomos que não tinham acesso fácil às Primeiras Letras e eram empobrecidos pelas condições socio-históricas. No entanto, sua preocupação com a educação dos filhos e, principalmente, o conhecimento manifestado sobre os seus direitos, aliados à força da imprensa – **ao contrário, teremos de ir aos jornaes** – nos oferece indícios da participação desses pais na educação de seus filhos. Distintamente do que é compreendido na superfície do que foi tido como *senso comum* dos

88 "Na metade do século XVIII e no início do XXI [sic XIX] quando São Paulo era uma vila povoada principalmente por índios e escravos, a região hoje ocupada pelo Brás era um complexo de chácaras de atividade agrícola, isolado por um depósito de lixo e pela várzea do Carmo, um alagado do rio Tamanduateí". Fonte: OESP (O Estado de São Paulo) <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,a-historia-do-bras,1749744>. Acessado em: 10 jan. 2020.

relatórios desta pesquisa, temos o que para Orlandi (1992, p. 12) é “uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer”.

No anonimato da carta, podemos destacar o sujeito oculto, que, em nossa percepção discursiva, não é apenas sujeito oculto, mas quiçá sujeito em silêncio proposital, uma vez que não sabemos **quais pais** de **quais alunos** levaram a reclamação à frente.

Sabemos que “a gramática se esforça em reafirmar o caráter ‘linear’ [aspas da autora] do discurso e da frase, delimitando tacitamente seu funcionamento global pela *elipse*, concebida então como *uma falta necessária*” (HAROCHE, 1992, p. 116). Especificamente no caso da **SD 12**, há a não-presença do pronome coletivo **nós**. Pelo anonimato, pela supressão de “informações sobre o remetente”, pela “falta do nome”, a elipse coloca em questão efeitos de complementaridade pelo que excede a partir do valor⁸⁹. Contrariamente de ser a simples “omissão de um termo facilmente subentendido por faltar onde normalmente aparece, ou por ter sido anteriormente enunciado ou sugerido, ou ainda por ser depreendido pela situação, ou contexto” (BECHARA, 2009, p. 493), a elipse é ambígua e funciona a partir dessa ambiguidade constitutiva do que fica à mercê da subjetividade do sujeito. Ou seja, a falta constitutiva da elipse, como estratégia linguística, tomada discursivamente se manifesta como possibilidade de sentidos outros. Ainda, pela elipse, por ser ela a falta, o equívoco emerge. É onde o lugar do real da língua se choca com o real da história (FERRAÇA, 2019, p. 348).

89 Sobre o conceito de valor, Saussure havia tocado em sua complexidade a ser explorada linguisticamente: “Do mesmo modo, uma palavra pode ser trocada por algo dessemelhante: uma ideia; além disso, pode ser comparada com algo da mesma natureza: uma outra palavra. Seu valor não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser ‘trocada’ por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; falta ainda compará-la com os valores semelhantes, com as palavras que se lhe podem opor. Seu conteúdo só é verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação como também, e sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente” (SAUSSURE, 1999 p. 134).

As condições de produção da carta anônima apontam para o que fica inscrito na espessura discursiva: o primado do significante sobre o significado. Nas palavras de Haroche, o funcionamento elíptico é “intervalo inevitável entre linguagem e pensamento: o pensamento, com efeito, é tão rico que ultrapassa a linguagem, que não pode exprimi-lo perfeitamente” (HAROCHE, 1992, p. 127) uma vez que é lugar possível para a inscrição do sujeito *da/na* língua. Como reforça Ferraça (2019, p. 339), a elipse se manifesta por “se constituir na fronteira entre linguístico e extralinguístico”, ou seja, “como possibilidade de abertura e trânsito de sentidos”. No interior da língua, na aparente contenção de sentidos, a ordem é subvertida e o sujeito, em sua especificidade subjetiva, emerge.

Ademais, a ocultação de seus nomes, a escolha pelo anonimato (não se colocar em destaque, inserir-se no grupo de pais, engajados coletivamente pela instrução dos filhos) são deslocamentos para novas formas de subjetivar-se, em nosso gesto de interpretação, apesar da ideologia dominante escravagista. Valem-se da força da comunidade (vulnerável) da qual faziam parte para colocar-se em uníssono pela instrução pública de seus filhos. A lacuna deixada pela falta dos nomes também apresenta formas outras de significar a não-presença e se desloca para outros sentidos sobre essa presença na ausência (do nome próprio): seriam *os pais*, na verdade, mães viúvas, mães abandonadas, mães solo que temiam não ser ouvidas caso assinassem seus nomes? Os pais e mães da *tal escola* conhecida pelas autoridades, pela falta de seus nomes, levam à dispersão de sentidos sobre quem são. Dessa forma, os estudos de Ariza (2020) amparam tais reflexões para compreendermos as condições de produção da *tal carta anônima*. Discursivamente, o anonimato não é significado pelo acaso, mas, sobretudo, é forjado: 1. pelo sujeito na história e 2. pelo sujeito no confronto com a língua.

A imprensa, presente nos interesses da elite burguesa e cafeeira, não deixava de participar dos debates abolicionistas. Os periódicos da segunda metade do século XIX aparecem, na **SD 12**,

como metáfora de ameaça caso não haja o cumprimento da lei. Os (silenciados?) pais sabiam da força dos significantes? Vivências outras, comunicados compartilhados entre escravizados, ex-escravizados, libertos, enfim, pessoas das comunidades mais periféricas, teriam elas escrito, ou quiçá, conheciam alguém que pudesse haver redigido o ofício dirigido a uma autoridade da IP da cidade? Não podemos negligenciar as condições de produção desses escritos.

Outra observação é a própria "assinatura". Os pais se autodeclararam "pais **de família**", indicando uma informação necessária para que sua condição de *pais* fosse aceita e respeitada: não são **apenas** pais, mas, **sobretudo, de família**. Tais deslocamentos insistem na complexidade e risco ao tomarmos a língua em seu funcionamento morfossintático linear. **Ser de família**, assim, é sintagma que vem ancorado no arcabouço de sentidos sobre poder **ser legitimamente originário de uma determinada família**. Fazer parte da "sociedade urbanizada e escolarizada" pressupõe vir **desse núcleo familiar de família** segundo as demandas religiosas, burocráticas, sociais. São deslocamentos semânticos para **de família** que são constituídos na FI para família (do oitocentos):

Os pais de família, (diferentemente do que era propagado sobre eles por serem de origem pobre, moradores de distritos sem infraestrutura básica), são pais de respeito, de moral, de bons modos, de bons costumes.

O uso do substantivo **pais**, precedido pelo artigo definido "os" funciona semanticamente de modo assertivo e determina sua condição como **pais**. Não são **alguns** ou **uns** pais, no sentido de serem eles **quaisquer uns por aí**. O substantivo masculino no plural coletiviza e determina o significante **pais** e demais familiares dos alunos. Estes **têm** família, **são** de família, sendo que os verbos **ter** e **ser** nos apresentam, em seu fio discursivo, o caráter de pertencimento e de estado perene das "cousas" dessas famílias.

Conforme debates outros sobre a criança pobre do oitocentos que problematizam nossa análise, conhecer apenas a mãe, ou ser filho/a “ilegítimo” – termo usado para filhos fora do “sacramento do sagrado matrimônio” – apontam para a maciça orfandade. Mães e pais faleciam precocemente. Muitas das crianças eram filhas de *viúvas desamparadas*, escravizadas, libertas, as quais, quiçá, engrossavam o contingente da maioria dos **pais**. As tais lacunas elípticas, deixadas na “evidência aparente” do documento contemplado, em nosso gesto de leitura, “são cheias de sentidos a não se dizer e, além disso, colocam[os] no silêncio muitas delas” (ORLANDI, 1992, p. 14).

No prosseguimento de nossa análise, temos:

SDS 13

*(...) podia haver mais adiantamento nos meus alumnos; caso eles fossem d'outra classe, mas infelizmente o pessoal de minha escola é composto de pequenos creados pelas ruas entregues à libertinagem e por conseguinte inimigos encarniçados da sujeição; eis o motivo porque não ha adiantamento na minha escola a não ser nos poucos alumnos **excepção do dito pessoal** (...)*

Professora Helena Vidal Mendonça, Escola do 20º districto de São Paulo, 9 de Abril de 1888, Relatório no. 14, C04930

*Faço votos, pois, **para que esse montão de homens, que hontem pertencia à raça escrava, comprehenda quaes seus deveres civicos, e saiba viver como cidadãos livres, numa patria tambem livre.***

(...)

*Ora, não há duvida alguma que **torna-se indispensavel a decretação de uma medida que faça somar este estado de cousas. Essa medida não pode ser outra, senão aquella que resulta do ensino obrigatorio.***

Professor Ernesto M. Goulart [ilegível], Escola do 2º districto da capital, 1º de Junho de 1888, Relatório no. 31, C04930

*Entregues a si mesmos, e **tendo natural aversão pela escola, onde infelizmente nada ha que os attraia, os meninos transviam-se das escolas, e vão procurar, em qualquer outro logar mais ameno e agradavel, alegre diversão durante as horas que deveriam dedicar ao estudo.***

Professor Tomaz Santo do Bomsuccesso Galhardo, Escola do 2º districto, 1º de Novembro de 1886, Relatório no. 42, C04930

Textos originais

Na estrutura sintática dos fragmentos em destaque, os sentidos se manifestam discursivamente num *ad aeternum* de semelhança lexical como se estivéssemos diante de um mesmo sujeito enunciador. Tanto que, nessa superfície, temos as queixas quanto à classe social dos alunos; acrescida a esta, a repetição

do que vinha sendo discutido em artigos diariamente publicados nos periódicos mais lidos: eles, **menores criados pelas ruas, entregues à libertinagem, de outra classe, inimigos enfurecidos da sujeição**, seguramente não podem aprender como os demais alunos, criados por pais de família, de moral e bons costumes e, sobretudo, disciplinados.

Os efeitos de sentido sobre os alunos se inscrevem na FI racista cuja FD se desdobra em sentidos que são repetidamente usados, tais como **libertinagem, inimigos, encarniçados**. Nos interstícios do discurso, efeitos de sentido levam a deslocamentos parafrásticos no imaginário coletivo quanto ao temor da marginalidade, da imoralidade, da violência que tais alunos – *filhos de sabe-se lá quem* – pudessem vir a propagar caso não fossem contidos juridicamente. São substantivos constantemente enfatizados em periódicos⁹⁰ e que ganham força em seu funcionamento discursivo à medida que se repetem em formulações semânticas outras. Reforçam, na FI na qual se constituem, o imaginário sobre a situação “assustadora” caso houvesse a abolição da escravatura. Assim,

90

MENDIGOS

Com a epigraphe que encima esta noticia, o nosso illustrate collega fluminense “Diario de Noticias” em sua edição de 11 do corrente, occupando-se do grande numero de mendigos que transitam pelas ruas e praças da capital federal, explorando a caridade publica, pede a intervenção do chefe de policia, e ao mesmo tempo pergunta porque não se cumpre as disposições dos artigos 391 394 do código criminal, que prohibe a mendicidade.

Accrescenta o illustre collega: “A cidade do Rio de Janeiro possui um asylo de mendicidade. Para lá os invalidos, os quaes constituem maior numero.”

Do mesmo mal nos queixamos nós. A cidade de Santos conta as milhares dos que infestam as suas ruas e praças. Os jardins publicos são os pontos escolhidos por esses individuos para ahi repousarem durante longas horas do dia, sem que a policia se incommode.

Reuna-se a esta gente, os immigrantes que aqui aportam diariamente, sujos, immundos e a esmolar pelas ruas, por ahi se poderá calcular o que soffre a população santista.

Não temos como a cidade do Rio de Janeiro, asylo de mendicidade, nem uma correccão para esses individuos, mas não sendo a Capital do Estado tão distante e possuindo ella dous estabelecimentos desse genero, era muito facil á policia remettel-os para li, com o que prestaria um grande serviço a Santos e aos mesmos individuos, proporcionando-lhes um modus vivendi.

Texto original.

Fonte: **Diário de Santos**, 6 julho, 1891, no.154 p.1

os alunos (de escola pública) são

entregues > a si mesmos

(livres e sem leis)⁹¹

à libertinagem

os alunos têm

*natural aversão (sentimento de repugnância à coisa ou pessoa,
repulsa, desprezo, antipatia, rancor, ódio)*

O contexto precário da sociedade mais pobre da província, assim como a precariedade da instrução pública, estende nossas reflexões para outros gestos de leitura, como, por exemplo, **a instrução pública é inconstante, sem rumo**, o que aponta discursivamente para a questão errante do ensino na aprendizagem da maior parte dos alunos: dentro da escola não permanecem. Sua inconstância nas aulas está, ironicamente, em compasso com a inconstância de todo um sistema falho.

O fato de alguns professores afirmarem que “a maioria dos alunos” pertencem a uma classe “não educada” e “analfabeta” funciona como silenciador quanto às questões sociais precariamente tratadas no Brasil. A pobreza, presente no discurso e qualificador perene do sujeito-aluno, silencia também os aspectos hierárquicos que permearam sempre, desde o estabelecimento dos primeiros colonizadores, a divisão das classes na terra onde “em se plantando, tudo dá”.

Destacamos, ainda, o sintagma **natural aversão** inscrito no que estava semanticamente estereotipado sobre o sujeito de nosso

91

Em nosso caminhar analítico e seus inesperados atravessamentos da memória que se manifesta linguisticamente, no percurso de nosso gesto de interpretação nos lembramos da canção “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso. Composta em 1967 nos duros anos da ditadura instaurada em 1964, sua letra foi por vezes incompreendida (e ainda o é, infelizmente) pelo fato de não fazer “sentido” para muitos. “Caminhando contra o vento, sem lenço sem documento”, os dois primeiros versos gritam aos quatro ventos a liberdade, embora vigiada. No caso em destaque, os alunos seguem, entregues a si mesmos, caminham sem rumo, mas prosseguem. Sua fuga do espaço escolar, sua recusa em aceitar as normas da instrução pública, podem ser atos de resistência a tudo que, historicamente, lhes fora negado.

estudo. Inserido numa miríade de representações negativas, ora pelo dizer do corpo docente, em sua maioria, ora pelo viés conservador de parte da sociedade paulista, em colunas periodistas de exaltação à liberdade ou de temor da ameaçadora presença *dessa gente* para a sociedade de bem, o sujeito-aluno é fixado numa posição social, sem possibilidade de deslocamento.

A **natural aversão**, atitude atribuída de forma normalizada a esse sujeito-aluno na relação com o contexto escolar (o espaço, os demais alunos, as regras, as dificuldades), também é obstáculo que o impede de deslocar-se socialmente, no prelúdio da (e pós) emancipação. Seja como ingênua, seja como filha de pais empobrecidos, essa criança já tem um futuro determinado: não é sujeito da escola e, portanto, não pertence à sociedade civilizada prestes a emergir da nação que se republicanizava.

O adjetivo **natural** junto ao substantivo **aversão** se apresenta no fio discursivo do que está já segmentado na verticalidade semântica de estereótipos do sujeito-aluno deste estudo. É o que Ferreira (1993, p. 72) chama de "automatismo". Segundo a analista, o termo diz respeito a "mecanismos sociais, históricos e culturais presentes nos modos de sustentação do *status quo* que se realizam pela reiteração de enunciados que expressam o saber comum".

Portanto, o que circulava de "boca em boca" sobre aquele sujeito (das ruas) que começava a ter acesso ao espaço público, aquele com direito a ter educação num país de miseráveis e analfabetos, é a tal da

[...] objetividade material essa que reside no fato de que 'algo fala' (*ça parle*) sempre 'antes, em outro lugar e independentemente'; isto é, sob a denominação do complexo das formações discursivas [aspas e itálicos do autor] (Pêcheux ([1975] 2009, p. 149).

O que é falado negativamente sobre o outro, como se **um** fosse todos e **todos** fossem um, coletiviza um determinado grupo sem a devida problematização que, sabemos, atravessa o sujeito.

Há ainda uma forma de silenciamento propriamente dito, o “pôr em silêncio” como tentativa de “um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito” (ORLANDI, 1992, p. 11-12). As questões socioeconômicas e políticas continuam apagadas e, no silenciamento dos dizeres ao tratá-las, encobrem-se complexidades sociais e desigualdades abissais que persistem em se manifestar até hoje.

Porém, “a linguagem é sentido e a história *faz* sentido” (ORLANDI, [1990] 2008, p. 36, itálicos da autora). Tratar a questão do sujeito-aluno nesses relatórios como completa e verdadeira é ignorar que a AD intervém na transparência analítica e na literalidade unívoca do texto. Isso porque “a relação do silêncio é com outro(s) discurso(s) inscrito(s) nas palavras” (ORLANDI, 1992, p. 181).

Assim, voltando-nos aos dizeres dos relatórios sobre o “outro” sujeito-aluno, podemos tomá-los também, juntamente com o que era dito sobre o “outro” tanto nas tribunas quanto nos periódicos de nosso *corpus*, como pertencentes ao discurso fundador sobre esse outro. O sujeito-aluno, disperso e “livre” para a libertinagem, tomava as ruas, entregue a si mesmo, e **tendo natural aversão pela escola**, já se inseria “às avessas”, na invenção desse seu “outro”, em um passado inequívoco que deixava rastros do que “estaria por vir” à futura sociedade “civilizada”. Dessa forma, “estamos dentro de uma história de um mundo conhecido” (ORLANDI, 1993, p. 12).

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO 3

Ao longo do capítulo 3, procuramos compreender o funcionamento discursivo dos sentidos sobre o sujeito-aluno do oitocentos, como foi significado, sem perdermos de vista os embates ideológicos entre escravagistas e abolicionistas na segunda metade do século XIX.

Para tanto, nossos recortes partiram de relatórios escritos por professores da IP que, no dia a dia de suas atribuições pedagógico-burocráticas, escreviam *sobre* esse sujeito-outro (de outros cantos, de outras famílias, de outras culturas, de outros tantos outros). Na constituição discursiva desse outro sujeito-aluno pelos dizeres dos professores, fomos confrontados, por exemplo, pela não-estabilidade semântica dos significantes *pobre* e *família* em sua relação histórico-ideológica.

Sublinhando o caráter literal do sintagma *pobre*, é possível descortinarmos parte dos efeitos de sentidos (negativos) determinantes sobre o sujeito-aluno: ***não apenas pobre, pobre e...*** No entanto, também é sentido ressignificado para o sujeito-aluno pelo outro (professor): ***pobre, miserável, porém...*** em arranjos sintático-semânticos que se dispersam à revelia do sujeito. O ideal da “unidade da frase” corresponde ao ideal da “unidade do sujeito” (HAROCHE, 1992, p. 103), porém, no contato com a ideologia, ambos – sujeito e língua – se perdem no trajeto não-determinado da história.

Considerando nosso recorte específico, os efeitos de sentido daí constituídos marcam o sujeito e, em sua presença ou ausência no contexto escolar, deixam questionamentos quanto ao que era dito sobre esse “outro” tomando a materialidade discursiva atravessada ideologicamente e constituída em sua historicidade. O “estranho”, presente desde sempre na sociedade brasileira, em nosso caso o

sujeito-aluno, filho do contingente escravizado, liberto, pobre, seria, portanto, “naturalmente selvagem, bárbaro, preguiçoso” (GOMES, 2019, p. 73), entre tantos outros desqualificativos⁹² que permearam sua história como sujeito-objeto?

Rejeitando o conceito de um sujeito cognoscente, mestre de seus dizeres, emerge o caráter não-controlável da língua no contato com esse outro sujeito (do inconsciente). A linearidade linguística, na estreita relação com o contraditório – na ilusão da evidência – deixa suas fissuras na repetição dos advérbios para intensificar a pobreza e desqualificar o aluno, nas determinações sobre pais e filhos, na escolha pelo sujeito oculto/elíptico... Na *ordem correta das palavras*, própria do funcionamento linguístico, é deflagrada a instabilidade dos dizeres do sujeito-professor atravessado ideologicamente pelas determinações semânticas de seu tempo. Retomando Silva (1996, p. 161), na posição de sujeito do discurso, ao produzirmos um referente, enquanto objeto imaginário e instável em seus efeitos, nos livramos da ambiguidade e sentidos múltiplos, nos livramos “da angústia de estar à deriva, sem garantias para um reconhecimento certo e seguro de nós e dos outros, para a gestão da vida e da sociedade”

No próximo capítulo, ainda trataremos do sujeito-aluno, porém, em seu longo e sinuoso trajeto discursivo para (bem) ler e (bem) escrever.

92 “Mais problemáticas que as classificações são as formulações simbólicas feitas tomando os critérios físicos e geográficos, como, por exemplo, atribuir incapacidade aos negros africanos e superioridade aos brancos europeus – pensamento comum no imaginário brasileiro do século XIX.” (PERES, 2002, p. 83)



4

**UMA PONTE DISTANTE,
MAS NECESSÁRIA**



Hey
C'omon
Come out
Wherever you are
We need to have this meeting
At this tree
Ain' even been
Planted
Yet

June Jordan

Estudos de Williams⁹³ (2005) e Hager⁹⁴ (2013) tratam do processo de aprendizagem e escrita de afro-americanos na segunda metade do século XIX. A partir de relatórios, artigos em periódicos e fragmentos de cartas – material produzido por escravizados, ex-escravizados, professores, funcionários burocráticos e jornalistas – ambos pesquisadores procuram compreender como que a instrução da classe marginalizada social, política e economicamente teve acesso à escrita, às letras, apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados ao longo do regime escravagista e pós-abolição. Nosso objetivo é, contudo, propor a discussão analítico-discursiva dos efeitos de sentido sobre a instrução, a escrita e os processos de aprendizagem do sujeito-escravizado e liberto, tratando das formas de resistência que se manifestam pelo equívoco *na* e *da* escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita apresenta questões divergentes para análise por se constituir em espaço significativo onde sentidos se deslocam em outros sobre *ser letrado* e *não-letrado*, *aprender* à revelia ou *não-aprender* para sobreviver nos Estados Unidos pré e pós-emancipação.

93 WILLIAMS, H. A. **Self-Taught**: African American education in slavery and freedom. North Carolina: The University of North Carolina Press, 2005.

94 HAGER, C. **Word by Word**: Emancipation and the act of writing. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2013.

A incursão analítica que propomos neste capítulo, portanto, se justifica na medida em que trata de material discursivo produzido a partir de contextos histórico-políticos que também dialogam com o momento histórico e político no Brasil. A trama discursiva que se desdobra a partir do vivido desses sujeitos, autores de sua escrita, é forjada na complexidade social de seus países (Brasil e EUA). Por meio da ética analítica, procuramos discutir os sentidos em disputa em meio à ideologia dominante do século XIX e seu funcionamento discursivo que se manifesta no século XXI.

Ademais, propomos a incursão analítico-discursiva de recortes de material produzido por Luiz Gama na imprensa brasileira e em correspondência a pessoas próximas, além de uma charge de Angelo Agostini, cartunista, para tratarmos dos efeitos de sentido *sobre* questões *da* e *na* aprendizagem de sujeitos desprovidos de direitos para aceder às formas mínimas de conhecimento.

No contraditório próprio da língua, na evidência de clareza e da ordem, citamos duas reflexões de Pêcheux ([1983] 2012, p. 281) como ancoragem para a interpretação empreendida em gestos de leitura analítico-discursivos do capítulo 4. São elas:

Não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”.

Ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, **é preciso “ousar pensar por si mesmo”** [grifos nossos] (PÊCHEUX, ([1983] 2012, p. 281).

Resistir, revoltar-se são verbos ressignificados na medida em que se deslocam e demandam formas outras de mudança, sem trajeto certo para onde se vai chegar. Resistir para esses sujeitos se manifesta no fortuito, sem certeza de conclusão. É com essa provocação que iniciamos a série de análises deste capítulo.

4.1 EM TERRAS DO HEMISFÉRIO SUL E DO HEMISFÉRIO NORTE (O PROGRESSO ALI ESTÁ?)

Nesta seção, analisamos parte da escrita de “Frederico Douglass”, nome brasileiro do ex-escravizado nos periódicos do século XIX. Douglass desenvolveu sua escrita no vivido próprio dos conflitos escravagistas no sul estadunidense, em meio às dificuldades e leis que sumariamente impediam o acesso de escravizados à escrita, à leitura, enfim, à aprendizagem. É a partir do contato com a *letra* e os processos de sua aprendizagem, no diálogo consigo mesmo diante do lápis e papel que recortamos o material discursivo para a análise dos efeitos de sentido *sobre a escrita*.

O ex-escravizado se tornou ilustre cidadão negro estadunidense, liberto e admirado por abolicionistas por causa de sua luta antiescravagista em seu país e em alguns países europeus. Foi a prova para seus contemporâneos de que qualquer afro-americano poderia se desenvolver intelectualmente. Em suas três autobiografias, reescritas ao longo de sua vida, Douglass não deixou de refletir profundamente sobre a escravidão, o abolicionismo e suas consequências nefastas para os afro-americanos de seu país.

Além de escritor, também atuou como editor, orador, palestrante, diplomata e articulista político. Em suas obras, emerge o ex-escravizado que se reinventou, pois ao longo de sua reescrita, se reinscreveu *na* história e em *sua* história. A escolha desses momentos, chamados por Brito⁹⁵ (2019) de “marcos históricos”, contribui para

95 Recomendamos a pesquisa de Luciana da Cruz Brito, pesquisadora e professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), desenvolvida em sua tese de doutorado, **Impressões norte-americanas sobre escravidão, abolição e relações raciais no Brasil escravista**, a leitura de *O Brasil por Frederick Douglass: impressões sobre escravidão e relações raciais no Império*. Ver referências completas no final desta tese.

o amadurecimento reflexivo em seu processo autobiográfico. É a prática da escrita que mobilizará Douglass a expor ao público branco os horrores da escravidão e como ela afastava escravizados e seus senhores da esperada civilização. Ademais, o abolicionista colocava em xeque as contradições de uma sociedade cristã que aceitava a escravidão de forma naturalizada. Em *My bondage and my freedom*, autobiografia de 1855, Douglass questiona a atuação política dos Estados Unidos quanto à expansão do regime escravagista num momento em que muitos ex-escravizados lutavam pela cidadania nos estados do norte. Ainda em *My bondage*, o ativista tece duras críticas às teses científicas difundidas em meios intelectuais e acadêmicos que negavam aos negros “a humanidade de africanos, justificando assim a escravização e/ou a segregação racial” (*Ibid.*, p. 199). Nas palavras de Brito (*Ibid.*, p. 201), Douglass projetou “as aspirações da agenda abolicionista negra estadunidense” utilizando Brasil, Cuba, Haiti – até mesmo a Inglaterra – como exemplos de nações onde “a sociedade multirracial tão sonhada por ele era possível!”

Embora o Brasil fosse considerado um país atrasado em muitos países devido à presença do catolicismo e da monarquia – instituições que forjaram a formação social do país – o relacionamento entre negros e brancos no Brasil-Império intrigava Douglass. Porém, a formação social do Brasil oitocentista não deixava de apresentar as fronteiras estabelecidas hierarquicamente nas relações sociais, no racismo nosso de cada dia⁹⁶.

96 Apenas para ilustração, trazemos uma “anedota” publicada no *Diário de Santos* que relata um ocorrido numa escola pública da cidade santista um ano após a Abolição ter sido promulgada. Um inspetor das escolas faz a sua visita aos collegios. Pergunta ao diretor d'um, se tem havido alguma novidade no seu estabelecimento.

- Não, senhor inspector; felizmente não tem havido nada. Apenas uma coisa para que chama a atenção de v. ex. Temos ahi um aluno preto e seus colegas estão sempre a brincar com elle por causa da côr, e parece-me que seria bom v. ex. dizer lhe agumas [sic] algumas palavras para o animar. O filho da Abissinia é chamado na presença do inspector. Este olha com paternal bondade.

- Ah! O menino é que é preto?

- Sim senhor, sr. Inspector, responde melancolicamente o negro.

- Pois bem! Não se affija. Continue! Continue!

Fonte: *Diário de Santos*, 1887, 21 jun. p. 2.

Douglass acreditava ser possível o convívio harmônico entre brancos e negros numa sociedade civilizada moral e intelectualmente (*Ibid.*, p. 208). Ao longo de sua vida, o abolicionista e ativista afro-americano não apenas defendeu o fim da escravidão, mas sobretudo o reconhecimento do afrodescendente como intelectualmente capaz, em réplicas questionadoras contra teorias eugenistas que começavam a ganhar terreno na Europa e Américas. Muitos dos jornais abolicionistas estadunidenses publicavam tais temas, em seus artigos, e propagavam ideias de um suposto convívio harmonioso em outros lugares da América do Sul onde as trocas cordiais entre negros e brancos seria possível. Vejamos um dos recortes.

SD 14

*The social state of the population is not marked by the distinction of colour, so operative elsewhere in the production of classes, but only by that of freedom and servitude. The blacks have access to all and are in possession of many offices of honour and trust and engage in every department of business. The white race and the black, meet on terms of perfect equality in social intercourse, and intermarry without scruple, provided there exists no obstacle in the relative position in life of the respective parties.*⁹⁷

Texto original

97

"The Brazilians", In: Friend's Review: a religious, literary and miscellaneous jornal, 28 de abril de 1849, p.509. In: BRITO, L. da Cruz. Texto completo disponível em: www.archive.org/stream/friendsreviewrel02lewi/friendsreviewrel02lewi_djvu.txt. Acesso: out. 2021.

Tradução nossa: O estado social da população [brasileira] não é marcado pela distinção de cor, tão imperativa em outro país na produção de classes. [No Brasil] só existe distinção entre liberdade e servidão. Os negros têm acesso a tudo, e estão em posse de muitos cargos de honra e confiança, e engajados em todos os departamentos comerciais. A raça branca e a negra se encontram em condições de perfeita igualdade no relacionamento social, e casam-se entre si sem escrúpulos, contanto que não haja obstáculos quanto à relação social (de classe) na vida das respectivas partes.

Na superfície linguística da **SD 14**, temos aparentes *fatoss* e *realidades* da sociedade brasileira a partir de pistas discursivas que emergem no recorte do jornal *Friend's review*. Lemos na superfície linguística:

Diferente do que é vivido nos EUA, o negro e o branco interagem tão bem no Brasil que ao negro são dados cargos importantes e, por isso, confiam nele. Ainda, o casamento interracial é socialmente aceito.

Segundo o sujeito na posição-colunista (anônimo), no substrato do que seu artigo propaga como verdade, o Brasil é um país onde não há preconceito, não há questões problemáticas relativas à raça. Ademias, as classes vivem em harmonia. Ainda na superfície linguística, temos:

O afro-brasileiro é capaz de ter cargos de confiança e que exigem maior conhecimento. É honesto e é considerado como tal na sociedade brasileira. O casamento interracial no Brasil não coloca em xeque a capacidade (intelectual) do afro-brasileiro e não é motivo de problemas na sociedade desse país.

O pré-construído de um *já lá falado*, vivido, sedimentado nas sociedades escravagistas vem à tona. É pelo não-dito que se estabelece aquilo que todos sabem: o que é verdade *de* e *para* todos. Temos, portanto, um jogo dicotômico do que se tem no Brasil e do que não se tem nos Estados Unidos. Enquanto na sociedade brasileira o afrodescendente é "acolhido" e a ele são oferecidos cargos "de confiança" e de honra (**many offices of honour and trust**), ao afro-americano são negadas tais oportunidades e, assim, sua intelectualidade é sempre refutada. No Brasil ainda, segundo o artigo, o casamento interracial não é motivo de embates. Dessa forma, os efeitos de sentido sobre o país sul-americano delineiam, pelo contraste positivo, os efeitos de sentido negativo sobre os EUA quanto às relações sociais racistas e, portanto, segregadoras.

Ressaltamos que em 1849, ano da publicação do artigo supracitado, as propostas de leis antiescravagistas no Brasil encontravam muita resistência e críticas⁹⁸ na ala conservadora, em sua maioria, proprietários de terras e, conseqüentemente, de escravizados. Sabemos também que o discurso apresenta em sua espessura semântica as contradições próprias da ideologia que o atravessa e o constitui. A **SD 14**, a partir da estrutura linguística, nos apresenta o próprio do interdiscurso e, conseqüentemente, seu sujeito. Na posição-escritor e possível abolicionista norte-americano, o colonista do periódico lança críticas às relações desiguais entre escravizados (afro-americanos) e as demais classes livres ao comparar um país e outro. Os pontos nevrálgicos da língua se manifestam em seu funcionamento estruturante conforme veremos adiante.

No recorte em destaque, há uma miríade de elementos que explicitam as condições do escravizado em terras norte-americanas por meio das condições “civilizadas” – se assim podemos pensar – às quais os afro-brasileiros tinham acesso. Há um funcionamento sintático-semântico do adjunto adnominal e do complemento nominal (***the social, of the population, many, of honour and trust*** etc.) que deixa rastros do que é significado *sobre as relações sociais entre a “raça” branca e a [raça] negra no Brasil*. Tais sintagmas “têm por missão acrescer ideia accidental complementar ao significado do substantivo nuclear” (BECHARA, 2006, p. 371). Dito de outro modo, funcionam sintaticamente para dar complementaridade casual ao substantivo. Contudo, no discurso, a dita casualidade tem sua espessura semântica que opera à revelia da língua. Além de qualificar e determinar os substantivos na oração, tais formas de determinar e complementar o substantivo se constituem na exterioridade do discurso e suprem uma falta constituinte da língua, forjada no materialismo histórico, sua base. É por meio de tais

98

Lembramos da lei de 7 de novembro de 1831 que deveria ter proibido a importação de escravizados no Brasil, mas era infringida na medida em que o tráfico negreiro persistia com o conhecimento de juizes, muitos deles fazendeiros e donos de escravos traficados.

determinantes que o sujeito, na posição-autor, tem a “certeza” de que foi claro para seu leitor: os *fatos* (sobre o Brasil), desse modo enfatizados, devem ser convincentes.

Na **SD 14**, também nos é apresentado o detalhamento das condições desse sujeito afro-brasileiro nas relações sociais. O sujeito, na posição-escritor (e relator de fatos) sobre o alhures brasileiro e as relações sociais vividas no país, enfatiza na diferença o que é melhor no Brasil, pois sua interpelação como sujeito o relaciona ao imaginário. Os efeitos de sentido sobre as relações entre brancos e afro-brasileiros (escravizados ou não) apontam para “a sociedade brasileira” em sua perfeição (nas relações de *raça*). É a subjetividade que irrompe a partir do vivido em terras estadunidenses (ser branco VS ser negro). Dessa forma, no funcionamento discursivo dos determinantes, a compreensão da *realidade vivida pelos negros no Brasil* não pode deixar dúvidas:

distinction OF COLOUR

production OF CLASSES

MANY offices OF HONOUR, OF TRUST

EVERY department OF BUSINESS

WITHOUT scruple

Em tais rastros, a completude é convocada para que se compreenda que não é qualquer distinção, mas **a da cor**, não é uma produção aleatória, mas **a de classes**, os muitos cargos para os negros não são apenas **honrosos**, mas sobretudo, **de confiança**. No intuito de exacerbar as diferenças nas relações sociais a partir da cor da pele, o sujeito, em sua posição-escritor, acentua os efeitos de sentido dicotômico traçando um paralelo entre seu país de origem e o Brasil. As desigualdades sociais (econômicas e políticas) sofridas pelos afro-americanos da formação social norte-americana escravagista são descortinadas à medida que as diferenças vão sendo apresentadas entre os dois hemisférios.

O caráter saturado das pistas sintático-semânticas se desdobra sob o véu ideológico das condições de produção do texto: a urgência de sua repercussão nos Estados Unidos escravagista, ainda no prelúdio da Guerra de Secessão.

Contudo, ao comparar um país e outro, encontramos meandros das disputas ideológicas que mascaram as relações sociais (conflitantes) no Brasil. A imagem edulcorada do que é vivido pelos afro-brasileiros no Brasil se esfacela na medida em que temos as questões socioeconômicas enfrentadas no dia a dia do escravizado. Segundo o artigo, há uma distinção marcante nas relações sociais no país brasileiro, uma vez que – nos sentidos imaginados pelo autor – não há distinção social quanto às diferenças de cor. Elas – as diferenças *de cor* (*the distinction of colour*) – se deslocam como fronteira nas relações sociais para o sujeito afro-americano nos EUA. Todavia, a igualdade perfeita, nessas mesmas relações sociais, e o casamento interracial estão submetidos ao nível social de ambos os grupos (brancos e negros). Dito isso, a contradição discursiva atravessada por funcionamentos ideológicos também distintos emerge, apesar de ambos os países terem em sua formação social o regime escravagista. Ao convocar os leitores para abraçarem a causa abolicionista em prol da efetiva igualdade racial e a aceitação do afro-americano como sujeito intelectualmente capaz e confiável para cargos burocráticos nos EUA, há sentidos latentes quanto às relações sociais no Brasil, sentidos que se dispersam em contato com os “fatos sobre” o país. O casamento interracial e sua *perfeita aceitação sem escrúpulos* (*without scruple*) estão submetidos ao nível social de cada uma das partes. Dessa forma, há igualdade nas relações sociais na nação brasileira, conforme divulgado pelo jornal? Os determinantes, como elementos que saturam os substantivos em sentidos fechados da língua, deixam fissuras ambíguas quanto aos direitos efetivos dos afro-brasileiros: são realmente tratados “como iguais”? Outras questões que aprofundam nossas (in)conclusões a partir da (não) linearidade linguística são: os afro-brasileiros são respeitados porque estão empregados em cargos honrosos ou os cargos são honrosos porque aceitam os afro-brasileiros?

Prosseguindo nossa análise, há outra reflexão pertinente quanto ao funcionamento morfossintático do pronome indefinido **all** em sua espessura semântica. A indefinição constitutiva do pronome **all** deixa à deriva sentidos quanto ao que é ter acesso **a tudo (access to all)** permitido ao escravizado e ao afro-brasileiro liberto. Sabemos que 1. a ubiquidade da pobreza entre os escravizados e a maioria de afro-brasileiros libertos prevalecia e 2. nos centros urbanos ainda vigoravam os Códigos de Posturas e Regulamentos⁹⁹. Ou seja, tais códigos funcionavam como limitadores da entrada de escravizados a muitos dos lugares públicos urbanos. Dessa forma, a especificidade da frase **access to all** deixa rastros de ambiguidade, pois o acesso (*indiscriminado*) é *a tudo (pronome)*= a todos os meios de produção ou *a todos (advérbio)*= lugares? Há uma indeterminação pronominal constitutiva derivando outras possibilidades discursivo-semânticas próprias das condições de produção na esteira da história.

Por último, mas não menos importante, destacamos um outro desdobramento de nossa análise para possíveis reflexões. Temos no recorte abaixo:

The social state of the population is not marked by the distinction of colour, [so operative elsewhere in the production of classes], but only by that of freedom and servitude.

Dito de outro modo,

*The social state of the population is not marked by the distinction of colour, but only by that of freedom and servitude.
[so operative elsewhere in the production of classes]*

99

No capítulo 5, procuraremos discutir os efeitos de sentido sobre o espaço escolar e o urbano, assim como sua ocupação pelos alunos e ex-escravizados no final do século XIX. Para maiores informações sobre os Códigos de Posturas e Regulamentos em centros urbanos, visitar **Fundação Arquivo e Memória de Santos DIAS**, N. S. **50 Anos de posturas em Santos**. Códigos de 1847 a 1897. Santos, SP, **Fundação Arquivo e Memória de Santos (FAMS)**, 2010.

Operando de forma aparentemente “clara e completa” (HAROCHE, 1992, p. 137), a incisa manifesta as ideias ou pensamento de alguém, além de ter um aspecto acessório na frase (*Ibid.*, p. 129). Ademais, o que está inscrito a mais, também indica a opinião do autor, pois encaminha o leitor à “natureza da relação entre explícito e sujeito”. Para Haroche, tal funcionamento incidente aponta para a subjetividade discursiva *no* e *do* sujeito na língua (*Ibid.*, p. 130).

Voltando nossa reflexão ao recorte supracitado, na posição-autor e narrador de fatos *sobre*, temos a linearidade do que é dito sobre como esse outro (escravizado) é tratado (injustamente) em outros lugares ao mesmo tempo em que o sujeito não deixa de exprimir sua opinião, “sua convicção”, nas palavras da pesquisadora. É sujeito que imprime – discursivamente falando – o excesso de seu *escrever-dizer* na medida em que não há como abafar o que não pode muitas vezes ser dito. ***The distinction of colour*** é sintagma que aponta para o funcionamento ideológico dominante na produção de classes no sistema escravagista – a forma pela qual os sujeitos (escravizados e de cor) se relacionam com outras classes e com seu modo de produção – servindo para colocar em xeque as questões raciais: ***so operative elsewhere***. O advérbio *so* intensifica o adjetivo atribuído à forma discriminatória determinada pela cor da pele além de se inscrever discursivamente na subjetividade do delator de diferenças do tratamento social entre um país e outro. A incisa *esclarece* que, no Brasil, ***the distinction of colour*** não determina as relações sociais e, portanto, nem as condições de trabalho ou os modos de produção do sujeito escravizado (de cor). São nos efeitos de sentidos *sobre* o sujeito afro-brasileiro que a subjetividade do sujeito na posição-escritor (e relator de fatos sobre) vai sendo tecida discursivamente. Na miríade de sentidos ressignificados, está o interdiscurso constitutivo das relações histórico-sociais do que é ser escravizado, liberto, afro-brasileiro no Império de D. Pedro II. Na especificidade própria do discurso, os sentidos se inscrevem e, imbricados na tessitura ideológica, vão deixando sentidos ambíguos

sobre como se constitui a relação entre brancos e negros no Brasil. Finalmente, há uma condição operante para que a *perfeita relação social* ocorra em *Terra Brasilis*: brancos e negros devem ter o mesmo nível social. Questão candente que insiste em se manifestar nas relações sociais do país até hoje.

4.1.1 LEARNING TO READ: A CURSING RATHER THAN A BLESSING

O artigo citado e parcialmente analisado na **SD 14** deve ter sido um dos vários textos ao qual Douglass teve acesso e que, não surpreendentemente, também serviu para nutrir sua esperança em futuras relações sociais nos Estados Unidos que viessem a elevar o nível intelectual do afro-americano pelo reconhecimento dos grupos dominantes brancos. Como defensor de ideais libertários e igualitários, não deixou de viajar para a Europa para divulgar seus ideais contra as condições inaceitáveis da servidão nos Estados Unidos e em defesa da inserção do escravizado e liberto como cidadão naquela formação social.

Douglass escreve e sofre. Douglass se coloca como eu-narrador de suas vivências e experimenta as agruras de saber e não saber, jogo dicotômico que o coloca no impasse entre aprender e não aprender, possibilidade de deslocamento e desidentificação de sua condição de outrora. Na posição-sujeito que escreve e aprende, se debate num diálogo constante consigo mesmo. Apresentamos outra SD para mais reflexões:

SD 15

*I would at times feel that learning to read had been a **curse rather than a blessing**. In moments of agony, I envied my fellow-slaves **for their stupidity**. I have often wished **myself** a beast. It was the everlasting thinking of my condition that tormented **me**¹⁰⁰.*

Confissão de Douglass sobre sua aprendizagem, mais especificamente sobre seu processo de aquisição da leitura. (WILLIAMS, 2015, p. 26)

Para Douglass, saber ler e escrever é ato que o leva a reflexões torturantes. Não apenas se encontra na contramão da maioria dos escravizados que não leem ou escrevem, como também saber ler e escrever são atos que o distanciam dos seus, o mobilizam como sujeito-político de seu tempo.

As lamúrias de Douglass manifestam discursivamente o espaço *entre* seu sujeito não-letrado e seu sujeito-letrado no embate com o discurso (escrito) do outro (sujeito-dominante). O conflito que se estabelece deixa marcas de como ele, Douglass, sujeito-ex-escravizado, terá de lidar com os efeitos de sentido sobre **ser letrado** face aos efeitos de sentido sobre **não ser letrado**, a partir de sua posição-sujeito ex-escravizado. Na dualidade contraditória entre *saber* e/ou *não saber* para sobreviver, descortinam-se os efeitos de sentido sobre o aprender as letras pelo sujeito-escravizado e ex-escravizado. Assim, aprender era uma maldição, pois, ao aprender a ler e a escrever se compreendia o que os demais – pela graça de Deus e pela ignorância – não podiam compreender. Era uma forma de afirmar que, pela luz da aprendizagem – ler e escrever – estava ele, Douglass, predestinado a ser miseravelmente amaldiçoado por saber mais que os demais. Ou seja, a contradição entre saber

100

Tradução nossa: Às vezes, sentia que aprender a ler tinha sido mais uma maldição que uma benção. Em momentos de agonia, invejava a estupidez de meus companheiros escravizados. Muitas vezes quis ser uma pessoa rude. Pensar constantemente sobre a condição na qual estava me atormentava.

e não-saber nos remete, em sua tessitura discursivo-semântica, ao pré-construído da maldição adâmica: querer saber mais que (seu senhor) o Senhor e, portanto, ser expulso do paraíso (dos brancos) ou viver eternamente na ignorância dos negros.

Sobre a dimensão ilusória que ser alfabetizado implicava, Douglass não contava com os conflitos que seu sujeito-escravizado enfrentaria no contato com o simbólico. O ato da escrita provoca em Douglass um processo de desidentificação com os seus. Amaldiçoado pelo conhecimento, sabe o que os outros não sabem. Aí podemos pensar que Douglass está num processo de transformação-deslocamento de sua posição-sujeito (PÊCHEUX, [1975], 2009). Há a tensão entre o sujeito (Douglass) antes e depois do processo de aprendizagem e aproximação da *luz*¹⁰¹ do conhecimento. Ao mesmo tempo que se ressentia pela ignorância dos outros escravizados, sabe que ter aprendido a ler e a escrever é um caminho sem volta.

No contato com a língua (do outro dominante) por meio dos processos de leitura e escrita – os escritos, as informações sobre as leis, os periódicos e notícias sobre a luta abolicionista –, Douglass se desloca discursivamente para ressignificar sentidos em outras FDs que não estejam servindo à ideologia escravagista. No entanto, por ter vivido e sido forjado como sujeito onde os sentidos circularam na formação discursiva escravagista, sua desidentificação com esta FD não apagará as significações de outrora, pois estarão lá, em seu inconsciente. A ideologia marca sua presença às avessas. Douglass se apresenta descolado dos seus devido à alfabetização. Em seu lamento, traz o ranço do vivido porque ele não pode ser apagado. Esse vivido pulsa na memória discursiva de sua escrita, em suas reflexões na posição sujeito-escritor.

A ideia romantizada das relações sociais (e burocráticas) no Brasil estava longe do que era o vivido no dia a dia dos escravizados

101

Significante que será analisado junto a outros sintagmas no capítulo 5.

e ex-escravizados, principalmente quanto ao acesso às letras. É desse ponto que partimos para colocar em destaque Luiz Gama, cuja luta e ideais antiescravagistas serviram de inspiração para outros abolicionistas do oitocentos no Brasil e trazem novas inspirações para as reflexões das próximas análises.

4.1.2 LUIZ GAMA: ONDE ARDE O FOGO SAGRADO DA LIBERDADE¹⁰²

Ex-escravizado e autodidata, Luiz Gama, nascido de mãe escravizada e pai português na província da Bahia, “buscou através da instrução e da palavra sua segunda liberdade” (FERREIRA, 2020, p. 30)¹⁰³. Gama foi um homem ilustre por ser além de seu tempo. Não conheceu a mãe, aos 10 anos foi vendido pelo pai para o pagamento de uma dívida, até os 17 viveu escravizado em São Paulo e, ao aprender as Primeiras Letras com um estudante de direito da São Francisco, passou a lutar pela sua liberdade. Foi a partir desse ponto que Gama percebeu a utilidade das letras: não seriam apenas úteis para si, mas para outros afro-brasileiros que seguiam escravizados à revelia da lei de 1831¹⁰⁴: “desde que me fiz soldado, comecei a ser homem, porque até os dez anos fui criança; dos dez aos dezoito anos fui soldado” (GAMA, L., Carta a Lucio Mendonça, 1880, apud FERREIRA, 2020, p. 86). Gama foi o primeiro abolicionista negro de sua época, destacando-se também como pioneiro nos campos da educação e da imprensa.

102 Texto “Emancipação”, GAMA, L. publicado na **Gazeta do Povo** em 1º de dezembro de 1880. In: FERREIRA, L. **Lições de resistência**: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro. São Paulo: edições SESC, 2020. p. 256.

103 Lígia Fonseca Ferreira (Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP) vem aprofundando estudos sobre a produção escrita deixada por Luiz Gama desde 1995.

104 Nas contas de Gama, de 1831 até o fim da década de 1870, cerca de 750 mil escravizados tinham sido contrabandeados para o Brasil. (FERREIRA, 2020)

Para Ferreira (2011, p. 17)¹⁰⁵, “ensinar um escravo a ler ou a escrever significava transgredir as regras estabelecidas, poucos ousavam fazê-lo. Privado do conhecimento, o escravo estava condenado ao silêncio”. No entanto, “graças à ‘transgressão’ de um estudante residente da casa de seu senhor que o ensina a ler e a escrever, Luiz Gama, qual Prometeu¹⁰⁶, empreende sua prodigiosa conquista do saber e da palavra que lhe devolvem a liberdade” e é colocado no centro de debates diante dos direitos dos escravizados, de libertos e de toda forma de dificuldades e ilegalidades jurídicas (e eclesiásticas) que emperravam a emancipação do escravizado (*Ibid.*, p. 17). Abraçando o Direito como forma de defender a causa abolicionista, não deixou também de criticá-lo em sua constituição burocrática, aristocrática e falha¹⁰⁷, uma vez que “os doutores são os primeiros a violar o direito no intuito de garantir a propriedade escrava” (*Ibid.*, p. 94). Tinha domínio da retórica ao colocar-se para seu público, mas sobretudo para seus adversários. Para a pesquisadora, Gama “conquistou autonomia e o direito de ter voz – ou seja, de comentar, de opinar, de protestar, de denunciar, enfim de se expressar publicamente” (*Ibid.*, 2011, p. 20).

Foi na imprensa que Gama conquistou seu espaço e teve voz para convocar as autoridades, fossem elas os magistrados, os

- 105 FERREIRA, L. Com a palavra Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.
- 106 Na Mitologia Grega, Prometeu era Titã, primo de Zeus. Liga-se às origens do fogo. Em algumas tradições, é retratado como criador do homem; em outras, como trapaceiro-mor, que roubou o fogo de Zeus para os humanos. De intelecto criativo, coragem e esperteza ímpares, inspirou escritores e, em Atenas, era venerado pelos oleiros talvez por usarem do barro e do fogo em seu ofício. WILKINSON, P.; PHILIP, N. **Mitologia** – Guia Ilustrado Zahar. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 325.
- 107 Recomendamos a leitura de **Fazer dizer, querer dizer**, de Claudine Haroche (1992), citada em algumas reflexões analítico-discursivas desta tese. Em seu estudo, a autora esmiúça os processos histórico-discursivos da passagem do sujeito-religioso para o sujeito-de-direito. Pelo viés do Direito, a língua passa a ser tomada em sua transparência e linearidade, sob os efeitos da ideologia dominante da homogeneidade e da objetividade. Da mesma forma, o sujeito também começa a ser concebido ideologicamente em sua centralidade e, nas palavras da pesquisadora, “torna-se, assim, livre para se obrigar” (HAROCHE, 1992, p. 69).

oligarcas e/ou legisladores ao debate público, sem deixar de apontar as contradições das leis e da religião católica na relação com o regime escravagista. A presença paulatina da imprensa em discussões pró-abolicionistas em meio a jornalistas, advogados, escritores e crescente classe média, passou a ser mais enfática a partir da década de 1870 e Luiz Gama marcou presença em suas páginas com artigos viscerais no intuito de provocar a classe dominante paulista e o próprio poder monárquico. Otsuka explica que

Na cidade de São Paulo não houve a publicação de nenhum grande jornal abolicionista até a fundação do **A Redenção**, em janeiro de 1887. Os esforços de Luiz Gama em conjunto com o ilustrador Angelo Agostini produziram duas malfadadas folhas ilustradas: o **Diabo Coxo**, de 1864, e o **Cabrião**, de 1866. Até 1887 houve a produção de efêmeras folhas abolicionistas no interior da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, mas muitas delas não duraram mais de duas edições. Alguns jornais da capital, sem serem orientados pela causa da abolição, porém, disponibilizaram espaço para artigos de cunho abolicionista, como **A Província de São Paulo**¹⁰⁸, **Jornal do Comércio** e principalmente o **Diário Popular** [grifos nossos] (OTSUKA, 2018, p. 108).

Além de possibilitar a divulgação de ideais abolicionistas, alguns dos periódicos publicavam semanalmente obras que tratavam da questão servil. Ou seja, a literatura, como instrumento de resistência, aproximava o cidadão leitor de questões silenciadas ou negligenciadas em debates em tribunas, em setores da imprensa e

108 É importante ressaltar que a imprensa, em geral, contribuiu para cristalizar os estereótipos sobre o sujeito escravizado, oriundo das camadas desprivilegiadas da sociedade. Nas palavras de Schwarcz, [...] criaram-se corpos de negros, personalidades, nomes e cognomes. Essas imagens, por sua vez, não se afirmaram de maneira unívoca nos jornais: pareceram existir nesse sentido trajetórias heterogêneas de transformação ou adição de atributos característicos do negro, que passava da condição de cativo a liberto, sendo que a imagem predominante do servil dependente, de raça pura e por vezes violento, parece compartilhar ou ceder lugar à representação dominante de finais dos anos 1880, do negro "bárbaro", "degenerado", cheio de vícios físicos e morais [itálicos da autora] (SCHWARCZ, 1987, p. 162).

nas relações sociais. Gama lançou mão de suas habilidades literárias e jornalísticas para colocar-se pública e politicamente a favor do abolicionismo e república, veementemente contra a Igreja Católica e a monarquia, sendo D. Pedro II um dos seus maiores dissabores¹⁰⁹.

O jornalista autodidata e abolicionista empresta sua voz à pena que – sem cessar – delata a negligência dos magistrados quanto às ilegalidades do tráfico e escravidão (FERREIRA, 2020, p. 73). Apesar de reconhecer a força predominantemente oriunda de um poder colonial constituído histórica e socialmente, Gama lutou sem cessar pela abolição até seus últimos dias.

Na posição-sujeito escritor ex-escravizado e afro-brasileiro, Gama não deixa de apontar sua condição inusitada como conhecedor das letras numa formação social constituída entre aqueles que podem e os que não podem, por lei, estudar¹¹⁰, onde a *desigualdade impera*. Ferreira aponta que

O próprio Luiz Gama brinca com isso em um versinho, no qual ele dizia “ciências e letras não são para ti; pretinho

109 O negro, o escravo, come do mesmo alimento, no mesmo vasilhame dos porcos; dorme no chão, quando feliz sobre uma esteira; é presa dos vermes e dos insetos; vive seminu; exposto aos rigores da chuva, do frio e do sol; unidos, por destinação, ao cabo de uma enxada, de um machado, de uma foice; tem como despertador o relho do feitor, as surras do administrador, o tronco, o vira-mundo, o grilhão, as algemas, o gancho ao pescoço, a fornalha do engenho, os banhos de querosene, as fogueiras do cafezal, o suplício, o assassinato pela fome e pela sede!... E tudo isto santamente amenizado por devotas orações ao crepúsculo da tarde, e ao alvorecer do dia seguinte (GAMA, **Gazeta da Tarde**, 28 de dezembro de 1880 *in*: FERREIRA, 2020, p. 70).

[...] que tudo isso sofreram e sofrem, em face de uma sociedade opulenta, do mais sábio dos monarcas, à luz divina da santa religião católica, apostólica, romana, diante do mais generoso e mais interessado dos povos [...]

[...] estas vítimas que, com seu sangue, com seu trabalho, com sua jactura, com sua própria miséria constituíram a grandeza desta nação, jamais encontraram quem, dirigindo um movimento espontâneo, desinteressado, supremo, lhes quebrasse os grilhões do cativoiro [...] (GAMA, “Carta a Ferreira de Menezes”, **Gazeta da Tarde**, 16 de dezembro de 1880 *in*: FERREIRA, 2020, p. 71).

110 Nos capítulos anteriores já salientamos que a constituição brasileira do oitocentos proibia o acesso de escravizados a escolas públicas. Muitos dos afro-brasileiros aprendiam furtivamente e por “benevolência” ou “interesse” de seu senhor ou senhora.

da costa não é gente aqui!" Luiz Gama era o contrário de tudo aquilo, ele era o negro que escrevia, o negro que lia. Ele era praticamente uma contradição. Numa república de ímpeto embranquecedor, a história foi contada tendo as grandes famílias, as famílias poderosas (nos papéis principais) (FERREIRA, 2021)¹¹¹.

Ou seja, a obra de Gama nos convida a refletir sobre seu processo de autoaprendizagem, autodidatismo, questionamento insistente apesar de ser sujeito-cidadão em uma formação social preponderantemente excludente. A partir de alguns recortes de sua obra, aprofundamos algumas análises de modo a compreender o funcionamento discursivo de parte da materialidade que emerge de sua escrita.

111

Entrevista com a pesquisadora Lígia Ferreira para a BBC News, 19 de nov. de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54959907>. Acesso em: 07 abr. 2022.

SD 16

Sê republicano como foi o Homem-Cristo. Faze-te artista; crê, porém, que o estudo é o melhor entretenimento, e o livro o melhor amigo.¹¹²

*Faze-te **apóstolo do ensino**, desde já. Combate com ardor o trono, a indigência e a ignorância. Trabalha **por ti** e com esforço inquebrantável **para que este país em que nascemos, sem rei e sem escravos, se chame Estados Unidos do Brasil.***

(GAMA, L., *Carta ao filho Benedito Graco Pinto da Gama, 23 de setembro de 1870*)

Texto original

Na superfície linguística da **SD 16**, temos o conselho de Luiz Gama ao seu filho. A carta endereçada a Benedito fora escrita “em momento supremo, sob a ameaça de assassinato” (GAMA, 1870, FERREIRA, 2011, p. 185). Como sujeito na posição-pai, Gama defende o ensino tanto quanto defende o fim da monarquia que, para ele, acarretaria o fim da escravidão. Coloca-se também contra a pobreza (do povo) e a falta de estudo (do povo). A pobreza e a ignorância, a serem combatidas pelo seu filho, o forjaram como apóstolo republicano contra as injustiças e foram as agruras pelas quais passou ao longo de sua vida; as conhece bem e são compartilhadas também pelos afro-brasileiros.

Observamos que Gama se ancora em significantes da FD religiosa: ser apóstolo (da Igreja, de Jesus, de Deus, ser missionário da fé cristã); porém, há um deslocamento metafórico-discursivo para

112

Por não ser a proposta de nossa pesquisa, não aprofundaremos nossa análise em questões religiosas e estudos sobre Renan feitos por Gama. Foram estudos e leituras que, inevitavelmente, tiveram influência em seu debate político-religioso. Recomendamos a leitura do artigo Luiz Gama: um abolicionista leitor de Renan, além da seção Cartas, em Com a palavra, Luiz Gama, para melhor compreensão dos desdobramentos dos estudos do abolicionista e escritor sobre a obra de Ernest Renan, historiador e filósofo francês. FERREIRA, L. F. 2011, Com a palavra Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011 p. 181-209 e FERREIRA, L. F. Luiz Gama: um abolicionista leitor de Renan. Estudos Avançados, [S. l.], v. 21, n. 60, p. 271-288, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10253>. Acesso em: 10 abr. 2022.

apóstolo **do saber, do conhecimento, dos ideais republicanos**. Lembrando novamente Pêcheux ([1975] 2009, p. 147), “*as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam* [itálicos do autor]”, mais ainda, “as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido de formação discursiva na qual são produzidas” (*Ibid.*). Gama, na posição-sujeito crítico da ideologia religiosa, em especial da católica romana, não escondeu as contradições da Igreja como constituinte da formação social brasileira e, sobretudo, sua benevolência quanto à presença do regime escravagista.

No caso de Gama, há a prevalência da FI abolicionista imbricada nos ideais republicanos. Na carta ao filho, o pai-abolicionista “busca deixar o melhor de si em função de seu especial destinatário” (FERREIRA, 2011, p. 187). Como sujeito constituído socio-historicamente, Gama “significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e, também, por sua memória discursiva” (ORLANDI [1999] 2013, p. 53).

Ainda na posição-sujeito abolicionista, Gama convoca o filho para lutar em defesa do conhecimento, em defesa da liberdade, em defesa da educação e da escola, *essa desprotegida das vistas governamentais*¹³. Nas palavras de Ferreira (2011, p. 185), “é a voz do republicano, do abolicionista, do maçom, de um amante da arte, da filosofia, da moral, da educação”. É o sujeito que, na posição-autodidata e apóstolo **do conhecimento** convoca seu filho a fim de que abrace sua missão: educar-se, ser conhecedor das letras.

Há um funcionamento sintático que aponta para uma condição nas demandas de Gama para o futuro das próximas gerações, especialmente a de seu filho. Para o abolicionista intrépido,

a condição para que haja a educação é o fim da monarquia e, por conseguinte, da escravidão: **se não há reis, não há escravos, se não há monarquia, não há mais escravidão**. Dito de outro modo, **sem** reis, **sem** escravos; **nem** reis, **nem** escravos, pois há a incompatibilidade da existência de ambos os regimes no Brasil imaginado por Gama. Para isso, em sua concepção de nação brasileira, a mudança nas relações sociais está condicionada à educação e, conseqüentemente, à igualdade (entre o povo e a elite). Ele se coloca como prova viva de que a educação, os livros, são a missão a ser abraçada pelo filho, ainda criança, que deve seguir os passos do pai: *crê, porém, que o estudo é o melhor entretenimento, e o livro o melhor amigo; Faze-te apóstolo do ensino, desde já, pois não há tempo a perder.*

Tomado discursivamente, nosso recorte traz na historicidade dos sentidos a língua constituída *pela* e *na* história. Avançando um pouco mais, destacamos a oração adverbial final **para que** *este país em que nascemos, [sem rei e sem escravos], se chame Estados Unidos do Brasil* [grifos nossos]. Em sua espessura semântica, opera um pré-construído cujos efeitos de sentido trazem a historicidade do país norte-americano e suas conquistas políticas do final do século XVIII ao início da segunda metade do século seguinte. O sintagma *Os Estados Unidos do Brasil* é significativo forjado na historicidade de outro significativo: *os Estados Unidos da América*, nação supostamente plena de liberdade para seus cidadãos, sobretudo após a emancipação de seus escravizados. Para Gama, almejar um país republicano como os Estados Unidos é também lutar (e sonhar) por um país livre para os afro-brasileiros. O oitocentos foi marcado pela influência da Revolução Francesa e seus ideais de liberdade, fraternidade e igualdade para todos. Ao defender o fim da monarquia a todo custo, Gama defende esses ideais também pautados publicamente pela ala progressista de intelectuais e por alguns políticos da época. O abolicionista ferrenho reforça a ideia de um país não-monárquico e não-escravista. Para Gama, "os Estados Unidos constituíam a melhor porção da América", "farol da democracia universal" (FERREIRA, 2011, p. 186).

Porém, conforme analisado na **SD 14**, no país do hemisfério norte, aos ex-escravizados não eram assegurados todos os direitos dos brancos, ainda que vivessem politicamente sob o regime republicano. Os EUA são, porém, tomados como país igualitário onde todos têm direitos, inclusive os afro-americanos. Lembremos que, em AD, há relação intrínseca entre linguagem e sociedade e ambas são atravessadas pela ideologia, esta vista “como o imaginário que medeia o sujeito com suas condições de existência” (ORLANDI, 1994, p. 4). Capturado discursivamente pelos sentidos sobre a república norte-americana, Gama, como sujeito descentrado e do inconsciente, é atravessado pelo imaginário ideológico determinado “pela relação da linguagem com a história” (*Ibid.*, p. 4). São esses efeitos de sentido sobre o país norte-americano que são significados a partir de sua constituição contraditória, operada pela ideologia (sentido imaginário).

Distinto de Douglass, cuja escrita é forjada em efeitos de sentido sobre a aprendizagem como lugar de culpa, de lamúrias e de sofrimento, nosso abolicionista e rábula incontestado, na posição-sujeito escritor (e pensador), sabe que tem direito ao que lhe fora negado: a instrução, o conhecimento, a escrita, a leitura, o direito de ser cidadão de seu país. Direito negado também aos demais escravizados e libertos, pois, para ele, é crucial “difundir o ensino popular e tornar uma realidade a igualdade dos homens no gozo de seus direitos naturais indebitavelmente postergados”¹¹⁴ (GAMA, 1871).

Apresentamos mais uma SD a partir da escrita de Gama.

SD 17

*Há cerca de vinte anos, o exmo. sr. Conselheiro Furtado, por **nímia indulgência**, acolheu benigno em seu gabinete um soldado de pele negra que solicitava ansioso os primeiros lampejos da instrução primária.*

Ao entrar-se desse [sic] gabinete, consigo levava ignorância e vontade inabalável de instruir-se.

*Não possuía pergaminhos, porque **a inteligência repele diplomas como Deus repele a escravidão**.*

(GAMA, L., "Pela última vez", *Correio Paulistano*, 3 de dezembro de 1869)

(FERREIRA, 2011, p. 136-137)

Na superfície linguística de nosso recorte, temos:

Há 20 anos, o exmo. Conselheiro foi generoso e benevolente, pois aceitou um soldado de pele negra em seu gabinete. Esse soldado era ignorante, mas tinha vontade de aprender. Não se importava com diplomas porque é inteligente e, assim como Deus, rejeita a escravidão.

Em nosso gesto de leitura, o adjetivo **benigno** para a *atitude do exmo. Conselheiro Furtado* opera adverbialmente ao acompanhar o verbo acolher. Porém, em sua literalidade semântica, também aponta para algumas questões na relação social instaurada no Brasil-Império. Brancos (educados formalmente e com cargos estatais) que acolhiam funcionários e afro-brasileiros (ex-escravizados, no caso de Gama) não eram comuns, e, portanto, Sr. Furtado se destacava dos demais por essa *benevolência dos homens de bem*. Portanto, o adjetivo, confundindo-se com o advérbio, leva a ambiguidades quanto ao acolhimento ser benigno ou à qualidade benevolente do cidadão ilustre.

Em seu gabinete também deixa pistas quanto aos limites para a entrada de "qualquer um" em território burocrático. *O gabinete,*

propriedade do Estado, sob a responsabilidade do Sr. Furtado, não é para qualquer soldado. Portanto, o acesso a cargos públicos permitido aos homens **de cor** não era comum. Fato este é enfatizado pelo uso do adjunto nominal **de pele negra**¹¹⁵. Gama escancara algumas questões quanto à discriminação racial no Brasil e na ocupação *de cargos honrosos e de confiança*, tratados verticalmente na SD anterior. O advogado dos escravizados tinha perspicácia nas palavras ao dirigir-se a celebridades das tribunas e grandes nomes da elite paulista. Os significantes supracitados não são contingentes, mas são atravessados ideologicamente pelas condições de produção do artigo de Gama.

Avançando em nosso gesto de leitura, ressaltamos que, em nossos trajetos teórico-analíticos do discurso, “todo enunciado, toda sequência é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (PÊCHEUX, [1983] 2012, 55). Como o filósofo insiste, “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação” (*Ibid.*, p. 56) de redes e trajetos de filiações históricas de sentidos *sobre*. Inseridos em determinado contexto de produção, são sentidos que se ressignificam.

115 Há outras formas de significar e ressignificar a questão racial e das cores (infinitas) nas peles dos brasileiros. Sob a perspectiva da artista plástica Adriana Varejão, na obra *Polvo*, 1990, somos apresentados a deslocamentos para reflexão do significante *de pele negra*. Para a obra *Polvo*, a artista se inspirou em uma pesquisa sobre tintas para pintura de pele em seus quadros que a levou a um censo do IBGE de 1976. Foram várias as cores (de pele) ali nomeadas. Dentre as 136 catalogadas, estão as cores “acastanhada, agalegada, alvinha, azul-marinho, escura, bronze, cobre, cor de canela, cor de cuia, meio preta, lilás, amarelada, puxa para branca, queimada de praia, pálida, branca melada, branca suja, sarará, morena bem chegada, enxofrada, burro quando foge, etc.” Sobre a questão das cores da pele e raça no país, explica “não sou especialista no assunto, mas gosto de ler sobre Antropologia, Sociologia, História e Cultura, especialmente do Brasil. Não lembro exatamente quando tive conhecimento desse censo, mas creio que foi no final dos anos 1990. Vi a lista das cores de pele, e eu tinha um trabalho em mente, no qual eu “coleccionava” cores de pele, cores de tinta de pele de vários lugares do mundo. Na maioria das vezes, elas eram rosa e pensei em trabalhar essa questão. Juntei as duas coisas e pensei em fabricar tintas com cores de pele que não fossem aquele rosa, e sim cores de pele mais miscigenadas, mais relativas ao que realmente existe. Juntei as duas informações, a questão das cores que apareciam no censo e que vinham nomear as tintas e a própria fabricação da tinta óleo. Na verdade, fiz isso mais no sentido de dizer que cor é linguagem, antes de qualquer outra coisa. Cor vai muito além da questão racial.” Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/povo-de-cores-infinitas/> . Ver também: <https://observatoriadiversidade.org.br/noticias/as-cores-do-brasil/> . Acesso em: 04 abr. 2022.

O intradiscurso é o fio condutor do discurso, produzido num certo tempo e espaço por um enunciador. Interdiscurso e intradiscurso existem concomitantemente. Dito isso, voltamo-nos ao intradiscurso de nosso recorte, pois aí emergem especificidades discursivas forjadas na relação sujeito-língua-história.

O vivido por Gama emerge nas pistas discursivas da relação histórico-subjetiva na língua pela ideologia. Na posição-sujeito-ex-escravizado, **de pele negra**, em uma cidade onde as relações sociais se dão no regime monárquico-escravista, hierarquicamente instaurado, Gama coloca as questões discriminatórias na esteira das contradições de seu tempo. Ter acesso a um gabinete público, ser acolhido por um representante hierarquicamente superior são pistas discursivas que escapam à linearidade morfossintática do recorte. No contato com a história, as condições de produção também imprimem a presença latente de uma memória que insiste em pulsar ainda em 2022: as oportunidades não são para todos!

Ainda sobre a **SD 17**, o significante **pele negra** traz em seu bojo a discriminação, os séculos de escravidão, as desigualdades sociais e econômicas, a pobreza, a falta de acesso também à IP e condições mínimas de sobrevivência numa cidade de expansão urbana e demográfica. Luiz Gama não era apenas o soldado, mas sobretudo o soldado, o rábula, o cidadão, o pensador, o escritor e jornalista, enfim, aquele *da pele negra*. Contudo,

Luiz Gama não renegou em nenhum momento sua carapinha, não há dúvidas de que era um homem negro, não precisamos fazer campanha para enegrecer Luiz Gama como foi feito para o Machado. Ele estava lá, dizendo: “quero que o mundo me encarando veja um retumbante Orfeu de carapinha.” Aí você vai ler os artigos e ele diz que todo mundo sabe de seu passado, que “eu ombreio com os infelizes”, porque ele já tinha sido escravizado. E ele vai dizendo isso de várias formas (FERREIRA, 2020).

Gama foi combativo *inquebrantável* e crítico tenaz dos “respeitáveis juízes do Brasil esquecidos do respeito que devem à lei, e dos imprescindíveis deveres”¹¹⁶, sem, contudo, conforme pontuava, jamais incomodar aos homens de bem. Porém, conforme insistia, “para nós, até a cor é um defeito, um vício imperdoável de origem, o estigma de um crime”¹¹⁷.

Retomando Pêcheux (*Ibid.*), mesmo que o interdiscurso seja irrepresentável, sabemos que a memória discursiva é representável na forma do pré-construído. Na materialidade discursiva estabelece-se o que está implícito no discurso, o que já-está ali, o que habita a memória coletiva. Os implícitos ausentes pela presença opaca da superfície linguística *marcam presença* na materialidade discursiva. De tais implícitos, emergem as fissuras da estrutura da língua. A relação dos significantes **gabinete** e **pele negra** é incompatível na formação social do oitocentos: *não se pode entrar em gabinete e ter pele negra*. Ser um soldado **de pele negra no gabinete** do Sr. Furtado é, portanto, o novo acontecimento discursivo. Este poderá “esburacar os implícitos” já construídos do sistema anterior: quem é negro não entra em cargo público.

Nessa forma de metamorfose linguística, a memória pode desdobrar-se em um jogo parafrástico ou em um jogo metafórico para nova articulação discursiva. É por isso que, na memória do vivido de Gama, encontram-se os deslocamentos polêmicos para ressignificar a memória já inscrita sobre esse soldado **de pele negra** e ansioso pelas primeiras letras. Na circulação do discurso e seus sentidos

116 Luiz Gama em artigo publicado no **Correio Paulistano** em 10 de novembro de 1871. (FERREIRA, 2020, p. 198-199)

117 “Em nós, até a cor é um defeito, um vício imperdoável de origem, o estigma de um crime; e vão ao ponto de esquecer que esta cor é a origem da riqueza de milhares de salteadores, que nos insultam; que esta cor convencional da escravidão, como supõem os especuladores, à semelhança da terra, ao através da escura superfície, encerra vulcões, onde arde o fogo sagrado da liberdade.” Texto “Emancipação”, publicado na **Gazeta do Povo** em 1º de dezembro de 1880. *In*: FERREIRA, L. **Lições de resistência**: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro. São Paulo: edições SESC, 2020, p. 256-257, nota de rodapé no. 145.

sobre aquele que aceitou a um cargo público para trabalhar irrompe o acontecimento: ter pele negra é também ter desejo **de aprender, de conhecer, de mudar**. Em suas reflexões em retrospectiva, como narrador de si, Gama nos apresenta o processo de seu deslocamento discursivo da posição-sujeito *soldado-homem* desejoso das letras para a posição-sujeito-cidadão abolicionista, combativo de seu tempo. Foi deslocamento acelerado para sua desidentificação com a elite considerada pensante e dominante de sua época. Seu contato com as letras provocou tal mudança.

Prosseguindo com nossa análise, destaquemos outra SD:

SD 18

*Não sou graduado em jurisprudência, e jamais frequentei academias. Ouso, porém, pensar que, **para saber alguma coisa** de direito não é preciso **ser ou ter sido acadêmico**. Além do que sou escrupuloso e não costumo intrrometer-me de abelhudo em questões jurídicas **sem que haja feito prévio estudo** de seus fundamentos. 1. **Do pouco que li relativamente a esta matéria**, colijo que as enérgicas negações opostas às petições que apresentei, 2. **em meu nome e no [do] próprio detido**, são inteiramente contrárias aos princípios de legislação criminal e penal aceitos e pregados pelos **mestres da ciência**.*

(GAMA, L., Foro da Capital, **Radical Paulistano**, 13 de novembro de 1869, p. 147)

(FERREIRA, 2020, p. 56)

*Não sou juriconsulto, **nem sou douto, não sou graduado em direito, não tenho** pretensões à celebridade, **nem estou** no caso de ocupar cargos de magistraturas; **revolta-me, porém**, a incongruência notória de que, com impávida arrogância, dão prova cotidiana magistrados eminentes que têm por ofício o estudo das leis, e por obrigação a justa aplicação delas.*

(GAMA, L. Pela última vez, **Correio Paulistano**, 3 de dezembro de 1869, p. 165)

(FERREIRA, 2020, p. 56)

*A despeito das tricas **imoralíssimas** postas em prática pelos astuciosos adeptos do corrupto imperialismo, e das práticas calculadas dos arquisectários da infabilidade, **erguem-se vagarosamente as escolas gratuitas para alumiação do povo, e organizam-se as associações particulares para emancipação dos escravos**.*

(GAMA, L., Artigo “Loja América”, **Correio Paulistano**, 10 de novembro de 1871)

(FERREIRA, 2020, p. 362)

Há um funcionamento discursivo moldado pela repetição, ao longo dos recortes supracitados, e que nos deixa pistas da posição-sujeito do autodidata Gama. Na repetição das frases **não sou, não tenho** em contrapartida com as construções afirmativas para os magistrados (**são** graduados; **têm** cargos e privilégios) numa formação

social hierárquica e, conseqüentemente, desigual, o abolicionista aprofunda suas reflexões sobre quem ele é efetivamente: autodidata, concededor das leis, defensor da educação, porém, não de diplomas (**Não sou jurisconsulto, nem sou douto, não sou graduado em direito, não tenho pretensões à celebridade, nem estou no caso de ocupar cargos de magistraturas**). "Entre o sedimentado e o a se realizar, na experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam" (ORLANDI, [1999] 2013, p. 53).

O diploma é significativo, em seu efeito metafórico, que se desloca para juízes, magistrados e elite burocrática. Gama combatia veementemente a corrupção imperial e de juízes, como apontado acima e discutido em estudos de Ferreira (2011; 2020). Para o abolicionista, tais instituições burocratizadas e pautadas **em pergaminhos**, apenas emperravam a emancipação e, sobretudo, a educação o **alumiamento do povo**. Ter diplomas, portanto, é **obstáculo** para a emancipação. Na repetição compassada das negativas, Gama não deixa de colocar-se na posição-cidadão honrado, o que nos leva a observar um funcionamento sintático da conjunção concessiva *apesar de* que vale a pena destacar.

Em sua espessura semântica, as negativas repetidas sobre si enfatizam as qualidades que os outros não têm: *apesar de não ter e ser x, y e z*, Gama tem o que os juízes não têm, ou seja, *idoneidade, honestidade, conhecimento das leis* (apesar dos inúmeros diplomas dos magistrados), *ideais abolicionistas* (apesar das leis que os magistrados conhecem). Na posição-sujeito de seu tempo, Gama se desdobra em outras facetas como cidadão, em contraste com as distintas formas de ser sujeito-não-cidadão, não-republicano, não-abolicionista de magistrados, juízes no oitocentos:

<p>do pouco que li do pouco que estudei do pouco que sei</p>	}	<p>apesar de ter lido pouco apesar de ter estudado pouco apesar de não saber muito</p>	}	<p>sou diferente de juizes, de magistrados etc.</p>
--	---	--	---	---

Assim, a literalidade das frases negativas, como insistentes lembretes **das faltas** do abolicionista (ex-escravizado, de pele negra, autodidata, sem diploma), se desloca pelo avesso do que Gama não é: apesar de *não ser* e *não ter*, o é; apesar de *ser* e *ter*, *não* o é. O autodidata, em seu processo como sujeito-abolicionista de incessante significar-se e resignificar-se, se desidentifica com a magistratura, com a academia, com as leis em sua contradição constitutiva. É no corpo a corpo com a linguagem que Gama se diz, se constitui sujeito de seu tempo, deixando rastros discursivos para a compreensão da historicidade dos sentidos ali imbricados.

Nas palavras de Ferreira (2011, p. 191), "o ex-escravo autodidata que aprendera a ler e a escrever no final da adolescência construiu, ao longo de trinta e cinco anos, a reputação de advogado eficaz e dono de sólida cultura jurídica". Douglass e Gama são testemunhas constituídas discursivamente *pela história* e *na história*. Assim, atravessados ideologicamente, deixam marcas discursivas de seu tempo na historicidade dos sentidos.

Não acreditamos ser possível traçar um paralelo entre os dois autores por serem eles contemporâneos e atravessados por questões ideológicas que dialogam entre si. As condições de produção que forjam ambos os autores – Douglass e Gama – os subjetivam, os marcam com as especificidades discursivas e deslocamentos em sua heterogeneidade. Ademais, Douglass e Gama trazem questões discursivas para reflexão e aprofundamento da historicidade de sentidos atravessados ideologicamente em seu tempo porque

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas

filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: *não há identificação plenamente bem-sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra* [itálicos nossos] (PÊCHEUX [1983] 2012, p. 56).

Dito isso, prosseguiremos com a análise discursiva de outros recortes a partir da escrita de outros sujeitos (escritores e aprendizes de seu tempo) sem perder de vista as reflexões até agora levantadas sobre o processo de aprendizagem de Douglass e Gama à revelia da lei.

4.2 READING AND WRITING: A COVETED POSSESSION

De volta ao Hemisfério Norte, a inserção do escravizado, ex-escravizado, seus filhos, soldados da Guerra de Secessão na seara da instrução ocorreu de forma paulatina e forçosa. Tratar desse aspecto dialoga com muitas das questões levantadas sobre a importância da IP em território brasileiro e como ela – como necessidade nacional – procurava se amparar no *modus operandi civilizatório*¹¹⁸ do país cujo presidente, Abraham Lincoln, tinha se tornado um ícone nacional em movimentos político-econômicos para a emancipação dos escravizados.

Sobre a questão da participação política dos professores afro-americanos, Williams (2005, p. 130) ressalta que havia muita luta para se ter acesso aos livros básicos de ortografia. Eles compreendiam lições elementares que eram ensinadas num contexto mais amplo

de contestação de modo a controlar as histórias a serem ensinadas e quem ficaria responsável para contá-las. Em pesquisa anterior (NERO, 2017), discutimos o atravessamento político-ideológico de livros didáticos e, nos Estados Unidos do século XIX, esse atravessamento não era diferente¹¹⁹. Segundo Williams, livros didáticos são ferramentas políticas cujo objetivo é transmitir modos de significar o mundo. Acrescenta que “alguns dos escritores da metade do século XIX imprimiam suas lutas ideológicas até mesmo nesses livros – leitura e ortografia – aparentemente sem consequência política” (WILLIAMS, 2005, p. 130, tradução nossa¹²⁰).

Apesar desta pesquisa não se tratar da discursividade de materiais didáticos desenvolvidos para a aprendizagem no período temporal em destaque, a título de ilustração abrimos um parêntese para citar Marinda Branson Moore e sua atuação como professora

119

Williams (2005, p. 132). Apresentamos recortes de dois de seus livros:

“They told Ned that he should be free, and live like white folks, but he soon found out they had not told him the truth.” So Ned crept away one dark night, leaving his wife and children, and returned alone to his master. He explained to his master, Ah, mas-sa, dem Yan-kee no be no good to poor nig-ger, can’t stay wid him. Ned lib wid you all his life.” Thereafter, Ned and his master were both glad. Ned went back to work and prayed every day that his wife and children would return.” MOORE, Marinda Branson. **The Geographical Reader for the Dixie Children**. University of North Carolina, at Chapel Hill, 1999. Disponível em: <https://docsouth.unc.edu/imls/moore1/moore1.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.

Lesson X

Races of Men

Item 4

The African or negro race is found in Africa. They are slothful and vicious, but possess little cunning. They are very cruel to each other, and when they want they sell their prisoners to the white people for slaves. They know nothing of Jesus, and the climate in Africa is so unhealthy that white men can scarcely go there to preach to them. The slaves who are found in America are in much better condition. They are better fed, better clothed, and better instructed than in their native country. MOORE, Marinda Branson. **The Geographical Reader for the Dixie Children**. University of North Carolina, at Chapel Hill, 1999. Disponível em: <https://docsouth.unc.edu/imls/moore1/moore1.html>, p. 10. Acesso em: 17 jan. 2022.

120

Texto original: African American teachers’ scramble to obtain even the most elementary spelling books to teach the most rudimentary lessons took place within a broader context of contestation for control over what stories textbooks would tell and who would tell them. Textbooks are political tools aimed at transmitting particular ways of looking at the world, and some mid-nineteenth-century textbook writers carried out ideological struggles even in seemingly politically inconsequential elementary spelling and reading books (WILLIAMS, 2005, p. 130).

branca nos estados do sul. Moore foi umas das autoras que mais produziu livros didáticos, porém, nunca escondeu seu viés ideológico escravagista em textos que usava para ensinar a ler e a escrever. Como exemplo, apresentamos dois trechos de um de seus livros:

Contaram ao Ned que ele deveria ser livre e viver como as pessoas brancas, mas logo descobriu que eles não lhe tinham contado a verdade. Então, o Ned fugiu numa noite escura e, deixando para trás mulher e filhos, e voltou sozinho para o seu senhor.

O africano ou a raça negra são encontrados na África. São preguiçosos e violentos, mas têm pouca esperteza. São cruéis uns com os outros e quando querem, vendem seus prisioneiros como escravos para os homens brancos. Não conhecem nada sobre Jesus, além disso, o clima na África é tão insalubre que os homens brancos mal podem ir para lá para pregar para eles. Aqui são mais bem alimentados, vestidos, instruídos do que em seu país de origem.

Pensar nas condições de produção de nosso material, sobretudo quanto à formação social estadunidense de base escravagista, é crucial, pois há um diálogo analítico-discursivo possível entre o funcionamento da materialidade dos recortes de capítulos anteriores e deste capítulo. É incontornável refletir discursivamente sobre os embates político-ideológicos no regime escravagista, a emancipação e seus efeitos de sentido sobre o sujeito-escravizado e o sujeito-liberto, sua inclusão ou exclusão dos processos emancipatórios (ou não) por meio da instrução (fosse pública ou filantrópica).

Como indivíduos interpelados em sujeitos, diríamos que a prática dos sujeitos deste capítulo (autores de manuscritos e relatos sobre a sua instrução e processo de aprendizagem ou ensino nos EUA da metade do oitocentos) se manifesta tomando as formações discursivas a partir da instância ideológica nas condições históricas de nosso estudo. É pela prática discursiva que somos encaminhados “à questão do efeito do complexo das formações discursivas na

forma-sujeito" (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 198). Como sujeitos, somos constitutivamente autores e responsáveis por nossos atos, incluindo "palavras" e "atos". Assim, a prática discursiva na qual nos inscrevemos como sujeito de discurso também é determinada pelo "complexo das formações ideológicas" (*Ibid.*, p. 198).

Partindo de tais reflexões, tomamos a pesquisa de fôlego de Williams. Apesquisadora faz um trabalho arquivístico considerável para procurar compreender como se deu a alfabetização de escravizados e ex-escravizados nos estados sulistas dos Estados Unidos. Williams mergulha no mundo de relatos escritos ao longo da segunda metade do século XIX em meio ao pré e pós-Guerra de Secessão, considerando as dificuldades e riscos aos quais o contingente de escravizados e suas famílias eram obrigados a se submeter para aceder às letras. Também percorre os caminhos pelos quais uma rede de apoio¹²¹ entre escravizados, ex-escravizados e abolicionistas era tecida de modo a lutar em prol da libertação e da educação.

A obra de Hager pesquisa profundamente os "atos de escrita" – segundo o autor – de escravizados e recém-libertos do sul dos Estados Unidos. Para Hager, o ato da escrita empreendido pelos escravizados ainda é uma parte da história que segue negligenciada. O autor acredita que aceder à especificidade arquivística da escrita

121 **The Freedmen's Bureau** (1865–72) foi o nome popular dado à agência de assistência ao ex-escravizado afro-americano. Foi fundada pelo congresso durante o período de reconstrução, após a Guerra Civil Americana. Formalmente chamada de *Bureau of Refugees, Freedmen, and Abandoned Lands* (Secretaria de Refugiados, homens-livres e terras abandonadas) tinha como função principal assistir cerca de quatro milhões de afro-americanos recém libertos durante a transição da escravidão para a liberdade.

The Freedmen's Aid Society (Sociedade de Auxílio aos Homens-Livres) surgiu em 1861 durante a Guerra Civil Americana. Fundada pela Associação Missionária Americana (AMA), compreendia um grupo de igrejas protestantes, entre elas a Presbiteriana, a Metodista e a Congregacional, da América do Norte dos Estados do Norte.

Tal sociedade se encarregava de enviar professores desses estados para ensinar os escravizados emancipados e seus filhos nos Estados do Sul. A AMA foi responsável pela abertura de mais de 500 escolas e faculdades para os homens-livres do sul após a guerra. Eram educados para ser professores, enfermeiros, entre outras profissões. HAGER, C. **Word by Word** e WILLIAMS, H.A. **Self-Taught**. Também disponível em: <https://aaregistry.org/about-us/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

oferece a pesquisadores uma dimensão mais ampliada e sua aquisição da escrita na constituição da cultura afro-americana. Além disso, tais relatos, escritos de próprio punho, se manifestam em efeitos de sentido que seguem ecoando nas problemáticas sociais da cultura estadunidense contemporânea. Observa ainda que “[o livro] conta histórias de escritores desconhecidos para a maioria das pessoas porque nenhum deles se tornou um escritor profissional ou teve um papel de destaque nos acontecimentos de seu tempo” (HAGER, 2013, p. 2, tradução nossa¹²²).

Ressaltamos que, em se tratando do discurso, o sentido se apresenta sempre *em relação a*, nunca de forma estanque em sua existência semântica literal. Daí fontes outras, na trama discursiva arquivística, que podem, de forma indireta, indicar as pistas para compreensão de tais sentidos em sua dimensão atravessada pela língua(gem), história e ideologia, mesmo no diálogo aqui proposto entre o sujeito-aluno daqui e o de alhures.

Mais ainda, a materialidade discursiva dos recortes analisados neste capítulo emerge em meio às condições de produção enfrentadas pelos seus autores. São sujeitos-escritores que precisaram se adaptar e deixam emergir o significante **falta** anteriormente analisado. Aqui, é a **falta** de papel, a **falta** de luz, a **falta** de tinta, a **falta** de tempo para aprender e decifrar as letras, a **falta** de permissão e de privacidade para ler e escrever, sem a presença vigilante dos senhores ou qualquer outro branco que pudesse os delatar. A aprendizagem ocorria às pressas, improvisada mesmo, no corpo a corpo com a letra, com a escrita, com o manejo da pena, da tinta, sob formas complexas de lidar com essas ferramentas próprias do ato de escrever de outrora e utilizadas majoritariamente pelo branco. Aí, nas condições de produção da escrita, simples, “cheias de erros”, para muitos, infantilizada para outros, se encontram

122

Texto original: It tells the stories of writers most people have never heard of, because none of them became a professional author or played a leading role in the events of the time (HAGER, 2013, p. 2).

os movimentos “revolucionários”, se assim podemos pensar, para as mudanças que, paulatinamente ocorriam na formação social do país.

Para adentrarmos o fio discursivo, apresentamos alguns recortes desses manuscritos trazidos por ambos os autores e que compreendem o material para análise, além de periódicos da época, constitutivos da trama discursiva do arquivo deste estudo.

4.2.1 A ESCHOLA PUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS É A GLORIA DO PAIZ¹²³

Debates em tribunas e artigos em profusão em periódicos oitocentistas no Brasil propagavam “aos quatro ventos” o progresso estadunidense quanto à “instrução dos escravos”. As obras de Hager e Williams contemplam nosso material especialmente por serem constituídas de documentos escritos em meio às lutas pela igualdade entre afro-americanos e brancos.

No hemisfério norte, os brancos temiam que a aprendizagem – no contato com a leitura e escrita – tornaria seus escravizados

123 **O Novo Mundo** – Revista publicada em Nova Iorque –, 1871, no. 9, p. 9. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/122815/per122815_1871_00009.pdf. Acesso em 22 jan. 2022.

Segundo Ascitutti (2010), **O Novo Mundo** – Periódico Ilustrado do Progresso da Idade – foi o primeiro jornal editado e publicado nos Estados Unidos em língua portuguesa. Publicou textos de temática variada, tocando em aspectos político-econômicos sobre o país que iam desde duras críticas ao sistema monárquico e ao regime escravagista até argumentos a favor da república e do sistema de trabalho assalariado.

ASCIUTTI, M.M. R. **As visões da literatura brasileira inscritas no periódico O Novo Mundo**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Universidade de São Paulo (USP). Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-24092010-144834/publico/2010_MonicaMariaRinaldiAscitutti.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

insolentes e praticamente fora de controle¹²⁴. No entanto, os negros escravizados buscavam o acesso “à leitura e escrita como uma forma de conseguir muitas das informações e poder que os brancos lhes negavam. A instrução tinha implicações práticas para o contingente escravizado” (WILLIAMS, 2005, p. 22, tradução nossa¹²⁵).

Logo após a guerra, muitos emancipados perceberam que seu analfabetismo estaria nas mãos de sulistas brancos que enfatizavam a incompetência dos negros na participação da vida em sociedade, ou seja, como cidadãos. Conforme um dos escravizados desabafa, “frequentemente escrevíamos um ao outro conforme as circunstâncias permitiam e, obviamente, os brancos tinham que escrever e ler todas as cartas que eram trocadas entre nós” (HAGER, 2013, p. 84, tradução nossa¹²⁶). Tal era o controle que decidiram que seus filhos precisariam

124 Devemos, pois, louvar com coração aberto a expressão que o progresso achou no relatório alludido. N'um Imperio com **a escravidão** e com **uma educação popular minguada**, não é pouco vermos **o partido, que mais communhão procura ter com o passado**, confessar resolutamente que **crê na educação popular***. Uma grande parte dos Estados do Sul desta grande Republica não teem tanta fé, e, mais ainda, **no proprio seio do Senado** dos Estados Unidos ouviamos em Fevereiro deste anno, o Senador Bayard, do Delaware, **negando *que a educação popular fosse tão excelente, como se cria geralmente**. (...) ha sempre **uns poucos que creem que ha classes que devem saber ler** e ha outras **que devem ficar ignorantes e ser governadas pelas primeiras**** . Esses homens, porém, não teem outro padrão de juizo sinão nos seus preconceitos e paixõesinhas da sociedade no meio da qual vivem: **o Delaware**, por exemplo, é o Estado mais atrazado da União, é um Estado do tamanho da **metade de Sergipe**, e que, ao par com muitas **outras instituições da idade das trevas**, mantém a do *whipping post*, **que é um tronco onde***** certos delinquentes são fustigados publicamente e em pelle viva. **O Novo Mundo** – Revista publicada em Nova Iorque –, 1870, no. 2, p. 6.) Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/122815/per122815_1870_00001.pdf . Acesso em: 15 jan. 2022.

125 Texto original: Blacks wanted access to reading and writing as a way to attain the very information and power that whites strove to withhold from them. Literacy had practical implications for enslaved people (WILLIAMS, 2005, p. 22).

126 Texto original: We wrote often to each other as circumstances would admit, of course, the white people had to write and read all letters that passed between us (HAGER, 2013, p. 84).

ter acesso à educação como forma de participar da cidadania no país (WILLIAMS, 2005, p. 69, tradução nossa¹²⁷).

Ademais, os residentes negros locais não apenas compraram terra, construíram escolas, pagaram mensalidade escolar quando tinham condições para tanto, mas também frequentaram assiduamente escolas que se autossustentavam (WILLIAMS, 2005, p. 97, tradução nossa¹²⁸).

Hager (2013) acredita que a aquisição da escrita pela população afrodescendente ocorreu de forma fragmentada. Como explica, “todos lutaram, de uma forma ou de outra, para fazer algo que uma maioria de norte-americanos brancos considerava natural para a época” (2013, p. 2, tradução nossa¹²⁹), ou seja, ler, escrever, ter o direito de acesso às letras, diríamos¹³⁰.

Todavia, a pobreza nos EUA era um dos fatores que mais ameaçava a empreitada da instrução. Mesmo assim, milhares de homens-livres nutria a esperança de terem melhores condições de vida à medida que fossem sendo educados formalmente. Portanto, apesar de todos os revezes, muitos se ancoraram na instrução como a forma primeira de saírem das condições miseráveis nas quais se

127 Texto original: Following the war, many freedpeople realized that their illiteracy would play into the hands of white southerners who argued that blacks were incompetent to participate in civic activities. The freedpeople resolved that they and their children would have access to school (WILLIAMS, 2005, p. 69-70).

128 Texto original: Local black residents purchased land, constructed school buildings, provided churches for use as schools, paid tuition when they could afford to, and frequently operated completely self-sustaining schools (WILLIAMS, 2005, p. 97).

129 Texto original: All struggled, to one degree or another, to do something a majority of white Americans at the time could take for granted (HAGER, 2013, p. 2).

130 Nearly **all** [parents] are awake to the possibility of their children becoming “**something**”. (E. E. Johnson, Evansville, Indiana) (WILLIAMS, 2005, p. 138).

encontravam, apesar de todas as dificuldades que tal obstinação acarretou (WILLIAMS, 2005, p. 141, tradução nossa¹³¹).

As casas, rusticamente construídas, não tinham aquecimento ou mesmo isolamento térmico, o que levava as crianças, mesmo seus pais, a serem acometidos por pneumonia e varíola, males comuns na época. Da mesma forma, as escolas para as crianças afro-americanas eram de construção precária e os alunos ficavam geralmente expostos às baixas temperaturas do inverno do hemisfério norte. Ademais, no verão, tanto professores quanto alunos também adoeciam. A escassez de recursos causava debilidade física e intelectual nas crianças. Não foram poucas as vezes que alunos, segundo alguns relatórios dos professores da época, venderam a lousa na qual escreviam em troca de pão. (WILLIAMS, 2005, p. 142, tradução nossa¹³²).

Assim como nas escolas precárias da São Paulo do oitocentos, as crianças afro-americanas vivenciaram a falta como condição primordial para sobreviverem na sua época. Conforme relatos, se viravam como podiam: pés descalços ou calçando sapatos de pares diferentes, vestindo roupas desconfortáveis de segunda mão – muito grandes ou pequenas demais – alguns poucos, caprichosamente vestidos. Essas crianças se encontravam nas escolas. Andavam longas

131 Texto original: Poverty was by far the most immediate and the most salient factor that threatened to thwart the educational effort. Still, thousands of freepeople believed that becoming literate would potentially open up access to the riches of American society, and therefore many obstinately made education a priority despite the limitations of poverty (WILLIAMS, 2005, p. 141).

132 Texto original: With such extreme levels of poverty, harsh winters in uninsulated homes or outbreaks of epidemics such as smallpox put even more pressure on already strained family finances. Parents and children who slept in wooden cabins with crevices that allowed cold winter temperatures to enter frequently suffered from pneumonia. As the teachers in Georgia attested, schoolhouses too, were often flimsy, wooden structures that exposed children to the cold. And in the hot summer "sickness season," teachers and students alike became ill. (...) Under these conditions, physical nourishment and intellectual nourishment competed for scant resources. Sometimes the physical won out; sometimes the intellectual did. One student, when asked why he was not writing on his slate, told the teacher that he had sold his pencil for a piece of bread. His father had been ill all winter, and the family of nine had nothing to eat (WILLIAMS, 2005, p. 142).

distâncias – fosse da fazenda ou da cidade – para chegarem à escola mais próxima (WILLIAMS, 2005, p. 142-143, tradução nossa¹³³).

Há marcas indelévels no amarelo dos papéis, nas fotos¹³⁴ que registraram o momento (imaginário) da aprendizagem capturada num olhar, numa posição congelada forçosamente para a “posteridade”. A perspectiva de aprender a ler e a contar lhes dava energia para a construção das escolas, apesar do enfrentamento diário da fome, frio, enfermidades (WILLIAMS, 2005, p. 30, tradução nossa¹³⁵). Muitos dos adultos, que se sentiam inaptos para as longas memorizações do alfabeto, não deixaram de vislumbrar a educação formal para os filhos, sendo ela espaço para que alcançassem a liberdade em meio ao caos em que viviam.

133 Texto original: Children like this boy and girl often arrived in school barefoot, wearing torn, ragged clothing. While enslaved, they had likely been inadequately clothed, and for many matters got even worse during the war and in its immediate aftermath.

Following emancipation some children went to school in the remnants of clothing they had already worn for a year or more.

Wearing uncomfortable hand-me-downs, shivering in clothing that provided little protection from winter winds, or neatly dressed in carefully made dresses with matching bonnets, many African American children made their way to schools on plantations and in towns. Wearing matching shoes, mismatched boot and shoe, or barefooted, these children frequently walked long distances to get there. This was particularly the case in rural areas where a school on one plantation might draw children from several distant plantations (WILLIAMS, 2005, p. 142-143).

134 Distintamente dos arquivos públicos nacionais que integram esta pesquisa, há extenso arquivo de imagens das escolas e seus sujeitos-alunos e professores em Estados do Sul dos EUA. São imagens registradas e devidamente arquivadas para pesquisadores em AD interessados em aprofundar estudos sobre outras materialidades significantes sobre a instrução pública no século XIX. Devido aos dois anos de pandemia, além do acesso tardio às obras de Hager e Williams (final de 2021), resolvi ater-me somente ao discurso verbal, sem perder de vista as outras materialidades significantes na espessura desse tipo de discurso. Há ainda material considerável a ser pesquisado para aqueles interessados em aprofundar questões discursivas sobre o tema no Estado de São Paulo e demais regiões do país.

135 Tradução do texto original: Even as they risked everything to reach freedom, African Americans' once secret acquisition of literacy emerged as both public demand and support for education. Their determination to acquire literacy and numeracy generated the energy to build schoolhouses even while they tackled the physical challenges of hunger, disease, and homelessness (WILLIAMS, 2005, p. 30).

Williams admite que o número de professores negros não supria as necessidades dos alunos, ávidos em aprender. Como observa, muitos estavam determinados a ser alfabetizados (*Ibid.*, p. 37). Ademais, havia professores locais e, conforme já mencionado, outros enviados dos Estados do Norte pelas associações religiosas e seculares. Para a autora, “sem a presença desses professores, o processo de alfabetização dos emancipados não teria certamente acontecido” (WILLIAMS, 2005, p. 39, tradução nossa¹³⁶).

Somente uma ínfima parcela privilegiada de outros sujeitos – da classe dominante – tinha direito à pena, à tinta, às folhas de papel, aos livros, ao contato físico com tais “ferramentas do saber”. Era o corpo a corpo com a escrita, forma visceral e temerária de lidar com a letra, para muitos proibida. Como Hager relata, era necessário voltar-se à linguagem física para descrever o contato com o novo, no simples ato de “pegar nosso lápis, sentar para escrever, preencher ou arrancar as páginas – compensa nossa incompreensão do processo interior” da escrita (HAGER, 2013, p. 18 tradução nossa¹³⁷). Assim, o ato de aprender uma língua escrita atravessa o corpo, se manifesta no tato, no olfato, na audição que compõem as materialidades significantes. É o que fica inscrito na memória e no corpo com marcas indeléveis e plenas de sentidos outros. Por mais que as técnicas para escrever “certo” e fazer as letras “elegantemente” sejam adotadas pelos sujeitos, a rede significativa que se desdobra no ato de escrever – finalmente – é infinita. Passemos à infinitude de sua materialidade.

136 Texto original: It is certainly true that without northern teachers many freedpeople would not have received any education at all (WILLIAMS, 2005, p. 39)..

137 Texto original: physical language to describe writing – *grabbing* our pencils, *sitting down* to write, *filling up* or *cranking out* pages – compensates for our incomprehension of the inward process (HAGER, 2013, p. 18).

4.2.2 A CURSE RATHER THAN A BLESSING (BUT I WANT EDICATION, AND WE, AS PEOPLE, WANT EDICATION)

Os afro-americanos procuravam estratégias para aprender à revelia da lei e dos obstáculos colocados por seus senhores. Os livros eram camuflados com papel e, como um ex-escravizado admitiu, muitos deles eram levados às escondidas para ficarem guardados na casa de afro-americanos livres¹³⁸. Dessa forma, sempre corriam o risco de serem parados por policiais ou qualquer outro homem branco que se viam no direito de vasculhar seus pertences.

Outras vezes, as próprias mulheres dos senhores de escravos se dedicavam à “tarefa evangelizadora” de cristianizar os escravizados para assim terem acesso à palavra de Deus, a contragosto de seus maridos, por meio da alfabetização e leitura da bíblia. Alguns senhores faziam vista grossa para a alfabetização, porém, outros a consideravam altamente perigosa, pois poderia levar o escravizado a se revoltar e conhecer as leis (WILLIAMS, 2005, p. 19). Ademais, num mundo hostilizado onde um grande contingente de homens brancos era totalmente analfabeto, ter um escravizado que conhecesse as letras já era uma afronta para as formas desiguais de divisão de classe.

Os sujeitos-escritores das cartas (Estados Unidos) querem entrar no mundo onde a visibilidade pode lhes ser dada. Imaginariamente, a leitura e a escrita são conhecimentos cujos efeitos de sentido são a liberdade, a igualdade de direitos, a propriedade. Posição enunciativa distinta da anterior quando não podiam dizer (escrever) e não tinham o direito, por essa razão, de pensar. No caso de nossa pesquisa, pensamos ser a escrita o espaço de inscrição

138

Toda a narrativa a respeito da proibição imputada aos escravizados afro-americanos a qualquer forma de contato com a leitura nos remete à **Fahrenheit 451**, de Ray Bradbury. A ficção científica distópica, escrita em 1953, nos apresenta uma sociedade futurista onde ler e ter livros é crime. Os livros são, portanto, universos de folhas, tintas, lombadas e capas que oferecem riscos à felicidade da sociedade aí imaginada e, portanto, devem ser queimados a 451 graus Fahrenheit, inspiração para o título. BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 2018.

dos escravizados, ex-escravizados, homens-livres, em território movediço, pois, ao mesmo tempo que têm o desejo de escrever e participar do mundo daqueles que têm voz e podem colocar-se diante dos demais pelas letras, também estão em meio às incertezas que tais habilidades (leitura e escrita) – direito do homem branco (caso também no Brasil) – possam acarretar. Encontram-se em meio às incertezas sobre os riscos resultantes de tais habilidades para a sua possível mobilidade e inserção sociais.

Grande parte do contingente escravizado não tinha a sorte de ser alfabetizada por alguém próximo, mesmo que fosse pelos seus proprietários. Aprender era feito na clandestinidade. Literalmente, precisaram “roubar” a instrução, nas palavras de Williams (2005, p. 20). Alguns deles escondiam livros de ortografia, outros pagavam ou mesmo suplicavam a algum branco instruído para ensiná-los. Não eram poucas as vezes que recorriam às próprias crianças brancas que mal sabiam as letras e acabavam violando as leis escravagistas sem o saber.

Vejamos alguns recortes para discutirmos tais experiências com a aquisição das letras, seja pela leitura seja pela escrita e os efeitos desse processo no sujeito:

SD 19

*The more I read, the more I fought against slavery. Finally I thought I would make an attempt to get free and have **liberty or death**. (a literate slave, C.H. Hall, WILLIAMS, 2015, p. 24)*

Para Hall, ler é condição *sine qua non* para ser livre: é liberdade ou morte. O verbo ler – significante aqui em destaque – apresenta, em movimentos parafrásticos, efeitos metafóricos para a constituição de Hall, escravizado alfabetizado, na posição sujeito-leitor (e escritor).

Na condição de escravizado que sabe (ler e escrever), Hall não consegue mais se colocar na posição-sujeito escravizado apolítico. Como sujeito-escravizado (das letras), ele admite ser sua instrução um caminho sem volta: ler é liberdade, mas também, segundo as leis, pode acarretar sua prisão. Ler é significativo que, antes de sua aprendizagem, era o *temor, a prisão, o crime e a morte*. Agora ganha distintos efeitos metafóricos que indicam uma mobilização de Hall como sujeito-escravizado alfabetizado.

No processo de apropriação da leitura (e escrita), às escondidas, contra a vontade da classe dominante branca, sob a ameaça legal de morte, Hall significa seu confronto com a liberdade por meio da escrita. Ademais, a coloca como condição de sua existência na formação social de seu tempo (*liberty or death*). Ler é vital. Na circulação de sentidos entre ser livre ou ser escravizado, Hall opta pelo primeiro, mesmo considerando os riscos. A aprendizagem (da leitura e da escrita) é subjetivada singularmente e se manifesta em ato simbólico de resistência. É ato que se manifesta como “uma relação do sujeito com a linguagem de algum lugar da história e tem uma direção, que é o que chamamos de política” (SILVA, 1998, p. 188). Assim, aprender a ler, a escrever são deslocamentos como sujeito em sua posição-escravizado para uma posição-escravizado *em processo de liberdade* na medida em que está agora politicamente engajado na luta contra a escravidão e questiona, sobretudo, sua condição na ideologia dominante.

Vejamos outra SD:

SD 20

Of course, in our struggles, many of us felt sorely the need of an education in the midst of the new surroundings. Many of the old ones passed away from earth without realizing this coveted possession. (epigraph, Peter Randolph, Virginia, WILLIAMS, 2015, p. 30)

I don't know much, but one thing I do know: I want education, and we, as people, want education. We must learn to keep books and do our own business, for already the white man is marking and thinking how cheap he can hire us, and how easily he can cheat us out of our pay. (freedman, Trent Camp, North Carolina, WILLIAMS, 2005, p. 138).

Thus, I ask you to buy my little books to aid me in obtaining an education that I may be enabled to do some good in behalf of the elevation of my emancipated brothers and sisters. (Mattie Jackson, WILLIAMS, 2005, p. 29)

Em AD, o sujeito está à mercê dos sentidos em jogo. Nas palavras de Orlandi ([2002] 2013, p. 74), "o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se à medida mesmo que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso". Como insiste, "sujeito e sentido se constituem" simultaneamente sendo que um não existe sem o outro (*Ibid.*, p. 74). No caso da **SD 20**, ousamos pensar que há níveis distintos nos deslocamentos dos sujeitos Randolph e Jackson, na posição de sujeito porta-voz dos seus. Ambos, forjados na/pela ideologia escravagista, emergem discursivamente na posição-sujeito porta-voz dos sujeitos escravizados que não tiveram acesso à educação sob formas distintas. No entanto, encontram-se em processos que se aproximam quanto a possibilidades de transição do coletivo – unicamente – para o individual > coletivo. Temos, assim, *Many of the old ones (our ancestors, other older slaves) did not realize the importance or learning and how precious it was.*

Nos deslocamentos parafrásticos dos dizeres de Randolph, temos os pronomes **us** e **our** que, no fio discursivo e na relação com

os demais sentidos, apontam para um sujeito que se coloca como representante de seu povo (*many of us*), assumindo o que seria bom para todos: *the coveted possession of learning*. Na posição-sujeito porta-voz, o sujeito-escravizado fala em nome de outros escravizados (*many of us*). No entanto, não são todos (*Many of the old ones*) que descobriram a importância da tão cobiçada posse (a escrita, o conhecimento, a aprendizagem). Randolph passa a experimentar algo que pode ser apenas seu: o saber. Ele, dentre todos os seus, é quem possui algo que não pode necessariamente compartilhar, pois é o vivido. Ao recorrer ao pronome oblíquo na terceira pessoa do plural (*us*), Randolph espera falar em nome daqueles que já conhecem a importância das letras. Sente por aqueles que já se foram, sem conhecê-las. Importante ressaltar que para Douglass, na SD analisada anteriormente, o significante *saber ler e escrever* é maldição, tormento, enquanto para Randolph, as letras significam algo cobiçado por todos e que, portanto, deve ser aprendido. Essa é a especificidade discursiva que foge ao controle quando se considera somente a linearidade semântica dos sintagmas com sentidos estanques. É o ponto nevrálgico do discurso, pois, muitas vezes, está localizado num *simple pronome*, porém, para além do seu uso aparentemente lógico, há uma dobra de enunciados em espaços distintos. Os pronomes na **SD 20**, ao se desdobrarem em especificidades linguísticas, nos apresentam seu funcionamento pelo atravessamento ideológico.

Nos efeitos de pré-construídos que se inserem no fio discursivo de Peter Randolph, emerge seu lamento por ter aprendido, por conhecer as letras e compreender sua importância. Tal lamento é, sobretudo, processo para dialogar consigo e com os seus outros (dos seus) que morreram sem ter a sensação de como é colocar-se no lugar daqueles que possuem algo, são proprietários do conhecimento, algo tão cobiçado pelos então escravizados.

A frase *this coveted possession* se desdobra, em sua espessura semântica, na relação entre a historicidade do significante

“propriedade” nas condições de produção do oitocentos. Lembremos que o escravizado era propriedade do senhor de terra, senhor dos escravizados, portanto, ele era coisa, objeto de compra, de troca, de venda. A formação social do período escravagista e emancipatório nos Estados Unidos é constituída por meio das disputas pela propriedade, seja ela da terra – sob a forma de *plantations* – assim como pela posse do sujeito-escravizado, objetificado como propriedade a ser comprada e vendida: “Sem as letras, *sou coisa*”, “Escrever e ler é algo que posso chamar de meu!” No entanto, avancemos um pouco além da superfície semântica para compreendermos como os efeitos de sentido sobre a educação se manifestam discursivamente:

Many of the old ones passed away from earth without realizing this coveted possession.

Muitos dos velhos (escravos) partiram da terra sem conhecer esse bem cobiçado.

Na posição-sujeito narrador de seu tempo, Randolph lamenta pelo fato de que seus ancestrais não conheceram a importância da educação (*this coveted possession*). Por outro lado, também reconhece a importância de possuir algo para chamar de seu e que antes era propriedade apenas dos brancos. Ou seja, a partir do funcionamento discursivo da SD supracitada, pensamos que, para Randolph,

My/Our ancestors passed away from earth without realizing (the importance) of this coveted possession (which did not belong to me/us), but now it does.

Pelas veredas semânticas da SD acima, em seu funcionamento sintático, há pistas discursivas para pensarmos o que é dito pelo não dito. São dizeres sobre esse outro que partiu (*the old ones*), mas que poderia ter vivido nessa Terra sabendo da importância da educação. Randolph, pois, se coloca também na posição-sujeito de quem sabe

sobre (a educação e seu valor) e gostaria que o outro (*the ones who passed away without realizing*) também tivesse percebido tal valor, o que indica um funcionamento sintático condicional nessa espessura semântica que se desdobra no que é dito sem o ser, próprio do discurso:

If the old ones had learned – how to read and how to write – they would have passed away from this Earth realizing the importance of education/learning/reading/writing.

Ou seja, nas dobras (de efeitos semânticos) do interdiscurso – atravessado pela ideologia escravagista e racista – Randolph reflete sobre o que poderia ter sido e não foi para os que se foram, mas também para ele próprio como sujeito de seu tempo. O não-vivido dos que partiram (*without realizing the importance*) deixa outros não-ditos sobre o vivido desses sujeitos:

- *por que e como não perceberam a importância da educação antes?*
- *se tivessem percebido a importância da educação, suas vidas teriam sido diferentes?*
- *a vida de Randolph seria diferente?*

O fato de eles terem partido sem conhecer (a escrita, a leitura, a educação) torna a educação dos demais (no presente do tempo de Randolph) ação urgente. O não conhecimento dos outros que se foram emerge sob a forma de um *pré-construído* sobre o vivido desses escravizados. Dito de outro modo, mesmo na ausência física desses (escravizados) mais velhos, um passado se faz presente como lembrança (dolorosa) para que a geração futura não se esqueça: *eles partiram sem perceber o quanto a educação valia*. É ausência que, para Randolph, tem efeitos de sentido sobre a educação, sobre os demais e, sobretudo, sobre sua atuação como sujeito de seu tempo, pois, ensinar a nova geração é ação urgente (*of course, in our*

struggles, many of us felt sorely the need of an education in the midst of the new surroundings).

No segundo excerto da **SD 20**, temos o sujeito-liberto que, no contato com o outro (do Norte) em período da Guerra de Secessão, possivelmente teve acesso à escrita. A noção de literalidade dos pronomes se estilhaça na relação com os modos de produção das cartas:

*I don't know **much**, but if we (as people) want to be free to get rid of the white man's wrongdoings against us, we must **learn how to read and write** (like them).*

No uso do pronome pessoal em língua inglesa em primeira pessoa do singular *I* para o pronome pessoal em primeira pessoa do plural *we*, há um deslocamento significativo que determina a posição-sujeito do discurso. Randolph vislumbra as letras não somente para mudanças para si, mas, sobretudo, como possibilidade de mudanças radicais nas relações sociais, tocando na hierarquia cristalizada na formação social escravagista. O significante *edication* se metaforiza em sentidos outros para o sujeito-liberto. A educação é a garantia de que, como senhor de seus atos, na forma-sujeito jurídico, se assujeita a vender a sua força de trabalho, pois não pode vender a força de trabalho de outros. Ou seja, ao acreditar que a educação dará autonomia para ele e seu povo, se assujeita – sem se dar conta – à forma mais abstrata e invisível de fazer parte das condições capitalistas. Em seu imaginário, o significante *edication* se desloca para outras formas não-contraditórias de se submeter às regras do jogo das relações sociais (*we must learn to keep books and do our business*).

Quanto aos pronomes pessoais, possessivos e oblíquos (*I, my, me*) nos dizeres de Mattie Jackson, temos efeitos de sentido distintos:

my little books to aid me to help my brothers and sisters

I may be enabled to do

in behalf of the elevation of my emancipated brothers and sisters

A professora afro-americana que fugiu da escravidão em Missouri para ser formalmente alfabetizada em Indianápolis (WILLIAMS, 2005), não somente se coloca como porta-voz do seu povo – aqueles já libertos – mas também os considera como parte da família. Seria muito, em nosso gesto de leitura, afirmarmos que ela estaria se apropriando dos seus para “cumprir a missão” de ensiná-los. Porém, não há como negar que sua tomada de posição se distingue da de Randolph ao falar em nome da ascensão (por meio da instrução) de meus irmãos e irmãs (afro-americanos) emancipados (in behalf of the elevation of my emancipated brothers and sisters).

Contribuições de Pêcheux lançam luz sobre a especificidade do sujeito que emerge como porta-voz em nossa proposta analítico-discursiva. Ele é, nas palavras do pesquisador, “ator visível e testemunha ocular do acontecimento” (PÊCHEUX, 1990, p. 17). Os professores afro-americanos ousaram colocar-se nessa posição de sujeito-porta-voz. Segundo as palavras do teórico, “o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar” (*Ibid.*). Os pronomes possessivos trazem em seu bojo os significantes história, cultura, sofrimento, pobreza, ancestralidade que marcam os limites do que **é “nosso” e o do que “é deles”. Nessa dupla visibilidade “ele fala em nome dos seus e parlamenta com o adversário” se apresenta “no centro visível de um ‘nós’”** (*Ibid.*, p. 17).

Em pesquisa de fôlego sobre o discurso dos quartéis durante as duas décadas da ditadura no Brasil (1964-1985), em um de seus capítulos analítico-discursivos, Indursky (1992; 1996) faz uma análise profunda sobre o funcionamento do pronome *nós* como

artifício discursivo para que o sujeito enunciador se coloque em distintas posições assumidas como sujeito de um discurso. Este, conforme explica, tem relação com a forma-sujeito e, portanto, se constitui em sujeito de seu discurso. Assim, o relacionamento dessa materialidade específica apresenta também formas distintas de ser representado na trama discursiva (INDURKSKY, 1992, p. 80). Para buscar a compreensão desse sujeito enunciador dessas condições de produção específicas – considerando a ditadura no país e seus desdobramentos – a pesquisadora desenvolve reflexão sobre o funcionamento discursivo do pronome *nós*. Conforme prossegue, o pronome “**nós** representa, para efeitos de análise, toda série que refere a primeira pessoa plural”: *nós, nosso, nossa, nossos, nossas, e*, no caso do recorte em destaque, o pronome e seus desdobramentos em inglês (*we, our, ours, ourselves, us*).

Se considerarmos a questão a partir das reflexões de Indursky sobre o pronome *nós*¹³⁹ em seus desdobramentos discursivos, observamos que a pesquisadora se ancora em alguns linguistas para discutir a questão, porém a partir de sua espessura discursiva. Embora brevemente, tentaremos tratar de nossos recortes a partir das reflexões da pesquisadora. Como Indursky nos explica:

- Benveniste (1966) trata do pronome *nós* como um *eu* ampliado e, portanto, o enunciador, em seu dizer, abrange outros enunciadores;
- Guespin argumenta que o pronome *nós* possibilita uma indeterminação referencial. Consequentemente, é pronome que aponta para a não-especificidade dos referentes do enunciador, fato que provoca a ambiguidade em seu uso;

139

Sob a visada linguística, Bechara (2006, p. 139) explica que o pronome “*nós* indica eu mais outra ou outras pessoas, e não eu + eu”. In: Bechara, E. Moderna gramática portuguesa Evanildo Bechara. – 37ª ed. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

- Geoffrey (1985) explica que o uso do pronome *nós* é a primeira manifestação linguística, chamada pelo pesquisador de “mais de um”. Acrescenta que daí é possível analisar a passagem do sujeito falante para o sujeito político.

Ou seja, o pronome *nós* e seus deslocamentos na trama sujeito-história-língua não é apenas o *eu* + *outro* em sua superfície linguística, mas, sobretudo, discursivamente, nas palavras de Indursky (*Ibid.*, p. 65)

Nós designa conjuntos lexicamente não-nomeados, nós os entendemos como uma não-pessoa discursiva. Ou seja, na interlocução discursiva, a não-pessoa discursiva corresponde ao referente lexicalmente não-especificado ao qual eu associa-se para constituir-se **NÓS** [grifos e letras maiúsculas da autora] (INDURSKY, 1992, p. 65).

Voltando ao nosso recorte, as pistas deixadas pelo pronome **we** e seus desdobramentos indicam funcionamentos distintos entre os três sujeitos das cartas citadas (Randolph, o liberto anônimo e Jackson). Em Randolph, temos: **our struggles, many of us** na relação com os elementos sintático-semânticos que os precedem e procedem. Observamos que as formas pronominais usadas por Randolph, na posição-sujeito de discurso que fala em nome de seus contemporâneos, indicam um saber compartilhado sobre as lutas, o vivido dos antepassados escravizados já falecidos e, conseqüentemente, um pré-construído sobre os sentidos sobre ser escravizado sem direito a aprender (a ler, a escrever, à educação). O pronome **nós** também emerge em **many of the old ones**, uma vez que o pronome indeterminado **ones** funciona discursivamente a partir de um pré-construído sobre quem se fala. Pensamos ser **ones** referente das lembranças de Rudolph sobre seu povo: **the old ones of ours, the old ones of our kind, the old ones of our people.**

No caso do segundo recorte da **SD 20**, o liberto anônimo nos apresenta um diálogo entre o sujeito enunciador que transita na posição entre o **eu** (**I do know; I want edication**) e o **nós** (**We must**

learn; our business; how cheap he can hire us out o four pay).

Ora fala na posição-sujeito *eu* que tem certeza do que diz e sabe o que quer, ora se desloca para falar em nome do outro, no caso, dos outros escravizados e/ou libertos que podem seguir enganados caso não aprendam a lidar com as letras, com os números. Aprender, portanto, é colocado como condição de sobrevivência para si e todos os demais. Portanto, há um efeito de sentido produzido por *I* e ***we*** que transita nessa ambiguidade em saber se o sujeito está falando sobre si, para si, sobre o outro coletivo (nós), para o outro (coletivo). Assim, o uso das duas pessoas pronominais (***I, we, our, us***), nas formas singular e plural, se desloca para efeitos sobre posição política frente à ideologia dominante: *I don't know much, but I do know I want education; we, as people who do not want to be cheated, also want education.* O *I* e ***us*** devem se contrapor ideologicamente contra o ***he***, pronome carregado de efeitos de sentido de um pré-construído sobre ser branco, escravagista, racista e conhecedor das letras e números, portanto, o risco palpável desse outro perpetuar a dominação escravagista. É a mensagem deixada pelo liberto na espessura discursiva de sua carta; apela à atenção dos demais afro-americanos para a importância de sua aprendizagem. Espera compartilhar a importância que dá à educação com os demais dos seus. É por meio do ***nós*** em distintos momentos enunciativos que se instauram sentidos distintos a partir do sujeito do discurso, pois, se de um lado sua voz *lhe* permite falar em nome de, é porque ele, como sujeito, pensa estar a serviço dos seus e, conseqüentemente, de sua emancipação pela educação.

Mattie Jackson também fala em nome dos seus (***in behalf of the elevation of my emancipated brothers and sisters***), porém, há um funcionamento distinto dos outros dois recortes da série. Jackson é professora e, como tal, se coloca na posição-sujeito *capaz* e *autorizada* para educar e lutar pela emancipação dos escravizados por meio da educação. Eles estão sob sua responsabilidade.

Para Indursky (1996, p. 54), “há o efeito de sentido único para NÓS produzindo o efeito de um único NÓS coletivo. É o sujeito porta-voz que fica embaçado” [maiúsculas da autora], o que faz com que seja associado a não-pessoas discursivas. No caso de Jackson, há definição desse sujeito que fala em nome de, mas colocando-se em primeira pessoa, pois conhece a situação socioeconômica dos seus. No caso dos outros dois recortes, Randolph e o liberto, o pronome **nós** em seus desdobramentos ganha novas associações uma vez que funcionam sentidos indeterminados para distintas não-pessoas discursivas.

Dito isso, compartilhamos das reflexões de Indursky, sobre as camadas semânticas que constituem o discurso. Ele é lugar onde ocorre o apagamento discursivo dos *não-nomeados*, dos sem voz. São as várias nuances semântico-discursivas que se perdem na linearidade pronominal, na ordem das palavras em determinada frase, oração... é o que se dispersa em contato com a materialidade atravessada historicamente.

Como analisado, Douglass faz reflexões culposas sobre sua aquisição da leitura (e escrita). Enquanto o abolicionista ressentido o fato de saber ler e escrever e serem tais habilidades causa de sua tristeza profunda, Randolph se sente pesaroso por aqueles que não tiveram acesso às letras, pois, para ele, teria sido o caminho para que eles (*Many of the old ones passed away from earth without realizing this coveted possession*) tivessem vivenciado como seria “ter posse de algo chamado de seu”. Sujeitos de seu tempo, atravessados pela ideologia dominante escravagista, mas em subjetividades específicas, em distintas significações e ressignificações da **coveted possession**. Ler e escrever é signifiante que se inscreve no caleidoscópio de sentidos do discurso. Não é apenas o ato de ler e escrever em si, mas os desdobramentos que a ação empreendida ao aprender significava: ressignificar-se como sujeito a partir do deslocamento para uma ação distinta daquela à qual até então estava acostumado como sujeito-escravizado. Aprender para ser *como* os brancos, *aprender para não*

ser mais escravizado. Dito de outro modo, é colocar-se à mercê das mudanças que aprender exigia, fosse a ação física do escrever em si, fosse a concentração e visão voltada à escrita. De uma forma ou de outra, *o aprender* exigia um deslocamento físico, emocional e social do sujeito que ousava experimentá-lo.

Temos a manifestação discursiva de sujeitos que, ao longo de suas vidas, foram submetidos à lei e ao não-direito de aceder à educação, por mais rudimentar que ela fosse. Seu contato com o mundo “escrito” deu-se de forma paulatina, mas constante. Não podemos deixar de salientar que a entrada do sujeito-escravizado no mundo das letras, proibido de aproximar-se da escrita, deixa marcas em sua constituição como sujeito-aprendiz, sujeito-autor na língua do outro. Ele não será o mesmo sujeito uma vez que experimentou a entrada em um outro mundo discursivamente constituído – “um outro interdiscurso – que só poderá enunciar a partir de então, de dentro da estrutura e do funcionamento de uma língua escrita” (SILVA, 1998, p. 212). O sujeito, na posição-conhecedor das letras, se desloca para outras posições, a de sujeito-político, a de sujeito-alfabetizado, a de sujeito-leitor, ressignificando significantes “na reprodução e/ou transformação do discurso do outro”.

4.2.3 THE SILENT LANGUAGE OF YOUR OWN PEN...

Ao tomarmos a letra em sua espessura semântica e seu caráter significante, ela deixa de ser pura e simplesmente informação e fragmento das palavras, frases, orações, ferramentas de comunicação para falantes de determinada língua. A letra, nas palavras de Silva (1998), é de “natureza mais complexa que a mera representação de um som ou fonema”, determinada pela exterioridade que a envolve e anterior à produção textual.

Silva (*Ibid*) desenvolve um profundo trajeto analítico-discursivo nos sentidos sobre a alfabetização no Brasil, desde seu

início, no século XVI, e como foi se constituindo, discursivamente, ao longo dos séculos até o que nos é apresentado hoje. A autora nos diz que a escrita, como trajeto próprio do ser humano de linguagem, deve ser pensada, antes de tudo, pela sua “natureza discursiva” nas distintas sociedades considerando o homem, o pensamento e o mundo na relação com a linguagem. Não é processo neutro como é comumente tomado em práticas científicas e pedagógicas. (*Ibid.*, p. 163-168)

Ancorada nas reflexões de Lacan sobre a estrutura significante da letra, a pesquisadora argumenta que a cadeia de significantes produzida com sentido(s) se manifesta metaforicamente e, tomando uma palavra por outra, em sua constância, o sujeito (do inconsciente) já-falante, se inscreve. Tais significantes, parte da memória do dizer, também se inscrevem na forma “significante” de ser da escrita. O sujeito, portanto, inscrito na instância do discurso verbal e/ou escrito, está imerso “nessa convenção significante”, segundo a autora.

Na intermitência de “uma letra e outra letra”, é “a palavra que aponta para a coisa, que passa a ter sua realidade” para o sujeito (*Ibid.*, p. 164). O percurso desse trajeto chamado escrita não é a-histórico e consciente. É trabalho coletivo, perpassado pela história e ideologia – “processo de interpretação dos indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 202) – na instância também do inconsciente sob a forma simbólica da língua. Está presente no traçado das letras, na leitura, na língua, à revelia do sujeito.

Um exemplo que trataremos aqui é a escrita de Mattie Jackson: o diálogo confessional que estabelece consigo, por meio das palavras no papel, as determinações às quais se impõe para colocar-se na posição-sujeito-escritor. Segundo Williams (2005, p. 43), Mattie Jackson imaginava que,

[...] a caneta lhe concederia poder exclusivo: caberia somente a ela vender sua história e decidir como gastar os lucros da venda. Concluída sua educação formal, estavam em suas mãos segredos que poderia compartilhar ou

guardar. Jackson vislumbrava uma vida independente tanto da dominação branca do Sul quanto da do Norte (WILLIAMS, 2005, p. 43, tradução nossa¹⁴⁰).

Mattie Jackson esteve no fio da navalha entre a escravidão e a emancipação. A alfabetização e posterior domínio das letras significaram para ela – e muitos outros – o possível passaporte para uma vida melhor, concebida em tempos injustos. Na **SD 21**, temos alguns desses diálogos de Mattie com o papel e seu lápis:

SD 21

*I feel it a duty to improve **the mind**, and have ever had **a thirst for education** to fill **that vacuum for which the soul has ever yearned**. (Mattie Jackson – freedmen’s black teacher – WILLIAMS, 2015, p. 29)*

*Manage **your own secrets**, and divulge **them** by **the silent language of your own pen**.*

(Mattie Jackson – freedmen’s black teacher – WILLIAMS, 2015, p. 29)

*“I would endeavor to publish further details of **our history** in another volume **from my own pen**.” (Mattie Jackson – freedman’s black teacher – WILLIAMS, 2015, p. 29)*

Declaração de Mattie Jackson sobre o que faria assim que terminasse sua educação formal.

Fragmentemos partes da série da **SD 21** para compreendermos seu funcionamento discursivo. Lembremos que Mattie Jackson foi aluna, professora, ex-escravizada e afro-americana do Sul dos EUA. No desenvolvimento de nossa análise, temos:

140

Texto original: The pen would endow her with unique power: only she could make the decision to sell her story, and only she would decide how to spend the proceeds. With education, she could decide which of her secrets to write down and which to keep hidden. Jackson envisioned a life independent of white southern or northern domination (WILLIAMS, 2005, p. 43).

I want to improve the mind

(because)

I have always had a thirst for education

(because)

I have always had the wish

to fill that vacuum the self has

ever yearned.

No fio discursivo desta SD, nos confrontamos com o sujeito do desejo, que, nas palavras de Coracini (2007, p. 61), é “fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro”. Podem ser pensados, nas palavras da autora, “como fios que se entrelaçam” e, juntos, constituem “a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade.” O sujeito, portanto, se constitui pela falta. Ela é desejo que o sujeito busca preencher enquanto viver. Ambos, o sujeito e o outro, anseiam preencher o que fica sempre vazio. Numa relação contínua, o sujeito e o outro procuram preencher sua falta na medida em que o desejo é deles constitutivo. Há um desejo de preencher a sua falta e a falta do outro. Ora se volta para si – determinando esse vácuo (*I have always had a thirst for education*), ora Mattie fala pelo outro e com o outro na ilusão de ter o controle das demandas as quais a alfabetização lhe impõe (***manage your own secrets and divulge them***).

Diante de qualquer objeto simbolicamente constituído, no caso a língua, há uma injunção à interpretação. O sujeito, afetado pela linguagem, está assujeitado ao que emerge do real dessa relação: interpretar/significar. No caso de Jackson, a escrita pela língua não é somente tomada ilusoriamente como “possibilidade de mudança”, mas uma bandeira em prol de uma missão: a de ensinar os seus (escravizados, ex-escravizados e seus filhos). Sabendo das inúmeras interdições sofridas para aceder à letra, escrever e colocar-se como

sujeito-autor das suas palavras constituem seu desejo (*her coveted possession*) compartilhado com o outro. Para ela, é sua história e a história deles que devem ser contadas em detalhes (*I would endeavor to publish further details of **our history***).

Pelo funcionamento discursivo dos pronomes possessivos, o sujeito se coloca na posição-escritor-narrador de suas lutas, em atos *rebeldes* do *seu escrever e seu ler*. No ato solitário, cujas testemunhas são o papel, a tinta e a pena, muitas vezes improvisados, Mattie se coloca como a prova viva de uma afro-americana capaz de narrar a história dos seus (*publish our history*), já que, como sujeito desejanter, acredita ser a educação caminho para que os outros de seu povo consigam mobilidade num mundo somente para os brancos (***a thirst for education to fill that vacuum for which the soul has ever yearned***). A escrita não é somente de Jackson, mas como sujeito do inconsciente, ela a significa pelo desejo do outro. É sujeito que narra a sua história e a história também dos seus. O gesto de escrever e inscrever-se como sujeito-autora de seus anseios deixa uma marca subjetivante em sua escrita. A possibilidade *da escrita de si* transita entre gesto de luta pela instância simbólica, antes apenas propriedade dos brancos. A falta do outro constitui a sua falta e a desloca em posições-sujeito outras: sujeito-escritora, sujeito-narradora (das histórias dos seus), sujeito-conselheira para o outro fazer da escrita sua arma silenciosa (***Manage your own secrets, and divulge them by the silent language of your own pen***). A sua história é forjada na história dos outros sujeitos e ela coloca-se como sujeito-contadora de outras histórias, de outras vivências além das suas (*I would endeavour to publish further details of **our history***).

4.2.4 PLEASS TO EXCUSE BAD WRITING & ALSO MISTAKES

As condições de aquisição das letras às quais o sujeito desta pesquisa foi submetido ao longo de séculos estão historicamente

inscritas no corpo, na pele, na memória constitutiva da aprendizagem. A maior parte dos escravizados do sul estadunidense recorreram ao autodidatismo. Assim, “sob as penas da lei na maioria dos lugares, além da hostilidade branca generalizada, os negros do sul não tinham o direito de aprender a ler ou escrever” (HAGER, 2013, p. 19 tradução nossa¹⁴¹). Quais os efeitos de sentido desse autodidatismo ao longo de sua relação com a língua escrita?

SD 22

“[I] am still trying to improve – But having never had a regular course of spelling taught me. I am in consequence very deficient in every branch of a common edocation!

(Washington’s self-assessment)
(HAGER, 2013, p. 105)

“I trust my readers will excuse deficiencies in consideration of circumstances.”

(Harriet Jacob)
(HAGER, 2013, p. 105)

“Pleass to Excuse bad writing & also mistakes”

“Sir I can mot write very well so agreat waits of from eny one that wright So I have to try an do it my self”

“please excuse my Miserable writeing”

“please excuse my bad writing as I never went to School a day in my left”

A linguagem é história e, portanto, se constitui na opacidade dos sentidos (ORLANDI, 1988). É forjada na espessura semântica

141

Texto original: Under penalty of law in most places, and of white hostility virtually everywhere, southern blacks were not supposed to learn to read or write (HAGER 2013, p. 19).

de distintas vivências linguístico-ideológicas de cada sujeito, em determinada posição-sujeito-histórico. Nas reflexões da autora (1999), o sujeito está à mercê da língua e se constitui no processo de significar e ressignificar-se simbolicamente na história, no “jogo da língua na história, pelos sentidos”, na “forma material, a língua e a história”. Sendo assim, a interpretação – dos sentidos pelo sujeito – ocorre sob certas e distintas condições e momentos históricos. Considerando que o sujeito para a AD “é posição entre outras”, não podemos deixar de desconsiderar tais especificidades do sujeito no recorte da SD em destaque.

Mais uma vez, nos deparamos com a presença do pronome possessivo “*my*” que nos encaminha ao próprio do interdiscurso, nas particularidades do processo de subjetivação de cada um dos autores epistolares. Se para cada autor o desenvolver da aprendizagem formal – ou não – tem significados distintos, podemos afirmar que o pronome possessivo da primeira pessoa do singular os coloca numa posição-sujeito apologética, em contraste com a **SD 21**. Ademais, consideramos que, apesar das dificuldades para escrever, ter papel e lápis, pena e tinta na tentativa, diríamos, de “comunicação” com seu interlocutor, resistem simbolicamente. Ao se desculparem por não saber escrever segundo os padrões aceitos pela classe dominante e letrada, colocam-se como sujeito em primeira pessoa, deflagram as condições precárias às quais são submetidos ao não ter direito à aprendizagem, pois “*slaves are poorly learned*”. Quando escrevem sobre si, escrevem sobre o outro, apontam a coletividade precarizada da qual fazem parte. Nas fissuras da língua, no contato com as condições de produção, denunciam a precariedade no trato com o outro e se colocam, na linearidade linguística, como sujeitos do desejo do outro (***are learned, but poorly***).

Os efeitos de sentido sobre ser analfabeto (não saber ler e não saber escrever *direito*) numa formação social escravagista-racista ganhavam outras conotações e dispersões, pois escrever era proibido para os escravizados, sendo ler privilégio de poucas

peças. Ou seja, ser analfabeto constitui esse “indivíduo” tomado “como fonte e origem de uma falta, de uma incapacidade” (SILVA, 1996, p. 154). Porém, a letra – inscrita nas caligrafias singulares de cada um dos autores – também deixa marcas nesses sujeitos na historicidade dos efeitos de sentido para *aprender, ler e escrever*. Para aceder às letras, o sujeito ressignifica seus gestos de escrita em formas outras de submissão às críticas do outro (que sabe). A escrita expõe a imperfeição da letra tremida e (re)desenhada, apagada e reescrita no papel, expõe ainda as diferenças constitutivas de ser sujeito-letrado escravizado à revelia, às escondidas. Aprender e, por consequência, desenvolver os gestos da escrita e leitura colocam o sujeito frente às novas formas de aflições, porém como sujeito que acede ao que era somente do outro (seu senhor). Deve submeter-se à lei das letras sem, contudo, deixar de ser sujeito-testemunha das diferenças abismais das relações socioeconômicas entre negros e brancos nos EUA. Sua escrita, além de atestar, em seu imaginário, sua vulnerabilidade intelectual, é também sofrimento no processo de se ressignificar na posição-sujeito aprendiz emancipado.

Ao desculpar-se pelos “erros”, pelas “fissuras” na escrita (outrora propriedade exclusiva dos brancos), o sujeito-aprendiz faz romper as condições de produção de sua escrita: os erros são seus, a língua (perfeita), por ele imaginada, ainda é propriedade dos brancos. O tom apologético deixa pistas da ilusão de uma língua (dos outros) sem erros.

Sobre o sujeito-autor das cartas, podemos pensar que o desenvolvimento de sua alfabetização passa por processos para ser “institucionalizado e institucionalizante” (SILVA, 1998, p. 167). Em contato com esse instrumento, o sujeito tem a possibilidade de inscrever-se “na ordem social” a qual faz parte (*Ibid.*, p. 167). Porém, a língua – no processo da leitura e escrita – é também espaço de controle. É onde se encontram as demandas para univocidade, perfeição, clareza e, acrescentamos, o julgamento do outro, seu acolhimento ou rechaço (*Pleass to excuse bad writing & mistakes*).

Por outro lado, é também onde o sujeito-escritor tem possibilidade de se colocar e passar a “compreender e significar o mundo em gestos de leitura e de escrita múltiplos” ([1] *am still trying to improve*). O sujeito, submetido ao significante materializado pela letra se vê obrigado a conformar-se à unidade (imaginária) da escrita (*Ibid.*, p. 167-168). No caso deste estudo, é o sujeito que se confronta com a alteridade do outro e da língua escrita frente a sua própria alteridade numa formação social excludente, de ideologia escravagista-racista. No seu imaginário, esse processo *sofrido* para aprender, todas as tentativas e erros que aprender lhe impõem, também expõem as diferenças conflituosas entre ser sujeito-escravizado afro-americano e ser – imaginariamente – sujeito livre e branco.

O fio discursivo exige atenção a alguns aspectos do intradiscursivo. Nas particularidades semânticas que se desdobram a partir da série da **SD 22**, em gestos outros de leitura, temos um funcionamento dicotômico entre os sentidos de escrita para a alfabetização dos escravizados, significados a partir do atravessamento ideológico pelo discurso dominante dos brancos. Ou seja,

“my writing is none of the best for Slaves are poorly learned”

my writing is

my words are

(the shape of) my writing is

(the shape of my words) is

my handwriting is

my spelling is

none of the best as yours

Ao colocar-se em primeira pessoa como sujeito-autor da carta, seja para arriscar um pedido de alforria, ou mesmo para pedir informações a autoridades locais sobre um parente – também escravizado – vendido ou morto (ou não) em batalha, o sujeito também enfrenta “os desafios para dar voz ao sofrimento”

(HAGER, 2013, p. 80, tradução nossa¹⁴²) e, incontornavelmente, colocar-se na posição-sujeito-que-lê-que-escreve. Do sofrimento impresso na materialidade significativa dos borrões no papel da carta, da ortografia desordenada, da caligrafia, por vezes frágil e trêmula, irrompe a historicidade da condição desumana à qual a maioria desses sujeitos foi submetida. Dito de outro modo, "**slaves are poorly educated**" e "**never went to a School a day**" em suas vidas, o que é já sabido e esperado por todos os outros (brancos). O sofrimento está impregnado no coletivo **slaves** e é intensificado na denúncia das injustiças praticadas diariamente por meio dos advérbios **poorly** e **never**. Eram as pessoas simples, miseráveis, para muitos consideradas analfabetas, mas principalmente aquelas que não deixaram de recorrer à escrita para contar *sobre e da* sua experiência e do lugar ocupado no mundo de seu tempo. A catarse epistolar permite que o real da língua irrompa nas ranhuras do papel.

Tal perspectiva analítica nos remete ao que Orlandi diz sobre o sujeito e à miríade de sentidos em jogo a partir de uma posição-sujeito dada. O sujeito, a partir da situação social (empírica) passa a ocupar uma posição-sujeito que é própria da instância discursiva. Assim, a escrita fragmentada dos sujeitos-autores (escravizados) deste capítulo materializa a espessura discursiva do momento histórico no qual se inserem. Pela ideologia, o sujeito se submete à língua significando e se significando intermitentemente "pelo simbólico na história" (*Ibid.*, p. 100). É imprescindível citarmos Althusser sobre esse ponto, pois, suas contribuições filosóficas nos auxiliam no complexo emaranhado ideológico no qual o sujeito sempre já se encontra:

A ideologia é, então, a expressão da relação dos homens com o seu "mundo", ou seja, a unidade (sobredeterminada) de sua relação real e de sua relação imaginária com as suas condições de existência reais. Na ideologia, a relação real está inevitavelmente investida na relação imaginária.

[...]

É nessa sobre-determinação do real pelo imaginário e do imaginário pelo real que a ideologia é, em seu princípio, ativa, que ela reforça ou modifica a relação dos homens com suas condições de existência, nessa relação ela mesma imaginária [itálicos do autor] (ALTHUSSER, [2015] 2020, p. 194).

Para Pêcheux ([1975] 2009, p. 149), é pelo complexo de formações ideológicas que os indivíduos são interpelados em sujeitos. Cada sujeito tem sua “própria realidade” significada a partir de sua vivência, dos sentidos. Em sua evidência, uma vez que se mostram transparentes ao sujeito, os sentidos, são tomados como verdadeiros. Na “relação imaginária com a realidade”, o sujeito ignora sua submissão ao inconsciente e à ideologia, acreditando ter autonomia na escolha das palavras, ter o controle de seu dizer.

O sujeito-autor nos recortes desta seção está submetido histórica e ideologicamente ao “todo complexo com dominante” do interdiscurso. Na evidência dos sentidos de seu dizer, ele enuncia que, na posição-sujeito-autor-escritor, o ato da escrita e da escolha dos significantes é significado de forma autodepreciativa. Ter *miserable writing*, *bad writing* e ser *poorly educated* se constituem numa série de significantes negativizados pelo próprio sujeito-autor, repetidos ao longo de seu ato de escrever. Todavia, são significantes atribuídos a ele – historicamente – pelo Outro. É nesse ponto que refletimos um pouco mais: é o que “fala sempre antes (*ça parle*)” num outro lugar a partir do que é dominante nas formações discursivas. Assujeitados à ideologia dominante escravagista, os sujeitos-autores já se colocam numa posição-sujeito-(não)-escritor que se reconhece não capaz de escrever; porém, seguem escrevendo e se dirigem a um outro (leitor). Ser *miserable* e ter *miserable writing*, ser *bad* e ter *bad writing*, ser *poorly educated* e ter *poor education* são significantes que os inserem em condições subumanas de existir: não são e não têm. São questões discursivamente inscritas

na formação ideológica escravagista e, inevitavelmente se espraiam nas formações discursivas escravagista e racista.

Ao tocar na questão do processo de alfabetização, partindo dos sentidos sobre *ser analfabeto*, sintagma que percorreu (percorre?) o imaginário sobre esse outro que “não” sabe, Silva explica que “o indivíduo é inscrito em um sistema de diferenças linguístico-sociais” em determinados momentos históricos. Como a autora prossegue, é um jogo excludente onde há conflitos e contradições provocados pela heterogeneidade da língua, no que fica incompleto e disperso tanto na linguagem quanto no sujeito. Além disso, tais barreiras linguísticas também se constituem “pelas relações de força, de poder e pelas desigualdades econômico-sociais” (SILVA, 1996, p. 160-161).

Sobre a questão das vivências no confronto com a forma escrita, Hager (2013, p. 21, tradução nossa¹⁴³) salienta que o simples fato de o escravizado poder escrever seu nome e sobrenome completos dignamente não os deixa livres do controle burocrático ou de órgãos governamentais. Ou seja, escrever compreende em si uma relação tensa entre liberdade e escravidão. Se a escrita é libertadora por um lado, não deixa de ser também uma forma de subjugar o outro em sua vulnerabilidade como sujeito na formação social em que está inscrito.

É relevante pensar o sujeito-autor nesses espaços interditados. Silva (1998, p. 178) nos auxilia em alguns aspectos que contemplam essa questão. A ordem alfabética da língua, no caso a da língua portuguesa, foi inserida forçosamente no Brasil por meio da conversão ao cristianismo. Todas as outras línguas aqui existentes, as línguas ágrafas dos inúmeros povos indígenas que aqui habitavam no período colonial e cuja riqueza narrativa foi sendo paulatinamente

143

Texto original: Even one of the most powerful conjunctions of literacy and freedom – the moment at which a former slave, long denied the dignity of a surname, writes his or her own full name – might be overseen and mediated by a wartime bureaucrat recording that name on a government form. In short, writing harbours within it a tension between freedom and bondage. It can be freeing, and it can also frustrate and constrain (HAGER, 2013, p. 21).

invalidada pela ideologia colonizadora-cristã-europeia, tiveram que se adequar à forma alfabética e, portanto, à escrita da língua portuguesa. Lembremos que o Brasil que conhecemos surge historicamente a partir da letra impressa. Nas palavras da autora, a adequação do alfabeto às demais línguas “não se fez, impunemente, sem afetar sujeito e sentido e história em uma sociedade dada”.

É no espaço *entre leitura-escrita*, significante que ganha novos sentidos ao longo de seu *continuum* no processo de aquisição da língua escrita, que o sujeito vai se constituindo, sem se dar conta de outros sentidos inscritos repetidamente pela ideologia dominante. Porém, não deixa de “forjar outras realidades, lendo o texto sem a aprovação e a garantia do outro” (*Ibid.*, p. 190). O alfabeto e o que ele proporcionaria – imaginariamente – aos ex-escravizados está pleno de efeitos de sentido que atravessam a historicidade sobre o sujeito que é letrado e o sujeito que não é letrado. Silva observa que o alfabeto, inscrito na sociedade (letrada ou não), emerge numa memória forjada pela escrita, porém, “o principal em nossa memória coletiva e individual é justamente aquilo de que não podemos nos lembrar” (*Ibid.*, p. 192).

Ademais, a autora (*Ibid.*, p. 180) aponta os “perigos da escrita e da leitura” desse sujeito que é (sempre) interdito às letras. Para a autora, “ao longo da história social do homem, a leitura” – e, acrescentamos, a escrita – “sempre foi objeto de controle dos grupos dominantes política e ideologicamente”. Nas sociedades ditas letradas, o perigo mora ao lado ao permitir que mulheres, classes empobrecidas, o povo, enfim, tenha relação com a aprendizagem. “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” (*Ibid.*, p. 180). Não basta saber ler e escrever. Deve-se *ser* e *estar* na escrita segundo as determinações do Outro. A língua escrita e seus sentidos estão forjados em sentidos de controle e proteção das classes dominantes. São elas que determinam quem

pode, deve e consegue acessar as letras. São os guardiões da torre de marfim que têm a chave das portas para a escrita e a leitura¹⁴⁴.

Os sujeitos-autores desta SD se arriscaram para fazer parte de um mundo à parte, se constituíram a partir dos efeitos de sentidos de interdição quanto à aquisição da língua escrita e sua leitura. Precisaram se resignificar em sujeitos-outros simbólica e historicamente. Como Silva insiste, “*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” (*Ibid.*, p. 168). É *na, com e pela* escrita que deixam suas marcas, fragmentos resignificados do vivido que compõem sua história. Na materialidade do relevo impresso no papel – marcado pela pressão do lápis ou pena – inscrevem sua posição-sujeito-autor-histórico no discurso de sua formação social. Marcam presença como sujeitos-autores de sua história.

É nas escritas e reescritas de suas cartas que esses sujeitos – à margem da alfabetização – se colocam em primeira pessoa, ordenam as palavras à medida que também ordenam seus pensamentos, suas reflexões sobre o mundo no qual se inscrevem. Não deixavam, sobretudo, de procurar compreender seu lugar como sujeitos em uma formação social escravagista.

144 Em 2020, Conceição Evaristo, escritora, se candidatou a uma das cadeiras na ABL, Academia Brasileira de Letras após ampla campanha em redes sociais e mídia impressa. A ABL é uma instituição cultural inaugurada em 1897, com sede no Rio de Janeiro. O objetivo, segundo o próprio site da instituição, é *o cultivo da língua e da literatura nacional* (itálicos nossos). Após uma campanha conduzida por alguns jornalistas admiradores da literatura de Evaristo e petições que circularam pela internet, a escritora decidiu se candidatar e, caso ganhasse, ocuparia a 7ª cadeira, cujo patrono foi Castro Alves. Cacá Diegues recebeu a maioria dos votos e foi eleito novo membro da instituição. O mal-estar foi instalado, os debates se espalharam nas mídias sociais e grande imprensa e novas perspectivas sobre a instituição secular foram colocadas em xeque. Trataremos da língua e sua univocidade imaginária mais adiante. Informações sobre a ABL e o ocorrido em: <https://www.academia.org.br/> ; <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/11/conceicao-evaristo-nao-entrou-na-abl-por-erro-de-campanha-diz-nelida-pinon.shtml> e <https://www.youtube.com/watch?v=Wnu2mUpHwAw&t=1569s> . Acesso em: 19 jan. 2022.

Antes de partirmos para as SDs seguintes, ousamos deslocar nossa reflexão analítica para o conceito *escrevivência* cunhado por Conceição Evaristo¹⁴⁵. Ela coloca em debate sua vivência como mulher negra e periférica que chegou ao mundo literário contemporâneo. *Escrevivência*, para a escritora, é aquilo que nomeia a escrita forjada nas suas vivências, significadas simbolicamente na língua – linear, controladora – mas, sobretudo, por meio do vivido e que possibilita *escrever* suas memórias e as do povo negro brasileiro (obras internacionalmente lidas).

Não diríamos que a *escrevivência* aqui é tal qual nos diz Evaristo, por não se tratar das narrativas que a autora desenvolve em sua literatura visceral. No entanto, a “*escrevivência*” dos sujeitos-autores desta pesquisa não deixa de tratar de suas próprias narrativas que apontam, sob a forma epistolar, as mazelas da alfabetização improvisada. O sujeito-autor das cartas deste capítulo se apresenta em primeira pessoa a partir de sua *escrevivência* dolorosa, significada e ressignificada pelas interdições que lhe foram (são) histórica-ideologicamente impostas. Evaristo insiste que “a nossa *escrevivência* não pode ser lida como histórias para <ninar os da casa grande> e sim para incomodá-los em seus sonos injustos!”. A autora ainda insiste que “escrever é uma maneira de sangrar” (EVARISTO, 2014, p. 109). Longe dos olhos dos brancos, escrever e saber fazê-lo significava muitas vezes a morte, a punição para aqueles que ousavam tocar no lápis e papel, aprender, enfim, *apesar de tudo*.

Esta *escrevivência* apresentada anteriormente, seria, talvez, uma forma – à revelia – de colocar-se no mundo a partir das regras

145 Conceição Evaristo é uma escritora mineira, de Belo Horizonte, nascida na década de 1940. É doutora em Literatura Comparada. De origem pobre, trabalhou como doméstica, foi professora de escola e universidade públicas. Seus textos tratam da experiência de opressão e marginalidade, com forte valorização da memória ancestral. É literatura visceral que “faz sangrar”, como ela mesma a descreve. A escritora publicou seus textos literários na série *Cadernos negros*. Seu primeiro romance, *Ponciá Vicêncio*, foi publicado, pela primeira vez, em 2003. Várias de suas obras foram traduzidas em outras línguas e lidas mundo afora. Para maiores informações sobre a autora, ver referências bibliográficas.

da classe dominante? Pensamos que sim! Como sujeito-autor em primeira pessoa, davam voz – historicamente – a sua classe, invisibilizada aos olhos do outro.

É pertinente insistirmos na língua, desta vez, no que diz respeito à língua do outro (do Norte) frente ao outro (no Sul) em algum lugar nas plantações de algodão do sul.

4.2.5 BUT THEY DIDN'T TALK LIKE FOLKS HERE AND DIDN'T UNDERSTAND OUR TALK

Não há como negar que as crianças e adultos aprendizes da língua inglesa formal já traziam em seu arcabouço de sujeitos (do inconsciente, da história, assujeitados a ideologias dominantes) uma pletora de significantes daí constituídos. Os povos originários e os afrodescendentes na condição de escravizados não eram simples “tábuas rasas”, condição discriminatória comumente a eles atribuída. Traziam em suas “vivências” uma infinidade de experiências ressignificadas também pelo que era ser sujeito-vivente no seu tempo anterior ao contato com o colonizador (culturas e línguas próprias, ancestralidade forjada em religiões distintas, relação com a natureza e suas manifestações). A língua escrita, portanto, precisa da história e, obrigatoriamente, do inconsciente para ser significada, fazer sentido. Ao longo dessa relação intrínseca da língua escrita com as outras instâncias, decorre sua presença opaca na materialidade significante. Não há sentidos determinados a serem meramente codificados, decodificados, transpostos de uma língua para a outra (no caso de nosso sujeito-aluno, a língua verbal e a língua escrita). O sujeito é constituído ao longo da interpretação do sentido e trazendo em cena o que é próprio do político, não deixa também de direcionar o gesto de leitura, traçando assim as significações na rede de significantes que vai se espalhando no contato com a letra no papel, em sentidos impressos com as próprias mãos.

São gestos de leitura, escrita, inscrição em novas formas de significar-se pela língua (do outro) em diálogo (ou não) com a sua língua e tudo o que ela corrobora histórico-ideologicamente. Mais ainda,

[...] 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 para o que é apagado pela e na posição de sujeito (SILVA, 1998, p. 188).

Reflexões interessantes sobre a questão das línguas grafas e línguas não-grafas, considerando a inserção do sujeito (indígena) nas letras e sua imposição aos escravizados apesar de sua língua e cultura. Para Silva, há lugares instituídos de exclusão. Em suas palavras, funcionam como “lugares de deslocamento de sentidos que fazem retomar uma discriminação histórica fundada nas condições materiais de existência de indivíduos pertencentes a determinadas formações sociais” (*Ibid.*, p. 190). É a fronteira invisibilizada, marcada ideologicamente entre aqueles que não sabem o alfabeto, ignoram a leitura e a escrita, e aqueles que têm as letras cotidianamente e consolidadas historicamente. Começemos uma outra análise a partir das reflexões acima.

SD 23

Laura Towne, professora dos Estados do Norte enviada para dar aulas para os alunos afro-americanos dos Estados do Sul, lembra que, ao chegar na Carolina do Sul, seus alunos:

“they did not evidently understand me, and I could not understand them, and after two hours and a half of effort I was thoroughly exhausted.

(WILLIAMS, 2005, p. 152)

they did not **evidently** understand **me**

(pré-construído)

As I had predicted because they...

I could **not** understand **them**

because I ...

because they...

SD 24

Wayman Williams, que frequentou uma escola no Texas, comenta sobre as vantagens das disparidades linguísticas para se comunicar com os professores que vinham dos Estados do Norte:

*Some white teachers from up North come to teach the chillen but **they didn't talk like folks here** and **didn't understand our talk**. **Dey didn't know what us mean** when us say **'titty' for sister**, and **'brudder' for brother**, and **'nanny' for mammy**. Jes'fer fun us call ourselves big names to de teacher, some be named General Lee and some Stonewall Jackson.*

*We be one name one day and 'nother name next day. Until she git to know us she **couldn't tell the difference** 'cause us all look alike to her.' (WILLIAMS, 2005, p. 152)*

they

VS

us

didn't talk like **folks here**

they **don't talk like us**

didn't understand **our talk**

they **cannot understand us**

think **we all look alike**

they **cannot differentiate us**

don't know **our names**

are unaware of our language/words for

mother > nanny

titty > sister

brudder > brother

THEY DON'T KNOW
ANYTHING ABOUT US!

O controle da língua escrita ensinada formalmente é esburacado e se dispersa no confronto com a língua falada. Na posição-sujeito professora dos alunos (filhos de ex-escravizados dos Estados do Sul), há o desejo de manter a estabilidade linguística, porém, o sujeito, enunciador, constituído pela dispersão, não deixa de significar o que o constitui(u) desde sempre. Como sujeito-pensante-consciente, há conflitos entre reconhecer o outro seu par e aceitar o outro em sua alteridade. O estranhamento de um para com o outro é atravessado pelos efeitos de sentido sobre a língua que o outro (do Norte e do Sul) deveria saber falar. Ambos sujeitos – de contextos “longínquos” – dialogam na contradição de sua percepção do que deveria ser transparente para ambos: uma só língua, um só sentido, uma só forma. O que fica implícito entre um sujeito e o outro é o silêncio (ORLANDI, 1990; 1993), constitutivo dessa relação *entre* na busca da completude (de sentidos). Em suas palavras, “é o *silêncio fundador*, ou fundante, princípio de toda significação [itálicos da autora]” (ORLANDI, 1993, p. 70). É na relação com a incompletude, parte constitutiva da língua, que os sujeitos da SD acima também são constituídos. O silêncio que não se esgota na não-compreensão das palavras é constitutivo da linguagem, pois ele é “matéria significativa por excelência” (*Ibid.*, p. 71).

A imagem da língua unívoca e imaginariamente centrada da professora do norte se esfacela no espaço *entre* a não-compreensão de sentidos – pronúncia distinta, palavras específicas, mistura fonêmica de variantes linguísticas de *alhures* – e sua incompletude. Como observa Williams, os alunos do Sul tinham dificuldade em compreender expressões, sotaques variados trazidos pelos professores dos Estados do Norte. Da mesma forma, professores de New England ficavam

atônitos ao tentar decifrar a língua crioula¹⁴⁶ falada por seus alunos do Sul (WILLIAMS, 2005, p. 152, tradução nossa¹⁴⁷).

Aqui abrimos mais um parêntese e trazemos Lélia Gonzalez em cena. Filósofa, professora, militante, autora, defendeu que a língua portuguesa brasileira está impregnada de “molejos e riqueza”, bem distante do que ainda é imposto nos contextos formais (MARTINS, 2021)¹⁴⁸. Gonzales denomina “essa língua dançante” de “pretuguês”. Na *Terra Brasilis* de Cabral, a língua portuguesa foi constituída imaginariamente e forjada no apagamento, no silenciamento e na interdição da língua do/no outro. Sobre as implicações políticas de Gonzalez sobre a língua (pura) aqui instituída, Martins (*Ibid.*)

146 *Pidgin*, “sistema de comunicação linguística que não tem falantes nativos” e “utilizado como segunda língua” dá origem à língua crioula. Esta “é o nome que se dá a um *pidgin* quando se torna língua materna de uma comunidade linguística” (CALVET, 2002, p. 167). Ela se desenvolve a partir de estratégias linguísticas de uma comunidade multilíngue. Pensando o caso do Brasil e dos Estados Unidos, foram comunidades multilíngues de povos originários na mistura com os povos de origem africana que, isolados de seus laços culturais e linguísticos devido à escravidão e/ou colonização europeia, criaram meios para se comunicarem na fusão de suas línguas com a língua dominante (no caso de nossa SD, a língua inglesa). No seu uso prolongado, as línguas crioulas sofrem estabilidades semânticas e sintáticas devido a essa fusão com a língua do colonizador, por exemplo. Calvet (*Ibid.*, p. 55) acrescenta ainda que “o crioulo é uma língua como as outras, cuja característica específica está em seu modo particular de emergência”. Para nós, analistas de discurso, porém, debruçarmo-nos sobre os efeitos de sentido, a constituição do sujeito, seu atravessamento ideológico na criação e uso de qualquer língua (a crioula) é processo que se ressignifica intermitentemente e não se cristaliza no espaço cronológico, nas regras sintáticas ou nos estudos sociolinguísticos unicamente. O fato de ser ela língua forjada no confronto com o outro, em sua alteridade, na tensão de sentidos e silenciamentos, já nos apresenta indícios da discursividade constitutiva dessa complexidade.

Recomendamos dois vídeos documentários que tratam da língua crioula em localidades específicas dos Estados do Sul dos EUA. Estão disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=RODGijYIGQU>, <https://www.youtube.com/watch?v=cuWRaWGVNIM> e <https://www.youtube.com/watch?v=SqDTJogdWmA>. Acesso em: 23 jan. 2022.

147 Texto original: it was difficult for students to understand northern accents and expressions. At the same time, New England teachers were often baffled when trying to decipher the language of a Gullah – or Creole – speaking student. (WILLIAMS, 2005, p. 152)

148 Reflexões a partir dos artigos *O ‘pretuguês’ na psicanálise: reflexões de Lélia Gonzalez*, escrito pela psicanalista Alessandra Affortunati Martins para a Revista *Cult e Pretuguês*, de autoria de Kalaf Epalanga, para a Revista 451. Artigos disponíveis respectivamente em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-pretugues-psicanalise/> e <https://www.quatrocinco.com.br/br/colunas/linguistica/pretogues>. Acesso em: 25 out. 2021.

explica que é no silenciamento de todas as dispersões sintáticas e semânticas – juntem-se a elas as diversidades culturais e históricas – que a língua portuguesa se constituiu/se constitui. Portanto, Gonzalez escancara, com seu jeito despojado de tratar as “coisas sérias da vida”, as “sinuosidades amputadas das construções morfológicas e sintáticas que se consolidam de modo oficial no léxico gramatical da língua portuguesa” (*Ibid.*, 2021). Segundo a autora, Gonzalez “insiste na força constitutiva do pretuguês”. A língua de Camões “nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil”¹⁴⁹. Daí a especificidade na relação língua-sujeito-história que muitas vezes deixa de ser problematizada no processo de alfabetização. A língua portuguesa persiste como língua una, completa, falada em todo o território nacional¹⁵⁰. Gonzalez “colocou o dedo na ferida” de linguistas puristas que acreditam haver uma só língua, com suas regras e vocábulos por eles legitimados. Sendo assim, não é de se estranhar que

[...] a forma-sujeito do sujeito-letrado, em sua dimensão histórica, adquire no Brasil sua especificidade ao ser

149 Lélia Gonzalez cunhou o termo “pretuguês” por se tratar do caráter incontornável da presença linguística africana na língua portuguesa falada no Brasil. A ativista e pensadora colocou em perspectiva a pedra de toque de puristas da Língua Portuguesa para apontar a diversidade linguística afro (e suas distintas origens) amalgamada na cultura brasileira, majoritariamente nos “erros gramaticais” atribuídos à ignorância e falta de estudos do contingente afrodescendente. Para maiores informações sobre Gonzalez, ler: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-pretugues-psicanalise/> e <https://www.quatrocincoum.com.br/br/colunas/linguistica/pretogues>. Acesso em: 07 out. 2021.

150 Mesmo não sendo o foco de nosso estudo, vale lembrar que há pesquisas cada vez mais aprofundadas sobre as línguas quilombolas faladas em diversas regiões do país. Um desses projetos, Estudos Linguísticos Afro-Latinos (IEL – UNICAMP), inicialmente sob orientação dos professores Carlos Vogt, Peter Fry, Maurício Gnerre e Robert Slenes (UNICAMP), coletou considerável acervo lexical de base africana na comunidade quilombola Cafundó, em Salto de Pirapora (SP). O material, catalogado digitalmente no Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio (UNICAMP) permite ao visitante virtual conhecer especificidades dessas variantes. São descobertas linguísticas com indícios histórico-culturais na memória da comunidade do Cafundó que remontam ainda à formação da comunidade no século XIX. Para mais informações: <https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2016/12/29/cafundo-lingua-e-memoria-quilombolas/> e <http://eulalio.iel.unicamp.br/sys/audio/albums.php?action=show&album=21>. Sobre quilombos de línguas quilombolas em Minas Gerais: <https://www.mgquilombo.com.br/artigos/bens-quilombolas-materias-e-imateriais/dialetos-africanos-falados-em-minas-gerais/>.

constituída em um espaço de linguagem multilíngue 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 (SILVA, 1998, p. 254).

A expansão das normas cultas da Língua Portuguesa teve seu papel de dominação e controle sobre as classes empobrecidas até então interdadas ao acesso à letra. A disciplinarização do corpo e da língua andou de mãos dadas com a burocratização das formas de “bem ensinar e educar” as classes pobres numa cidade que se expandia com as novas tecnologias do final do século “das luzes”.

Para Ducrot (1984), o referente é “aquilo que o discurso institui como realidade”, “nos remete à construção do imaginário, no caso, de uma língua, de um homem e de um povo” (SILVA, 1998, p. 203). A referência quanto ao que é ser língua – ensinada institucionalmente – particulariza, unifica e estabiliza sentidos, instala seus equívocos e linearidades linguísticas. Por isso, funciona como apagamento do inconsciente, da história e da memória do sujeito-aluno. Este vai se constituindo na identificação (ou não) com o referente em processo marcado pela história. Nas palavras da autora, “o referente, portanto, é algo inscrito no discurso e fora dele, sendo a exterioridade constitutiva de sua formação”. É no processo significante de “só-letrar um sujeito e um sentido” que “começa-se a só-letrar uma história” (*Ibid.*, p. 202). Porém, sempre há possibilidades outras porque o sujeito é sujeito e, na falta de controle do inconsciente, no deslizamento do significado sob o significante, ocorre a não linearidade, o que deixa furos, fissuras, desvios inesperados para que irrompam outros sentidos significados equivocadamente (*Ibid.*, p. 254).

Voltando às reflexões após rápido, mas oportuno, intervalo para Gonzalez, questionamos como a travessia da língua oral – com todas as especificidades já discutidas em SDs anteriores sobre o sujeito de discurso – para a língua escrita se constitui simbolicamente nessa miríade sem fim de sentidos outros?

Como se manifestam e se constituem os sentidos do “mundo não-feito em alfabeto” com o “mundo feito em alfabeto” (*Ibid.*, p. 192)? Essas são complexas questões que ainda castigam as práticas pedagógicas e ensino de línguas no século XXI.

Todavia, a língua inglesa, nos relatórios e cartas dos sujeitos deste capítulo, seguiu predominante em questões estatais relacionadas à economia, à política. Se anteriormente, os escravizados rejeitaram veementemente a língua do opressor, com a emancipação, precisavam de um novo passaporte para a participação nas questões burocráticas do país: ser alfabetizados na língua inglesa. Nesse contexto histórico é que o livro de Noah Webster, *the blue back speller*¹⁵¹ foi significado e ressignificado pelo contingente afro-americano no pré e pós abolição¹⁵² (WILLIAMS, 2005, p.137).

Sobre a SD anterior, para a professora da AMA enviada aos Estados do Sul para alfabetizar as crianças que “evidentemente não a compreendiam”, o ensino da língua inglesa é puramente conteudista, as letras tomam sentidos *claros e transparentes*, à medida que formam palavras e essas formam frases de sentido unívoco. Letra, palavra, texto e mensagem, equação simples e *óbvia* que deve fazer sentido para todos os sujeitos-alunos dessas escolas. Não há historicidade dos sentidos e o próprio do afeto na “apreensão dos significantes.” Assim, é aceitável para a professora do norte não saber que *nanny é mãe*, um

151 “I ain’t never been t school, but I jes’ picked up readin’. With some of my first money I ever earn I buy me a **old blue-back Webster**. I carry dat book wherever I goes. When I plows down a row I stop at the end to rest and den I overlook de lesson. I ’member one de very first lesson was, ‘Evil communication ’rupts good morals’. I knowed de words ‘evil’ and ‘good’ and a white man ’splain de others. I been done use dat lesson all my life.” Lorenzo Ezel sobre aprender a ler (WILLIAMS, 2005, p. 130).

152 Williams (2005, p. 137) explica que a ferramenta mais utilizada pelos afro-americanos para compreender a língua inglesa escrita eram os livros de capa azul de ortografia e leitura de Noah Webster. Como prossegue, o lexicógrafo tratou de criar uma forma de leitura (e escrita) que renunciasse às convenções inglesas quanto à própria ortografia de palavras usadas no dia a dia (ex: em vez de *honour*, Webster instituiu *honor*; *labour* ficou *labor* e assim por diante). Se por um lado, os sulistas declaravam a separação do resto do país ao instituir seus próprios livros de doutrina racista, os abolicionistas brancos comemoravam o fim da escravidão sem deixar de inculcar nos afro-americanos um sentimento de obrigação para com suas ações filantrópicas.

significante constitutivo da vida do sujeito-escravizado do sul e presente na comunidade escravizada. Portanto, “na 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” (SILVA, 1998, p. 189).

Da mesma forma, ao direcionar o que e como falar, subtrai-se toda e qualquer versão linguística distinta da que deve ser ensinada e aprendida nas instituições frequentadas por esses sujeitos-alunos. Inscrever-se criativamente no processo de leitura-escrita é processo apagado e interdito. Porém, as condições de escrita no contexto escolar devem contemplar a assunção do sujeito-autor (ORLANDI, 1988, p. 79). Não é apenas colocá-lo em primeira voz, mas sim oferecer possibilidades de construção subjetiva a partir de suas vivências, de seu contexto sócio-histórico, cultural e simbolicamente, sem perder de vista a(s) língua(s) que o constitui/constituem.

4.2.6 *DE TEACHER FROM THE NORTH* **DON'T KNOW WHAT TO THINK OF ALL *DAT!***

Por volta de 1860, a maioria dos afro-americanos já se encontrava distanciada das línguas de seus ancestrais. Na verdade, havia uma mistura de memórias de sua(s) cultura(s) com as práticas impostas pela cultura europeia (WILLIAMS, 2005, p. 137). Em algumas regiões, porém, muitos desenvolveram e preservaram variantes linguísticas – atravessadas pela cultura de sua ancestralidade – para que os brancos não soubessem sobre o que estavam conversando entre os seus. Temos na SD seguinte, um exemplo que pode lançar luz sobre nosso gesto de leitura para pensar a questão sob a perspectiva discursiva aqui adotada:

SD 25

*“Us have good times tellin’ ‘bout black magic and de conjure. Us tell **her** night birds full of magic and dere feathers roast in ashes work spells what kills **evil conjure**¹⁵³. De teacher from the North **don’t know what to think of all dat**. **But our missy, who live here all de time, know all ‘bout it**. She lets us believe our magic and conjure, ‘cause **she partly believe it too**.” (Wayman Williams, aluno de uma escola no Texas)*

(WILLIAMS, 2005, p. 152)

Acolhendo alguns trajetos para nossos gestos de leitura analítico-discursiva da SD acima, destacamos:

*But our missy, **who live here all de time**, know all ‘bout it.*

Dois aspectos podem ser trazidos à superfície linguística para acolher nossa análise. A oração subordinada adjetiva explicativa, [**who live here all de time**], em deslocamentos parafrásticos outros, pode ser:

153

to conjure: evocar (os espíritos). Na tentativa de tradução do verbo em destaque, na relação com a cultura e religiosidade de origem africana, acreditamos que o aluno Williams se refere à prática de afastar os espíritos malignos que causam mal (a alguém).

But our missy knows **all about it** because she has lived here all the time.

she knows how we are.

she knows our culture.

she has been here for a long time

she has lived with us for a long time.

ela + nós

ela e nós

ela com nós

nós com ela

Professores do norte: **De teacher from the North don't know what to think of all dat.**

us X them

cultura, ancestralidade, religião

superstição, história,

memória

“Sinhazinha”¹⁵⁴ do sul: **But our missy, who live here all de time, know all 'bout it.**

us and her

she lets us believe our magic and conjure

she partly believe it too.

cultura, ancestralidade, religião

superstição, história,

memória

Na espessura semântica dos significantes *black magic*, *evil conjure*, é desencadeada uma memória discursiva ora não-compartilhada ora compartilhada por grupos que estão,

154

A tradução de *missy* – termo afetoso (*term of endearment*) – para *sinhazinha* é uma tentativa de aproximar a expressão utilizada pelos escravizados afro-americanos para aquela comumente utilizada no período escravagista no Brasil, no contexto das casas-grandes das fazendas. Pensando a questão da tradução cultural, atravessada pela ideologia e história, dialogamos com Bhabha, pois, para o estudioso, traduzir de forma totalizante é tarefa ilusória. A linguagem, simbolicamente constituída, não pode ser traduzida sem considerar sua “estrangeiridade” e, conseqüentemente, o caráter incompleto, nunca acabado das próprias culturas. Acrescentamos ainda que a partir da teoria materialista-discursiva, a tradução já se constitui pela sua incompletude. A escolha por *sinhazinha* deixa lacunas em sua espessura semântica e não pode, em si, suprir os sentidos forjados nas condições de produção específicas da formação social sulista dos Estados Unidos – sem perder de vista os sujeitos-escravizados e os sujeitos-senhores. Recomendamos a leitura de BHABHA, H. Como o novo entra no mundo. Capítulo XI de **O Local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

contraditoriamente, distantes em suas relações sociais. A *memória discursiva*, nas palavras de Pêcheux ([1983] 2015, p. 46),

[...] seria aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível ([1983] 2015, p. 46).

Não é a memória individualizada, como o filósofo esclarece, mas a memória coletiva forjada nas práticas sociais, culturais, vividas pelo sujeito em determinado contexto histórico. É a memória que atravessa a história e desemboca em sentidos daí significados e ressignificados. No caso da SD acima, por mais contraditório que seja o fato de a memória discursiva ser compartilhada pelos grupos antagônicos em uma certa formação social – escravizados, ex-escravizados e sulistas escravagistas –, ambos se encontram nos efeitos de sentido sobre **black magic** e toda a cultura e práticas aí constituídas. Para a “**missy**” de Wayman Williams, há algo de familiar vivido por ela quanto à magia africana e seus sentidos numa cultura específica. A relação com a língua é determinada a partir dessa experiência simbólica. Há um *já-lá* presente nos rastros deixados pelos significantes do interdiscurso. Ainda que não saibamos o nome da “**missy**” em questão, a carta de Wayman Williams marca sua presença– na coletividade da função-sujeito escravizado –, pois todos (os escravizados) *sabem quem a missy é* a partir desse lugar específico nas relações sociais de uma época. É significante de caráter predicativo a partir do pronome relativo restritivo:

A sinhazinha (missy) é aquela que: conhece nossa cultura, que vive aqui, que sempre morou aqui, que conhece parcialmente a magia negra, que nos entende, que sabe do que falamos, que entende a nossa língua...

Ademais, na tensão entre os dois lados – brancos do sul e brancos do norte – a respeito de quem teria direito aos afro-

americanos (fosse para a manutenção do trabalho escravo fosse para educá-los e moralizá-los segundo os preceitos civilizatórios¹⁵⁵), nos é apresentado, pelas fissuras próprias da língua, o assujeitamento à ideologia dominante: *De teacher* e *our missy*. A escolha do artigo determinado *De [the]* qualifica, em nosso gesto de leitura, a professora do norte e a coloca em destaque. Não é qualquer professora, mas aquela que veio do norte e que, pela origem, não tem conhecimento sobre os escravizados e ex-escravizados do Sul. Desconhece, portanto, a cultura, a ancestralidade, assim como as práticas religiosas próprias dos afro-americanos da região.

Por outro lado, a língua, mais uma vez em sua autonomia fictícia, faz escapar o contraditório no atravessamento ideológico que a constitui. O pronome possessivo *our* seguido do substantivo diminutivo *missy* traz em sua espessura discursiva os sentidos impregnados no sujeito-afro-americano e na imaginária compreensão sobre o sujeito-outro (*missy*). No gesto de leitura aqui empreendido, Wayman Williams não apenas acredita que “seu povo” é compreendido pela *missy* da Casa Grande, mas também a coloca como sujeito na coletividade compartilhada com os seus (A professora – “*De teacher*” – não é como “*a nossa missy*”). A *missy*, sentido reificado na constituição do coletivo afro-americano do Sul, é, em suas palavras, aquela que, apesar desse estranhamento, acredita parcialmente em sua cultura, crenças (*she partly believe it too*)¹⁵⁶. Mesmo no confronto do sujeito

155 Ver próximo capítulo.

156 Os efeitos de sentido que se desdobram pelo uso do significante *missy*, e acrescentamos, *our missy*, nos remeteram a duas cenas emblemáticas para a compreensão dessa submissão ideologicamente consolidada em algumas relações sociais historicamente estabelecidas entre escravizados, ex-escravizados e o homem branco. Especificamente no contexto dos Estados Unidos, citamos duas: uma cena com Samuel L. Jackson, no papel do personagem Stephen, do filme *Django Livre*, dirigido por Quentin Tarantino e lançado em 2021. A outra é uma cena aparentemente “singela” na qual Shirley Temple atua ao lado de Bill “Bojangles” Robinson, no filme *A Mascote do Regimento*. Lançado em 1935, Bill Bojangles dança ao lado da então atriz mirim. Na época, era proibido que um afro-americano dançasse com qualquer mulher branca. Ambas as cenas estão disponíveis respectivamente nos links: <https://www.youtube.com/watch?v=vNrG5ID2zmQ> e <https://www.youtube.com/watch?v=wtHvetGnOdM>. Acesso em: 08 jan. 2022.

com o outro, no limiar do estranhamento, os sentidos evocados trazem o familiar constituído na historicidade do que foi compartilhado na dor, no sofrimento, no racismo. Wayman Williams se identifica com a *missy*, e esta, de certa forma, no seu imaginário, não deixa de se identificar com seu *nosso, nós*. A ideologia dominante, na formação discursiva escravagista do Sul, tem seu decalque semântico nas relações entre sujeito-dominado e sujeito-dominante, sujeito-escravizado e sujeito-senhor. A relação, portanto, forjada ideologicamente, não deixa de se espriar nas fissuras próprias da língua. Wayman Williams, sujeito-escritor em língua inglesa, certo do controle de seu dizer, por meio da língua escrita que começa a dominar, descortina a relação inquebrantável, por vezes, dependente, entre aquele que (sempre) obedece e aquele que manda. É o que Pêcheux ([1975] 2009, p. 146) ressalta ao afirmar que “o caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’”. Como sujeitos forjados na ideologia secular escravagista, é nela que

[...] os homens exprimem, com efeito, não suas relações com suas condições de existência, mas a *maneira* pela qual vivem sua relação com suas condições de existência, o que supõe, ao mesmo tempo, relação real e relação “vívida”, “imaginária” (ALTHUSSER [2015] 2020, p. 194).

Para Pêcheux (1990) o dominador exerce a coerção na medida em que os sujeitos se identificam com os sentidos reiterados pelo dominador. Diferentemente do que é muitas vezes defendido, a dominação ocorre no interior do processo de significação dos sentidos inscritos no processo de assujeitamento.

As formas de silenciamento são instauradas ideologicamente para os sujeitos-escravizados não ocuparem certas posições e, portanto, não terem o direito a dizer. Em outras palavras, é o que “determina a política do silêncio”, pois, “significa em si que o ‘não-dizer’ faz sentido e faz um sentido determinado” (ORLANDI, 1990,

p. 59). O sujeito-escravizado, silenciado pelas formas de dominação escravagista, teve sua história, sua cultura, sua língua e ancestralidade silenciadas. Além de serem significados pelo outro, sofreram o apagamento de sentidos antes constituídos em sua historicidade.

Antes de concluir deixando mais reflexões para outros gestos de leitura, sabemos que o apagamento em si é uma forma intermitente de manter o silenciamento presente a partir da ausência (da circulação desses sentidos). Emprestando as palavras de Orlandi, “o mecanismo de silenciamento é um processo de contenção de sentidos e asfixia do sujeito porque é um modo de não permitir que o sujeito circule pelas diferentes formações discursivas” (*Ibid.*, p. 60). Na série de SDs analisadas, os sentidos forjados na cultura afro-americana transitam – de certa forma livres – nas Casas Grandes e deixam de ser silenciados. Os efeitos de sentido sobre *black magic* significados no contato com o mundo dos brancos do Sul sofrem deslocamentos outros no contato com o mundo dos brancos do Norte. É o que escapa ao controle, à interdição.

4.2.7 EVERY DOORSTEP BOX OR BARREL WAS COVERED WITH THEM

No pós-abolição, crianças e jovens eram matriculados para frequentar as escolas destinadas ao ensino dos negros. Passar grande parte do tempo sentados, com atenção voltada ao professor ou professora, não deixou de ser adaptação significativa nas vidas familiarizadas com o trabalho escravo ao longo de três longos séculos. Fossem negros ou brancos, os professores representavam figuras de autoridade e, sobretudo, ofereciam experiências distintas daquelas as quais os então alunos tinham vivenciado anteriormente. Algumas das crianças já haviam tido contato – apesar de distanciado – com o contexto escolar ao acompanhar os filhos de seus senhores

em escolas ou mesmo ficando ao seu lado enquanto estes eram educados em casa (WILLIAMS, 2005, p. 139, tradução nossa¹⁵⁷).

Muitas famílias, já emancipadas, viam na educação uma forma de ser economicamente capazes de viver em sociedade, haja vista as profundas desigualdades por elas enfrentadas. Para tanto, se organizavam em pequenas cooperativas para levantar fundos próprios para a construção das escolas. Não deixou de ser surpresa para os professores do Norte se depararem com *“a sêde que o negro tinha de se instruir para gozar de sua liberdade”*¹⁵⁸, em vista da quantidade de afro-americanos (adultos, jovens e crianças) que chegavam às escolas. Escrevem sobre o inusitado e, em inúmeros relatos, são testemunhas do esforço empreendido por essas famílias para que seus filhos aprendessem. Não menos surpresos se sentiram e, em inúmeros relatos, se deparavam com os esforços empreendidos para aprender. Aqui temos alguns recortes da próxima SD:

157 Texto original: attending school for the first time must have been mysterious and frightening for some students. Many were already adolescents when they enrolled. Sitting in a classroom called for significant adaptation not only to an unfamiliar setting but also to new figures of authority. Whether teachers were white or black, local or northern, they presented dramatically new experiences for their children. As enslaved children, some had accompanied young masters and mistresses to schoolhouses and were thus familiar with at least the physical layout of a school. (WILLIAMS, 2005, p. 139)

158 **O Novo Mundo** – Revista publicada em Nova Iorque –, 1872, no. 18, p. 13. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/122815/per122815_1872_00018.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

SD 26

*“Negroes, negroes, negroes. **They** hovered around like bees in a swarm. Sitting, standing or lying at full-length, with their face turned to the sky. Every doorstep box or barrel was covered with them.”* (Elyzabeth Hyde Botume – a white teacher from New York, about the Sea Islands freed people).

(HAGER, 2013, p. 224)

*“The number of little darkies **tumbling about at all hours** is marvellous. **They swarm** on the front porch and in the front hall.”* (Laura Towne, a white teacher in a classroom for black children).

(HAGER, 2013, p. 224)

*“**facility of acquisition**” and “**eagerness for knowledge**”.* (still Laura Towne, during her first teaching days for black kids).

(HAGER, 2013, p. 224)

*“the soldiers **love of the spelling book is perfectly inexhaustible**”.* (Edward Pierce, white teacher).

(HAGER, 2013, p. 224)

*“great apparent **eagerness to learn among the adults**.”* (Edward Pierce, white teacher). (WILLIAMS, 2005, p. 35).

*“all about after school hours, with **books in hand, learning their lesson**.”* (a chaplain). (WILLIAMS, 2005, p. 35)

*“**they are simple, docile, and affectionate almost to the point of absurdity like pliant boys**.”* (Thomas W. Higginson).

(HAGER, 2013, p. 224)

No confronto com o outro, manifesta-se discursivamente o estranhamento ao reverso (ousamos pensar). Nesse estranhamento pela alteridade – historicamente marcada e não aceita pela ideologia dominante – a suposta narrativa do outro (professor) sobre seus (alunos do norte) fica estremecida: seus então alunos (afro-americanos do Sul) podem ser tão bons ou melhores do que

aqueles (brancos) que ensinou (no Norte). Assim, acreditamos que os significantes atribuídos ao outro são colocados em xeque e daí causam a surpresa, a satisfação, mas não menos incômodo, aborrecimento, pela presença “em massa”, como “insetos voadores” a sua volta (*They hovered around like bees in a swarm*). Na forma estereotipada da alteridade desse outro, manifesta-se uma certa ansiedade para compreender o que se passa nas escolas e com os alunos do Sul.

Na superfície linguística do que fica na compreensão regular do que é dito, emerge que:

Não sabia/sabíamos que havia tantos negros – crianças, jovens e adultos – dispostos a aprender.

Há um funcionamento discursivo que retoma a noção de pré-construído sobre esse outro, com reflexões possíveis sobre esse outro a partir do *não-dito* e do *dito* constituídos histórico-ideologicamente. Nas reflexões de Orlandi sobre a questão, aprendemos que

Há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Esta dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non sense*, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível), não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento” (ORLANDI, 1993, p. 12).

Ao longo dos capítulos 2 e 3, nos deparamos com formas negativas de dizer o outro. Ele é o preguiçoso, o indolente, o desinteressado, o vadio, o insolente, o rebelde, o não-civilizado. Dito de outro modo, ele é aquele que não tem condições de aceder à escola sem causar problemas, aquele que não é capaz intelectualmente para aprender e ter as mesmas atribuições do *seu senhor*. Pelos dizeres dos professores sobre os alunos do sul, se descortina também

o apagamento desse sujeito nos sentidos que não foram ditos sobre ele anteriormente no fio da história. O lembrete pronominal ao longo dos recortes (**they hovered, with their face, they swarm, learning their lesson, they are simple, docile, and affectionate**) indicam que esse *outro*, o que causa o estranhamento aos olhos dos professores do norte, não é aquele *outro sempre significado*. Mesmo a contragosto, não há como negar que o sujeito sobre o qual se falava (negativamente) é esse outro mesmo (**eagerness to learn, learning their lesson**), apesar de sua reputação. O pronome **they** e seus deslocamentos enfatizam *aquele sobre o qual se fala (they, their, them)* e estabelecem as fronteiras entre **they** (afro-americanos) e **we** (brancos dos estados do norte). Ademais, o estranhamento e até certo desconforto quanto ao talento desse outro que quer aprender e tem disposição para seguir com as letras (**barrel covered with them, they hovered like bees in a swarm**) contrasta com uma admiração inusitada: **their love of the spelling book is perfectly inexhaustible, great apparent eagerness to learn among the adults**.

Como assinalamos, logo no início deste capítulo, o regime escravagista nos EUA também deixou marcas indelévels no sujeito escravizado. No caso dos recortes acima, há também um já-falado sobre esse sujeito, pois o interesse que têm pelas letras é fato inusitado para os professores. Não apenas se surpreendem pelo interesse do contingente afro-americano pela instrução, mas também pela insistência em aprender.

É pertinente, nos voltarmos ao Brasil e resgatarmos uma imagem da charge produzida por Angelo Agostini para a Revista Ilustrada, em 15 de outubro de 1887. Já salientamos que não é objeto de análise adentrarmos o discurso não-verbal. No entanto, para avançarmos em nossa análise e discutirmos os efeitos de sentido sobre o outro à margem e sem acesso às letras, apresentamos e, brevemente, analisamos a charge do artista.

Lembramos que os periódicos, em tom caricaturesco, levantavam debates sobre as consequências desastrosas ou arriscadas caso cativos e libertos passassem a ter acesso às letras, possibilidade essa – anteriormente debatida nesta pesquisa – que levaria ao inevitável conflito, pois aqueles aprenderiam os códigos da língua escrita e, assim, lutariam pela sua liberdade e, subseqüente, emancipação socioeconômica (GOMES e MACHADO, 2017). Dessa forma, a classe escravagista, monarquista e alguns setores da classe republicana¹⁵⁹ tomavam o letramento com desconfiança. Como controlar um contingente *enraivecido, letrado e conhecedor de seus direitos*? Esses são alguns – entre tantos outros – dos efeitos de sentido sobre esse outro-escravizado sem direito à instrução pública que se repete na formação social escravagista no Brasil.

Sobre a charge citada, vemos:

159

SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 302 “[...] a despeito de o surgimento dos partidos republicanos ser contemporâneo à campanha pela abolição, os temas não eram coincidentes. Republicanos evitavam tratar da questão, e preferiam silenciar para garantir uma aliança com os fazendeiros do Oeste Paulista. A atitude mostrou-se, aliás, das mais oportunistas. Afinal, grande parte dos integrantes era, eles mesmos, proprietários de escravos e preferiam aderir ao federalismo. Além do mais, preocupados com a manutenção da ordem, os novos republicanos investiam no gradualismo e na indenização, assim como se calaram com relação ao tema da abolição da escravidão, de olho nos espectros da guerra civil.”

SD 27



Colocamos em perspectiva a imagem de como o artista representou o grupo de escravizados no final do século XIX, já às vésperas da esperada abolição propriamente dita. O chargista ironicamente “empresta à cena inusitada” a questão do possível letramento de escravizados como absurda e passível de ser proibida pela classe dominante (GOMES e MACHADO, 2017, p. 253).

Morais (2016, p. 102) contribui para nosso gesto de leitura uma vez que a estudiosa contempla formas de letramento de escravizados, ex-escravizados e forros nas Minas Gerais do Oitocentos. Para a autora, há uma insistência em pensar que “a maioria da população brasileira era iletrada e a rede pública de ensino incipiente”. No entanto, ela sugere que autodidatismo e espaços exteriores ao espaço escolar

160

AGOSTINI, Angelo. Revista Ilustrada, 467, 15 de outubro de 1887. p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/332747/per332747_1887_00467.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

propriamente dito estiveram presentes. Discutimos anteriormente as ações de Gama contra o analfabetismo ao promover – junto à Loja maçônica América – cursos noturnos para as classes desprivilegiadas e de escravizados. No caso do Brasil, “a condição dos escravos deve ser levada em consideração, pois saber ler e, principalmente, saber escrever poderia propiciar aos cativos uma liberdade perigosa aos olhos de seus proprietários” (*Ibid.*, p. 103).

Na superfície imagética, temos o grupo reunido ao redor de um outro escravizado que parece segurar um periódico aberto. O ato inusitado é a leitura do jornal para os demais. Os escravizados estão em pé e, na sua maioria, têm seus troncos inclinados de modo a ter maior contato com o leitor e as notícias nele divulgadas. Estão todos de pés descalços, deixando, por um instante, os afazeres na lavoura para dar atenção às “boas novas”. Duas mulheres, uma criança e oito homens, todos escravizados – inclusive o mais jovem – compõem a cena. À esquerda, temos provavelmente a presença também inusitada – e *embatucada* – do fazendeiro que, sem que *suas propriedades* percebam, os pega em flagrante. É o inusitado (fazendeiro) dentro do inusitado (a leitura de seus escravizados). Descobre – embasbacado – que um de seus escravizados sabe ler além de compartilhar com os demais – no eito mesmo, notícias da abolição.

Sobre a imagem, Pêcheux, no texto *Papel da memória* ([1983] 2015), toca na relação entre os aspectos verbal e não verbal do discurso. A questão da imagem encontra na análise do discurso um outro viés. Em suas palavras, “não é mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições)” (*Ibid.* p. 49).

Nesse processo, o filósofo explica que os efeitos de sentido que daí derivam caracterizam-se por serem incontroláveis e, portanto, são, para o analista, um ponto obsessivo para compreensão.

O acontecimento incontornável da abolição abriu brechas para deslocamentos semânticos antes atribuídos de forma cristalizada nas representações sobre o sujeito escravizado. A imagem que temos, portanto, mobiliza, como dispositivo discursivo não-verbal, a memória social sobre o que “é ser escravizado” no oitocentos e o que “não é ser escravizado” na historicidade de sentidos sobre sua função como sujeito na ideologia escravagista (senhores e escravizados). Nesse ponto, a imagem tem sua espessura discursiva no contexto sociocultural onde se inscreve e se constitui. No ato *insurgente* de ler para seus outros, o *escravizado-insurgente* interrompe o fio temporal do trabalho ao convocar – inconscientemente – a atenção dos demais para alguns deslocamentos inusitados de sentido: ser sujeito-autor de sua história na medida em que participa das questões que o tocam – no caso, os desdobramentos políticos quanto à abolição.

O fato de o fazendeiro aparecer com semblante surpreso, “embatucado”, na escolha semântica de Agostini, desencadeia também uma série de sentidos de um *já-lá* inscrito a partir do que é sabido sobre ser sujeito-fazendeiro-senhor do oitocentos e do que é ser sujeito-escravizado no Brasil. Imagem e seus significantes (não-verbais) se imbricam nessa historicidade discursiva de sentidos. Ser “sujeito-fazendeiro-proprietário de escravizados” no Brasil (seja colônia ou império), implica ser sujeito das proibições, dos castigos imensuráveis, das interdições em fronteiras bem delimitadas entre senhor e escravizado. Ler, longe dos olhos do senhor, ler à revelia de sua posição-sujeito escravizado, são atos de resistência que apontam para deslocamentos no interior dos sujeitos atravessados pela ideologia dominante.

Resgatando mais uma vez Pêcheux (1990, p. 17), “as resistências: não entender, ‘não escutar as ordens’, não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio” se materializam discursivamente nas fissuras da língua, da imagem, na interrupção dos sentidos ideologicamente cristalizados. A ruptura tem seus efeitos de sentido e desemboca em deslocamentos a partir

dessas “pequenas” resistências que se dão no interior da ideologia dominada. Emprestando as palavras do filósofo, é processo para “começar a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido no interior do sem-sentido” (*Ibid.*, p. 17).

No caso da imagem em destaque, há um corte do efeito de repetição e de reconhecimento da imagem do sujeito-escravizado. Aquele descalço, empobrecido e “no eito”, ousa ler, ousa conhecer, ousa compartilhar seu saber com os outros escravizados “bem debaixo do nariz do fazendeiro embatucado”.

Dessa forma, acreditamos que há “algo” do discurso não verbal que também fica e, por isso, é próprio do repetível. Seu caráter visual não deixa de operar simbolicamente no gesto de leitura e compreensão dos efeitos de sentido que atravessam o discurso. A charge de Agostini não deixa de ter sua espessura histórico-semântica, a despeito de sua aparente horizontalidade (semântica) no oitocentos. Ela traz, nessa espessura discursiva – tanto na imagem quanto na “história narrada” pelas palavras de Agostini, sujeitos historicamente constituídos. As imagens, construídas narrativamente por séculos, podem ainda ser resgatadas e lembradas, significadas, mas também questionadas, ressignificadas, deslocadas. Daí o trabalho do analista do discurso na tentativa de dar visibilidade ao que está opacizado pelos sentidos estabilizados para o que é ser escravizado e ser senhor. Os sentidos que irrompem na trama imagem-sujeito-história se materializam discursivamente. Não ficam paralisados na linha do tempo porque o real irrompe apontando para sentidos “estranhos à univocidade lógica” (PÊCHEUX, [1983] 2012, p. 43), sentidos ainda impensados.

4.2.8 I HAD NO SLATE, I HAD TO WRITE ON THE GROUND

Pêcheux nos adverte que a língua é a base comum de processos discursivos. Emprestando suas palavras,

Todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Linguística. (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 81)

A língua se inscreve nas relações do homem com o mundo. O discurso é o que se apresenta materialmente concreto mediando essa relação. O sujeito é

[...] esse ponto por onde passa a língua, mas ao mesmo tempo, o lugar também *onde* a língua falha porque esses efeitos ocorrem *no* sujeito a partir de um triplo encontro: a estrutura equívoca e passível de jogo na língua, o inconsciente e a ideologia, que submetem a ordem do simbólico ao jogo, ao *primado da metáfora sobre o sentido* [itálicos do autor] (BARBOSA RAMOS, 2019, p. 324).

Ele é tomado a partir desse dispositivo teórico-analítico que se debruça sobre a língua(gem) no seu imbricamento com a “reprodução-transformação das relações sociais” (*Ibid.*, p. 324). É o sujeito, repetimos, atravessado e assujeitado ideologicamente na relação – *ad infinitum* – com a história constituída desse atravessamento. O sujeito escravizado, ex-escravizado, emancipado não deixa tampouco de dizer *certas coisas* em determinado momento da história. Sua construção sintático-semântica não é simples jogo de palavras organizadas metodicamente para comunicar o outro sobre algo (dado). Seus dizeres “são processos de encaixe que escapam ao saber *desse que fala*” [itálicos do autor] (*Ibid.*, p. 325) – desse que escreve – tomados pelo autor das cartas, solicitações e narrativas autobiográficas em sua evidência semântica.

Na tessitura discursiva de sentidos, a materialidade se manifesta em sua plasticidade inerente a sua irrupção incontrollável. É a materialidade que, nessa pluralidade, nos apresenta sentidos constituídos sob diferentes formas (ex.: pintura, imagem, música, escultura, escrita). Ou seja, “a matéria significativa – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele” (ORLANDI, 2007, p. 12), ponto relevante antes de aventurarmos em mais uma série de SDs. A partir dessas reflexões de Orlandi, precisamos de outro ponto de ancoragem teórico-discursiva para mobilizarmos nossa análise quanto às distintas materialidades significantes.

Lagazzi traz um deslocamento teórico-analítico importante ao retomar o conceito *significante* saussuriano como imagem acústica, na tentativa de ressignificá-lo numa cadeia estruturante sujeita à falha. Para a pesquisadora, a materialidade (significante) não se constitui somente em seu aspecto verbal, mas também no não-verbal (gestos, sons, imagens). Dessa forma, ela tem a possibilidade de significações outras que não estão somente presas ao simbólico verbal da língua. É a partir da formulação e circulação dos sentidos que as materialidades significantes vão se constituindo. Os sentidos, constituídos em *relação a*, estão sempre em movimento. Nas palavras de Gadet e Pêcheux (2004, p. 59), “o espaço do valor é o de um sistêmico capaz da subversão em que, no máximo, qualquer coisa pode ser representada por qualquer coisa”. Pensando a língua em sua estrutura, ela é a base para que os equívocos emerjam, a repetição seja possível. Ela permite que “um segmento possa ser ao mesmo tempo ele mesmo e um outro, através da homofonia, da homossemia*¹⁶¹, da metáfora, dos deslizamentos do lapso e do jogo das palavras, e do bom relacionamento entre os efeitos discursivos” (*Ibid.*, p. 55). O equívoco, por sua vez, “aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história” (*Ibid.*, p. 64).

161

No texto original é *homosèmie*. Para as tradutoras, se refere ao antônimo de polissemia.

Dessa forma, deslocando nossa prática analítica ao encontro desses incômodos (equívocos), nos defrontamos com outras formas possíveis de significar e ressignificar pensando a língua para além de sua estrutura verbal. Lagazzi trata desses incômodos provocados pelo que fica latente discursivamente. Para a pesquisadora, são eles que abrem “espaço para a escuta (d)(n)a diferença”¹⁶². Como “modos de resistir na imprevisibilidade de um efeito de ressonância” para o sujeito, se apresentam como “um vacilo, um tropeço, algo que ecoa e faz retorno” (LAGAZZI, 2019, p. 310). É no incômodo que trafegamos por essas materialidades significantes. É *onde o dente dói*¹⁶³, na instabilidade de sentidos e seus desvios de percurso.

Antes de avançarmos nas SDs desta seção, trazemos outro conceito, também desenvolvido por Lagazzi. Pensar as várias formas de resistência simbólica, *a priori*, sintoma da própria existência do sujeito do inconsciente frente ao interdiscurso, é caminho produtivo para os próximos gestos de leitura. Os efeitos de sentido sobre a dominação, controle, coação atravessados pela ideologia dominante deflagram a resistência em suas distintas formas. Não são elas necessariamente a violência, o vandalismo, a vadiagem, entre outros, comumente tomados como atos de resistência em muitos estudos das Ciências Humanas.

4.2.8.1 *A piece of white paper, I would save it to write on*

Tratar o conceito de resistência simbólica aliado às materialidades significantes no trajeto teórico-discursivo de Lagazzi traz formas outras de também tratar o material e, conseqüentemente, sua espessura discursiva. Os percursos simbólicos dos sujeitos

162 LAGAZZI, S. Reflexões a partir de elaborações sobre a “resistência simbólica” e apresentadas no VII-GTDIS, realizado na UFF em dezembro de 2016, sob a coordenação de Bethania Mariani (LAGAZZI, 2019).

163 PÉCHEUX, M. [1975]. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2009. p. 77.

deixam, inevitavelmente, furos próprios do social. Isso se dá, pois os significantes na história apresentam desvios, deslizos, brechas incontroláveis. É na possibilidade de um deslocamento de sentidos e identificações outras no sujeito que a relação simbólica do escravizado/ex-escravizado/liberto vai se manifestando nas primeiras experiências com a escrita. Vejamos algumas SDs para possíveis gestos de leitura a partir das deslinearizações do material linguístico:

SD 28

*We wrote often to each other as circumstances would admit, **of course, the white people had to write and read all letters that had passed between us.** About this time, I began seriously to feel **the need of learn to write for myself.** I took the [sic] opportunity **to improve in spelling.**”*

***For it positively forbidden by law to teach a Negro to Write, so I had to fall back on my own resources.**”*

(John M. Washington, author of an enslaved narrative, HAGER, 2013, p. 84)

*Separação de Washington de sua mãe também provocou seu desejo de ler e escrever. Washington's **separation** from his mother also sparked his **wish to read and write***

SD 29

My ink, I made by boiling walnut bark and coperas (...). In this manner, I succeeded in writing a torelably legible hand.

(HAGER, 2013, p. 49)

SD 30

“Whenever I got hold of an old letter that had been thrown away, or a piece of white paper, I would save it to write on. I have often gone off in the woods and spent the greater part of the day alone, trying to learn to write myself a pass, by writing on the backs of the old letters; ... by so doing I got the use of the pen and could form letters as well as I can now, but knew not what they were.”

(Henry Bibb, escravizado em um dos Estados do Sul, HAGER, 2013, p. 50)

SD 31

“Many slaves have learned to read in spite of all prohibitions... In Richmond I am informed, almost every slave child is learning to read. Even in Columbia, the capital of South Carolina, hundreds of slaves can read, and twenty or thirty negroes regularly teach reading in the evenings to their fellow-slaves, receiving a fee of a dollar a month. Other slaves are taught by friendly whites. I have myself seen this going on in the corridors of an hotel. On plantations the slaves teach each one another.”

(Frederick Douglass, nota de rodapé 34, HAGER, 2013, p. 42)

Na superfície linguística capturamos a engenhosidade humana, criatividade que ultrapassa barreiras, pois a *necessidade é a mãe da invenção*. É a inteligência humana que busca possibilidades outras para sobreviver, diria a lógica cartesiana. Na perspectiva discursiva, são deslocamentos para diferentes formas de significar o mesmo. Resistir para sobreviver, deslocar-se para ressignificar o que está aparentemente cristalizado simbolicamente.

Nos trajetos resistentes dos sujeitos das séries das **SDs 28, 29, 30 e 31**, os obstáculos são ressignificados a partir do inesperado. As narrativas nos apresentam o processo (quase industrial) para “domesticar a matéria bruta” (HAGER, 2013, p. 49) em lápis e tintas. O processo artesanal na produção dos objetos para a escrita –

sempre à revelia do outro-dominante e, na medida do possível, longe dos seus olhos – demandou não apenas tempo, mas a relação subjetiva com o papel, o lápis, a tinta.

Lagazzi (2010, p. 181) explica que “não há identificação plena e nem saturação nos processos simbólicos”. É nos deslizamentos dos significantes historicamente forjados que os sentidos irrompem em outras condições de produção, em identificações outras no sujeito. É por meio da contradição na materialidade social que se instaura o político na linguagem. É nos deslocamentos de sentido – em metáforas sempre em movimento – que o sujeito também tem a possibilidade de se deslocar na formação discursiva à qual está ancorado ideologicamente.

Não nos referimos especificamente à *materialidade significativa*, conceito aprofundado por Lagazzi (2010, 2013, 2014, 2015a e 2015b) e por ela pesquisado produtivamente no que tange a sua especificidade discursiva não-verbal. No entanto, emprestamos o conceito “materialidade significativa” desenvolvido pela pesquisadora por acreditarmos que traz contribuições para pensarmos as imagens discursivamente evocadas que remetem ao sujeito em sua significação/significações diante do acontecimento da alfabetização no Sul dos Estados Unidos. Pensamos que suas imagens – descritas ao longo dos relatos – não deixam de deslinearizar o modo pelo qual os sentidos para ler e escrever estavam determinados em sua formação social e momento histórico específicos.

Assim, as materialidades significantes – que aqui pensamos se manifestar pelos sentidos do corpo por meio da língua escrita – subjetivam seus sujeitos-alunos e se apresentam em sua heterogeneidade constitutiva (de sentidos). É o cheiro da tinta, é a textura do papel desamassado, é o contato físico com a pena e o lápis, são o tronco e a cabeça fletidos em gestos repetidos de escrita e de leitura, é a luz fraca da vela que ilumina precariamente as letras do alfabeto... Toda uma miríade de imagens e sensações evocadas

constituem a resistência para ler e escrever, impondo efeitos de deriva na historicidade do aprender. Ou seja, a aprendizagem é registrada e documentada em sua historicidade, jogando por terra a “evidência das interpretações legitimadas” (LAGAZZZI, 2015b, p. 57) sobre o sujeito-afro-americano e os sentidos de seu aprender nos Estados do Sul da segunda metade do século XIX. É no inesperado, no incerto desses *gestos subversivos de aprender* que as contradições da história se inscrevem, porque é lugar onde se dá o confronto entre *significante* e *história* (*Ibid.*, p. 57).

Apesar de as SDs serem constituídas de materialidade *significante verbal*, a descrição do processo da prática da escrita nos remete aos processos discursivamente atravessados pelo corpo do sujeito-aluno(autor) dos relatos. É sujeito que narra sua história de aprender (ler e escrever) em compasso com os sentidos *do* corpo (tato, odor, visão, olfato) *no* corpo, significando e ressignificando sua forma-sujeito como cidadão (livre e alfabetizado). Os sentidos são ressignificados no e pelo corpo na medida em que o sujeito precisa se deslocar 1. fisicamente para familiarizar-se com o traço , no movimento da mão segurando o lápis, na espessura do papel em contato com a mão e o lápis ou pena, na tinta ou grafite, carvão, que vão deixando as marcas desse sujeito, e 2. simbolicamente no atravessamento dos sentidos sobre o que é aprender, ler, escrever, ter (ilusório) controle das palavras, escolhê-las, saboreá-las ao longo da sua impressão no papel (roubado, desamassado, guardado a sete chaves). É, portanto, processo onde não há saturação de sentidos. Como salienta Ferraça (2019, p. 335), é

[...] na tentativa de imobilizar o sujeito e seus espaços de movimentação que o sujeito se depara com brechas possíveis para se deslocar. Não fora das amarras históricas, políticas e ideológicas, mas em seu interior. Não como uma resistência **do** sujeito, mas uma resistência **no** sujeito [grifos da autora] (FERRAÇA, 2019, p. 335).

Para o escravizado ou ex-escravizado, aprender a ler e a escrever é forma de resistência, é ser resiliente **apesar de...** Essa locução prepositiva traz em sua espessura discursiva a resistência constituinte desse aprender. O acontecimento da aprendizagem contemplado em nosso recorte vem carregado semanticamente em efeitos de sentido dos entraves historicamente vividos pelo contingente escravizado (seja indígena ou africano) sem o direito ao “*alumramento do povo*” e sua participação na formação social da época. Dentre os inúmeros efeitos de sentido de aprender a ler e a escrever pelos escravizados e ex-escravizados nos estados sulistas do recorte deste capítulo, podemos hipotetizar que:

*Apesar da falta de ferramentas para escrever
de não termos acesso aos livros
de precisarmos aprender secretamente
dos riscos para aprender a ler e a escrever
do cansaço do final do dia
do escárnio do homem branco
de não termos professores
de não nos terem sido dadas escolas
de sermos proibidos – por lei – de aprender*

QUEREMOS APRENDER
A LER E A ESCREVER
SEGUIMOS APRENDENDO
SEGUIMOS ESCREVENDO
SEGUIMOS LENDO
SEGUIMOS SENDO

Sobre o que escapa ao controle e é inscrito em sentidos outros, Pêcheux nos provoca a desviar o olhar do óbvio. Compartilhamos de sua análise quanto ao incontrollável, pois

O lapso e o ato falho (falhas do ritual, bloqueio da ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa a ver com esse ponto sempre-já aí, essa origem não-detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa “de uma outra ordem”, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a

ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 278)¹⁶⁴.

Dito de outro modo, são o lapso e o ato falho que esburacam a ideologia dominante na sua repetição, “no próprio interior das práticas, nas quais tende a se realizar” (PÊCHEUX, 2014, p. 15).

Mesmo na tensão sem cessar entre as ideologias – dominante e dominada – não é possível estabelecer simetrias, começo ou fim, pois, como diz Pêcheux, “toda ideologia dominante é infectada” e, portanto, se ocupa da proteção de seus alicerces de dominação. Como controlar a tinta feita com sementes, o livro escondido num canto da casa, o papel desamassado, a cópia insistente das palavras num pedaço de madeira, ou um poema deixado no fundo de um pote de barro, o treino da mão que escreve, a insistência em falar “errado” para **De teacher**, o ato de aprender apesar do risco de morte? Materialidades significantes outras, rupturas dos sentidos que irrompem na resistência simbólica provocando o deslocamento do sujeito-discurso-história. Se há quebra ritualística, há falha, há lapso, há “a incontornável possibilidade da produção aleatória do novo”. Tudo isso – e mais um tanto outro inatingível – “produz acontecimento simplesmente porque *há* revolta e isso pensa [itálicos do autor]”, (BARBOSA FILHO, 2019, p. 319).

164 Reflexões de Pêcheux a partir da obra de Robert Linhart, **Greve na fábrica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Achamos pertinente incluir trecho do livro do autor citado, pois ele dialoga com o sujeito-escravizado (resistente) deste capítulo:

Mas a vida revolta-se e resiste. O organismo resiste. Os músculos resistem. Os nervos resistem. Alguma coisa, no corpo e na cabeça, defende-se contra a repetição e o nada. A vida: um gesto mais rápido, um braço que cai inoportunamente, um passo mais lento, um sopro de irregularidade, um movimento em falso, o “avanço”, o “afundamento”, a tática de posto; tudo o que nesse irrisório reduto de resistência contra o vazio eterno que é o posto de trabalho faz com que ainda haja acontecimentos, embora minúsculos, que haja ainda um tempo, mesmo se monstruosamente prolongado. Esta imperícia, este deslocamento supérfluo, esta súbita aceleração, esta solda imperfeita, essa mão que a refaz duas vezes, esta careta, este “desligamento” – é a vida que se aferra. Tudo o que, nos homens da linha de montagem, grita silenciosamente: “Eu não sou máquina”! (LINHART, R., 1978, p. 15).

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO 4

No presente capítulo desenvolvemos um diálogo analítico-discursivo com os relatórios de uma história na narratividade de sujeitos de outros cantos, de outros tempos que reivindicam o lugar de enunciação e o lugar de escuta (do social), mas que também nos convocam a uma escuta particular de sua materialidade.

Discutimos o atravessamento ideológico que constituiu/ constitui a discursividade sobre os processos de alfabetização dos Estados do Sul dos Estados Unidos. Porém, voltamo-nos em nosso gesto de leitura para Douglass e Gama, sujeitos aprendizes à revelia dos obstáculos de seu tempo, e analisamos como as condições de produção de sua(s) escrita(s) forjaram o funcionamento discursivo dos sentidos ali imbricados. A partir de reflexões da especificidade de sua materialidade, pudemos tomar gestos de leitura para compreensão da historicidade constitutiva do sujeito-escravizado e ex-escravizado na luta para aprender a ler e escrever, a ponta do iceberg no sem-fim arquivístico próprio do discurso.

Buscamos também apontar e analisar certos efeitos de sentido sobre aprender no Brasil e nos EUA na medida em que ambos os países foram fundados discursivamente a partir da ideologia escravagista e racista embora em suas especificidades. Para isso, trouxemos para o debate a pesquisa de Silva (1998) no batimento com os processos de aprendizagem para o outro colonizado.

Por meio de reflexões sobre o funcionamento discursivo do pronome **nós** na associação do sujeito do discurso com a generalidade dos interlocutores, observamos seu funcionamento discursivo a partir da posição-sujeito dos autores da escrita analisada. Assim, o pronome **nós** constitui-se, em sua tessitura discursiva e verticalidade semântica, como referente suficientemente amplo

para acolher a totalidade dos escravizados, dos cidadãos afro-americanos, dos cidadãos brasileiros, dos professores das crianças desprovidas, dos pais desses alunos, de Douglass, de Gama. Enfim, a lista segue. (INDURSKY, 1996, p. 52)

Tratamos também das formas de resistência simbólica ancorando-nos em estudos de Lagazzi, sem ignorar as especificidades do sujeito do discurso, sujeito constituído pelo inconsciente, portanto, (des)centrado, passível de desvios e deslocamentos frente ao interdiscurso (dominante).

O sintagma *as letras*, repetidamente presente, tanto nos relatórios de professores paulistas, quanto nas cartas e relatórios dos sujeitos-autores dos EUA, em sentidos outros, se manifestou muitas vezes como etapa primordial para que a “tão sonhada liberdade” fosse conquistada. *As letras*, significante do acontecimento discursivo *do aprender*, se desloca na materialidade desta pesquisa. ***As letras*** é significante que se metaforiza, na medida em que as experiências vividas pelos sujeitos em seu tempo, nas condições de produção a eles impostas, e partindo de posições determinadas, são distintas. Sendo assim,

as letras > a liberdade > o passaporte para o Norte > o passaporte para uma vida melhor > liberdade para minha família, meus filhos, minha gente, meu povo, meus irmãos, minhas irmãs > melhores condições de vida, o fim da opressão > participação como cidadão > ter minha lavoura, minha propriedade > ter direitos

as letras > dificuldades, passar frio e fome para aprender, gastar minhas economias > não ter materiais para escrever > ser morto > ser tomado como criminoso perante a lei > ser castigado fisicamente > não ler em público > esconder que sei ler e escrever > me virar com o que tenho para aprender > sofrer > mostrar-me fraco

Ao sujeito, afetado pelo simbólico na relação com a história, só lhe resta significar e ressignificar seus sentidos. Nas condições (específicas) da produção de seus relatos, emerge o real da língua

e o real da história. A determinação histórica desses sujeitos a nós apresentados não pode se perder de vista. Mais que tudo, ler e escrever, afinal, era ousar pensar, ousar revolucionar.

Esperamos que as análises deste capítulo possam ter suscitado reflexões e inspirações para análises histórico-discursivas outras, recortes distintos que contemplem as escritas de escravizados, libertos, forros, em suas vozes tingidas – e silenciadas – pela tinta nos papéis amarelados ainda esquecidos em muitos de nossos arquivos.

No próximo capítulo, discutiremos o significante “civilização” em seus efeitos metafóricos diversos, “bandeira defendida” pela empreitada cívica para a instrução em ambos os países.



5

**LUZES PARA UNS
OU PARA TODOS?**

*O nosso paiz na actualidade precisa ainda
mais de desenvolvimento material do que de
progresso intellectual.*

*Anais da Assembleia Legislativa da
Província de São Paulo, 1888*

Neste capítulo, considerando a exterioridade das relações ideológicas do sujeito com a história constituinte do discurso, propomos analisar indícios discursivos sobre 1. como a ideologia civilizatória dos ideais republicanos se manifesta na materialidade discursiva da IP em efeitos de sentido comparativo-ilusório entre os acontecimentos republicanos daqui e de países comumente chamados de “civilizados e desenvolvidos” 2. como se estabelece a tensão entre os significantes *educação* e *instrução* nos relatórios dos professores no embate entre a religiosidade e a laicidade no ensino de Primeiras Letras e, finalmente, 3. como se manifesta a noção de sujeito-cidadão, já inserida na função-sujeito (capitalista) de direito que pode (ou não) ocupar o espaço urbano a partir do espaço-escola.

O sujeito-professor do oitocentos, discursivamente constituído, é interpelado ideologicamente. Os mestres da IP têm deveres e direitos instituídos pelas leis provinciais paulatinamente inseridas na instituição do ensinar. A missão de ser o mestre dos *templos de luz*¹⁶⁵ se instaura em disputas de sentido sobre o que era ser educado, instruído, civilizado e não-civilizado, efeitos esses trazidos no cotidiano da imprensa provincial em repetições semânticas na evocação do acontecimento na Revolução Francesa e Revolução Haitiana, assim como na Guerra de Secessão na segunda metade do século XIX, conforme mencionamos em discussões anteriores desta pesquisa.

A ideologia progressista dessa era se inscreve nos interstícios dos relatórios compulsoriamente escritos pelos professores e enviados à autoridade provincial – o Inspetor Geral da IP – ao final

165 Significante de um dos nossos recortes e analisado neste capítulo.

de cada semestre. O sujeito-professor(de-direito) é constituído pela discursividade que emana das demandas do Estado sobre o que é ser um homem moderno, racional, livre e consciente de seus atos, de seu dizer. Na posição-sujeito professor, é ideologicamente atravessado e, na escrita cotidiana, há o embate entre a laicidade defendida pelas ideias iluministas, assim como efeitos de sentido sobre a atuação moral-religiosa nas questões da IP, tensão essa nevrálgica na materialidade discursiva presente em nosso arquivo.

Nas últimas décadas do século XIX, inflados ânimos políticos causavam mudanças sociais em meio à premência da abolição, à queda de D. Pedro II e aos ideais de uma república. A sociedade brasileira, mais especificamente a paulista, precisava se civilizar, acolher a nova ideologia política. O que seria dos miseráveis e seus filhos prestes a sair às ruas “a procurar”¹⁶⁶?

É tempo de discursos públicos em defesa da IP para as classes mais pobres que se deslocavam para centros urbanos em meio à crescente industrialização, ao empobrecimento premente nas áreas rurais. Ademais, observa-se crescente presença de métodos e pedagogias importadas de “nações civilizadas” como Inglaterra¹⁶⁷,

166 É importante relembrar a importância de Luiz Gama e sua influência na educação na Província de São Paulo, mesmo na criação de escolas noturnas e bibliotecas de uso popular para aqueles que não tinham acesso à instrução. Um exemplo é a Loja Maçônica América que oferecia as Primeiras Letras para libertos e escravos além de seus filhos com cursos noturnos. O próprio Luiz Gama foi professor voluntário em vários deles. Ver em referências bibliográficas as pesquisas de Lígia Fonseca Ferreira sobre Gama e de Luaê Carregari Carneiro Ribeiro sobre a Loja Maçônica América, em São Paulo.

167 Apesar de nossos relatórios datarem da segunda metade do século XIX, em muitos deles, os professores registram o uso do método lancasteriano. Criado pelo inglês Joseph Lancaster (1738-1838), foi utilizado em grande escala na Inglaterra e na Índia. Importado para ensino na IP da Província de São Paulo nas primeiras décadas do oitocentos, era geralmente chamado de ensino *lancasteriano* ou ensino *mutuo*. Nas escolas paulistas, durante as aulas, os professores recorriam a alunos maiores e com maior conhecimento das lições dadas em sala para ensinar os demais alunos – os menores ou com maior dificuldade de aprendizagem. Assim, era uma forma de manter os alunos ocupados e sob vigilância ao mesmo tempo que abreviaria o tempo para o aprendizado das primeiras letras. Não deixou de ser uma forma de economizar recursos provinciais para o pagamento do salário a um número reduzido de professores (FARIA FILHO, 2020, p. 141).

França e Alemanha, além da referência aos Estados Unidos como modelo de estado republicano, supostamente aquele que garante direitos a todas as classes.

Porém, em estudos discursivos, sabemos ser arriscado tomar os grupos intelectualizados de forma estanque. Os sentidos são plenos de vazio se dispersando no discurso e, dependendo da posição-sujeito, podem ter um sentido *x* e não *y*, e vice-versa. Na teia discursiva, os sentidos estão constantemente *em relação ao* que os precede e os procede.

Ciência e liberalismo econômico dialogam às avessas com polos politicamente concentrados em tribunas legislativas, nas *Fallas do Trono*¹⁶⁸ e nas réplicas assinadas por “ilustres e nobres cidadãos” em defesa de seus ideais, fossem eles republicanos ou monarquistas, liberais ou conservadores, laicos ou religiosos.

Nessa conjuntura conflituosa, se inscreve a IP, a tábua de salvação para a crescente população empobrecida dos centros urbanos. Há campanhas para sua expansão por ser instituição de ensino protegida pelas nações civilizadas. A universalização do ensino, trazida das nações europeias e da América do Norte como bandeira de intelectuais paulistas a favor da ciência e instrução, é promessa para a inserção do futuro cidadão em demandas de uma sociedade jurídico-política educada. Conceitos racionalistas, progressistas e cientificistas se espraiam em outras esferas, pois “o ideário civilizatório iluminista irradiava-se a partir da Europa para boa parte do mundo e, também, para o Brasil”, visando o acesso de mais pessoas às escolas assim como às “práticas civilizatórias” (FARIA FILHO, 2020, p. 140).

Consequentemente, os significantes de correntes progressistas percorrem outros caminhos e se manifestam na materialidade dos recortes aqui analisados, parte do arquivo de nossa pesquisa.

168

As *Fallas do Trono* referem-se a discursos dos monarcas brasileiros entre 1823 e 1889. Elas tratavam de acontecimentos políticos e atos administrativos nas legislaturas dos 66 anos do Império brasileiro.

É nas relações de produção observadas em nosso recorte onde há indícios discursivos que apontam para os efeitos ideológicos no discurso. Como Althusser bem observou, já no início de suas reflexões sobre o tema,

De fato, a ideologia impregna todas as atividades do homem, inclusive sua prática econômica e sua prática política; está presente nas atitudes face ao trabalho, face aos agentes da produção, face às restrições da produção, na ideia que o trabalhador faz do mecanismo da produção; está presente nas atitudes e nos julgamentos políticos, no cinismo, na boa consciência, na resignação ou na revolta etc.; governa as condutas familiares dos indivíduos e seus comportamentos com os outros homens, sua atitude face à natureza, seu julgamento sobre o **sentido da vida** em geral, seus diferentes cultos (Deus, o príncipe, o Estado etc.). A ideologia se acha presente em todos os atos e gestos do indivíduo a tal ponto que é **indiscernível** de sua “experiência vivida”, e todas as análises imediatas do “vivido” são profundamente marcadas pelos temas da **evidência ideológica** [grifos do autor] (ALTHUSSER, 2017a, p. 58).

Ainda sobre esse ponto, Pêcheux (1975 [2009]) insiste na importância de “uma teoria materialista dos processos discursivos”. A concepção althusseriana de ideologia oferece reflexões aprofundadas para que a prática discursiva avance em relação ao sujeito, à língua e à história. O fato de a ideologia funcionar subrepticamente, sendo o discurso por ela atravessado e o sujeito por ela assujeitado, faz com que se apresente como efeito de “verdade” do que é enunciado. Ou seja, o discurso se manifesta como “um tecido de evidências ‘subjetivas’, [...] ‘nas quais se constitui o sujeito’” (*Ibid.* p. 152-153).

Partindo dessa reflexão introdutória, apresentamos algumas das discussões levantadas que tocam, em particular, os efeitos de sentido do significante *civilização*, mas que, inevitavelmente, respingam nos sentidos sobre a escola, o sujeito-aluno, o sujeito-professor, a religiosidade, a cidade, imaginariamente constituídos a

partir de uma determinada ideologia cujo complexo com dominante insiste em estar presente na espessura discursiva do arquivo.

5.1 O OUTRO DAQUI E O OUTRO DE LÁ – REFLEXÕES PARA A PRÁTICA ANALÍTICO-DISCURSIVA

A noção de civilização traz em sua historicidade um apagamento da presença de outros povos e sua história. A ideia de civilização, inevitavelmente, se liga à ideia de cultura, mas ela traz em seu bojo a noção de identidade (de um povo). A perspectiva europeia do que é ser *civilizado* se aglutina à noção de cultura como produto, produzido no chamado Velho Mundo e, de forma mais incisiva, nos EUA, no século XX. É dessa necessidade em civilizar (o outro) que decorre o que Orlandi ([1990] 2008, p. 54) chama de *militantismo*. É a ação para cristianizar, para educar, para salvar os povos não-civilizados da *barbárie*, da ignorância.

No período atroz do colonialismo em Pindorama, desde sempre já houve a instalação da cultura europeia-branca-cristã. Porém, mesmo na inscrição – forçosa – dos sentidos sobre *ser civilizado* a partir da ideologia europeia-cristã do século XVI, “submetidos aos desígnios (o que deve ser) da civilização ocidental, somos seres culturais, sobretudo quando resistimos em nossas diferenças, mas para isso, perdemos a possibilidade de termos uma história” (ORLANDI, [1990] 2008, p. 54). Isso porque “o passado da colônia é entendido como ausência, o que significa interpretar tanto a terra quanto o seu habitante como vivenciando um eterno

presente" (GRIGOLETTO¹⁶⁹, 2002, p. 84). Dessa forma, na constante ausência da história de um povo (no caso os que foram colonizados, escravizados, catequisados e, conseqüentemente, "civilizados") o passado, anterior à colonização em sua implacável presença, acaba sendo ignorado e toda uma história de "transformações, construções ou movimento em direção a um destino, o que daria a medida do estágio de civilização em que os habitantes do lugar se encontravam", deixa de ser contada e, portanto, não existe (*Ibid.* p. 84).

A noção de civilização-cultura toca necessariamente na noção de identidade e daí chegamos ao *outro*. Orlandi ([1990] 2008, p. 54) nos explica que "a identidade é um *movimento*, tanto no seu modo de funcionamento (entre o eu e o outro) como em sua historicidade". O colonialismo reforçou as bases do conhecimento humano sobre o outro¹⁷⁰ *de alhores*, e o significou em sentidos voltados ao medo, ao estranhamento, ao perigo. A experiência colonial deixou marcas indelévels nos povos colonizados e a ideia europeia sobre si mesma em relação a "algo" distinto foi significada como "nós" e "o resto do mundo". Assim, ser civilizado e ser bárbaro são ideias dicotômicas significadas e cristalizadas no discurso sobre esse "outro" de lugares "outros". Estabeleceu-se – desde o princípio – uma diferença irreconciliável entre "negro" e "branco"; o "eu" e o "outro" (NERO, 2017, p. 54).

169 GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras**. Discurso e colonização britânica na Índia. Campinas: Unicamp, 2002. A pesquisadora traz profunda reflexão sobre questões discursivas quanto às relações coloniais no discurso colonial britânico na Índia. De certa forma, seus estudos não deixam de lançar reflexões sobre as especificidades de nossa formação social forjada em um passado colonizador que ainda se faz presente discursivamente, embora em condições de produção e época distintas.

170 MOORE, M. B. Texto original: There are many large animals and huge serpents, and frogs as large as a child's head. The inhabitants are ignorant. There are many negro slaves, who are often cruelly treated, and whose masters are but little better off than the slaves. Many of these slaves are kept hunting for diamonds and gold dust. The people are too indolent to make good farmers. They plant grain almost in the woods, and cultivate it but little. But in a few years this will become one of the finest farming countries in the world. Several missionaries have gone there to preach to the people. **The Geographical Reader, for the Dixie Children**. Disponível em: <https://docsouth.unc.edu/ims/moore1/moore1.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

As falas sobre o outro e a não aceitação de sua alteridade fazem parte dos processos de identificação que nos constituem como brasileiros. A São Paulo do oitocentos não estava *protegida* desses atravessamentos ideológicos que permearam/permeiam os sentidos sobre o outro. O brasileiro dessa época é o resultado da amálgama étnica e de variantes culturais, históricas, religiosas, linguísticas nos séculos colonizadores (a catequização, a escravidão e o império imposto a esses povos) a partir do olhar europeu.   ele que nos constrói e nos apaga na medida em que somos o outro bárbaro, negro,  ndio, ignorante, não-civilizado etc. Lembrando Henry (1997, p. 34), com referência aos países europeus mais proeminentes, “uma das preocupa es políticas mais insistentes nesses países durante os dois primeiros terços do século XIX” se pautou na “unidade em um só Estado (um povo, uma língua, uma na o)”

Tomando as pontua es acima, reiteramos que “os dispositivos de interpreta o, organiza o do discurso documental, arquivo” devem ser levados em considera o para a análise dos sentidos dos gestos de interpreta o de seus autores. Nas palavras da autora, tais dispositivos inscrevem seus autores “em redes de filia es de sentidos, no jogo de diferentes forma es discursivas, tomando posi es e disputando sentidos na história” (ORLANDI, 2013, p. 245).

Ou seja, “o europeu nos constrói como seu ‘outro’, mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o ‘outro’, mas o outro ‘excluido’, sem semelhança interna” (ORLANDI, [1990] 2008, p. 54-55). Dessa forma, como os sujeitos (alunos, aprendizes, ex-escravizados, afro-americanos) são significados pelo outro, supostamente civilizado e responsável por civilizar? Tentaremos, a seguir, levantar algumas hipóteses.

SD 32

A

Na Inglaterra e nos Estados Unidos tem-se ultimamente feito muito para remediar á ignorancia do sexo feminino. Londres deu a maior prova do affinco com que se entregou ao novo movimento elegendo senhoras para o seu concelho de instrucção publica; e nos Estados Unidos todos os interessados na educação popular estão tomando providencias urgentes para apagar este fogo terrivel da ignorancia que está a queimar o proprio coração da liberdade

[...]

Em nosso paiz parece que, como não se pode fazer tudo ao mesmo tempo, ainda é cedo para se cuidar da instrucção superior das jovens. Ahi ainda se precisa libertar mais da terça parte da população, que agora jaz na escravidão, e dar ao paiz em geral aquella instrucção elemental, que lhe é tão essencial. Antes de crearmos academias de senhoras [sic] precisamos crear aquellas escholas onde se devem prepassar [sic preparar] as que devem frequentar.*

O Novo Mundo – Revista publicada em Nova Iorque –, 1871, no. 10, p. 11.
Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/122815/per122815_1871_00010.pdf. Acesso em 15 jan. 2022.

B.

A Eschola publica dos Estados Unidos é a gloria do paiz. É ahi que os filhos de todas as classes se reúnem e adquirem aquelles conhecimentos elementares que os habilitam a serem cidadãos e chefes de familia. é ahi que tão prodiga se mostra a mão nacional que nem as melhoras [sic] escholas particulares podem competir na variedade e excellencia dos meios que ella oferece á puericia e á mocidade, de estabelecerem os alicerces solidos daquela cultura que há de nobilitar-os depois como homens.

O Novo Mundo – Revista publicada em Nova Iorque –, 1871, no. 9, p. 9.)
Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/122815/per122815_1871_00009.pdf. Acesso em 15 jan. 2022.

Ambas as partes da **SD 32** datam de 1871. Na primeira, temos duas orações subordinadas sendo que “*como não se pode fazer tudo ao mesmo tempo*”, na sua materialidade discursiva, nos chama a atenção por fazer parte de uma série de queixas sobre as complexas questões políticas e públicas daqui. É o dizer inevitável.

*Em nosso país, parece **que ainda é cedo para se cuidar da instrução superior das jovens porque ainda se precisa libertar mais da terça parte da população [que agora jaz na escravidão] e dar ao paiz em geral aquella instrução elementar.***

porque não se pode fazer tudo (ao mesmo tempo) que as outras nações adiantadas já fizeram

Destacando a expressão **tudo ao mesmo tempo**, seu efeito metafórico evoca efeitos de sentido sobre a (des)organização nas políticas públicas para alfabetização no país. As provocações do periódico apontam fraturas institucionais no Brasil quando comparado com o processo de alfabetização nos EUA: *enquanto aqui, nos Estados Unidos, eles têm tudo, no Brasil temos nada*. Ou seja, o sujeito, na posição-*relator de fatos*, tem como objetivo explicar a razão pela qual no Brasil *tudo* está atrasado na área da instrução pública, pois em sua estrutura administrativa, é país lento nas decisões políticas. Enquanto os EUA já fizeram *tudo (o que deveria ter sido feito aqui)*: abolição¹⁷¹, escolas públicas, privadas etc., educação para mulheres – até no ensino superior – por aqui, não se fez *nada*.

Em nosso gesto de leitura, temos na superfície sintático-semântica, a oração subordinada **que ainda é cedo** interrompida pela oração subordinada explicativa **como não se pode fazer tudo ao mesmo tempo**, que funciona discursivamente como uma *incisa*. É o que Haroche (1992) considera ser “uma construção”,

171

Em 1º de janeiro de 1863, entrava em vigor o Ato de Emancipação, assinado pelo Presidente norte-americano Abraham Lincoln.

“de uma reelaboração” que deixa indícios do “sujeito em processo de pensamento” (*Ibid.*, p. 137). Em seu funcionamento discursivo, há ruptura do curso do período para incluir a explicação-queixa-comentário sobre a situação da nação brasileira. Outros sentidos se manifestam a partir da conjunção explicativa indicando certa ambiguidade semântica: *como os EUA são adiantados já fizeram tudo pela educação?* ou *como o Brasil é atrasado não fez nada pela educação?* Na instância sintática estruturante da língua, esses são os desvios, lacunas, fissuras que não conseguem ser suturados e saturados pela ordem constitutiva da língua.

Ademais, na espessura semântica do advérbio ***ainda*** (***é cedo para se cuidar da instrução superior das jovens; se precisa libertar mais da terça parte da população, que jaz na escravidão***) emerge a tensão entre o que é feito aqui e o que é feito *alhures*: *ainda* (não) vs *já* (sim). O (não) ***andamento*** (significante recorrente em periódicos e relatórios de nosso material) da IP se manifesta no atraso em outras questões educacionais no país sul-americano (***ignorância do sexo feminino, ignorância que queima o coração da liberdade***). Assim, no jogo dicotômico entre o *tudo* de lá e o *nada* daqui, há um *já-dito* sobre um lugar ideal e a realidade vivida no Brasil. O advérbio temporal *ainda* funciona semanticamente como intensificador das falhas na IP daqui: *ainda* não há escolas (para todos), *ainda* não há instrução elementar, *ainda* não há instrução superior, *ainda* há escravidão, apontando sentidos sobre políticas tardias, pois *já é tarde* para a IP elementar, para a abolição, para o fim da ignorância. Resumidamente,

como não se pode ***fazer tudo*** ao mesmo tempo (***porque estamos atrasados***)

(***nem a IP, nem a Instrução Superior para mulheres, nem a abolição***)

é impossível chegar ao nível dos países mais desenvolvidos = EUA (por exemplo)

Antes de analisarmos a segunda parte da **SD 32 A**, vale destacar o uso anafórico do pronome demonstrativo **aquelas**. Temos em sua superfície linguística:

***aquela** instrução elemental, **que** lhe é tão essencial.*

***aquelas** escolas **onde** se devem preparar **as que** devem frequentar.*

Aqui, acreditamos ser **aquelas/aquela** um recurso linguístico para resgatar o que foi já falado sobre algo. No caso de nosso recorte, quem escreve pressupõe que seus leitores saibam sobre qual escola o texto trata. Não é qualquer escola, qualquer instrução elemental, mas *aquela* conhecida por ser melhor que esta/essa daqui. Assim, o caráter anafórico que se aglutina no pronome demonstrativo **aquelas**, desencadeia, também pelo efeito de pré-construído, uma série de sentidos imaginariamente difundidos – em periódicos – sobre aquelas escolas, aquele projeto de alfabetização, daquele país (lá do norte). Mesmo em sua espessura morfossintática, pode descortinar os sentidos sobre *aquela* outro país. A eficácia administrativa do país norte-americano se apresenta no efeito de pré-construído dos pronomes demonstrativos, pois já estabelecem (simbolicamente) uma imagem (de um outro país) a ser seguida pelas autoridades brasileiras. Remontando a Pêcheux, são as evidências “do contexto situacional” ([1975] 2009, p. 158 - 159) sobre ambos os países como nações homogêneas político, social e economicamente. Ou seja, o que é dito sobre os EUA como nação desenvolvida – onde *já há educação para todos* – é também dito a partir do que um outro pode pensar, na medida em que o que se diz sobre esse país “*não está fora do campo daquilo que*” [itálicos do autor] todos falam e pensam sobre ele (*Ibid.*, p. 161).

Partindo para a **SD 32 B**, os EUA se orgulham de sua escola pública porque

é onde os filhos de todas as classes se reúnem.

os filhos de todas as classes adquirem aqueles conhecimentos elementares.

a mão nacional se mostra pródiga.

o Estado se mostra pródigo.

não há como as escolas particulares serem melhores. as crianças e os jovens adquirem excelência de meios e variedade.

se estabelecem os alicerces sólidos da cultura do país.

se formam homens notáveis para o país.

Conforme mencionado anteriormente, o periódico reforça, no funcionamento anafórico, que as escolas norte-americanas são melhores que as escolas do Brasil. O curioso é que, sendo um periódico publicado nos Estados Unidos em português, ao mesmo tempo em que se dirige para os norte-americanos ou brasileiros residentes no país, ao usar o advérbio *ahi*, parece funcionar também de modo a deslocar-se do lugar de onde esse outro fala: mesmo morando nos Estados Unidos, se refere ao país de forma distante (*ahi*, nos Estados Unidos, onde eu, como sujeito-enunciador, *me encontro geograficamente*).

A ênfase às classes precedida do pronome indefinido *todas* também merece destaque. Em **É *ahi* que os filhos de todas as classes se reúnem, adquirem aqueles conhecimentos elementares, se tornam cidadãos e chefes de família**, observamos indícios da ancoragem em um pré-construído segundo o qual *todos sabem que, nos EUA, todas as classes aprendem*. O pronome indefinido ***todas*** e o pronome demonstrativo ***aquelles*** funcionam discursivamente como lembrete sobre o que deve ser feito no Brasil: a. *todas* as classes devem aceder à escola sem distinção (de raça, de cor, de origem, de condição econômica, de religião) e b. (as autoridades) já sabem o que deve ser ensinado às classes para que cheguem ao nível civilizado dos EUA. No capítulo anterior, discutimos o imaginário

sobre as relações sociais no Brasil e nos EUA. Aqui, na espessura semântico-discursiva do pronome indefinido **todas**, emerge o caráter homogeneizante linguístico e, sobretudo, a idealização de relações sociais também homogêneas, recorrendo ao apagamento dos embates político-econômicos que fizeram eclodir a Guerra de Secessão nos EUA.

Vale a pena voltarmos nosso olhar às observações de Williams a respeito do árduo processo de alfabetização entre os escravizados e libertos nos EUA. Apesar de todos os obstáculos, serem educados livre e formalmente para serem inseridos nas atividades político-democráticas do país era um dos objetivos primeiros do movimento para a aquisição das Primeiras Letras. Sendo os escravizados considerados sempre como bens – e na maioria das vezes, bens insurgentes – lutar pela emancipação e o direito à instrução significava para eles sua inserção na esfera pública (WILLIAMS, 2005, p. 69, tradução nossa¹⁷²). O analfabetismo, já sabiam, constituía obstáculo para sua participação como cidadãos. Além da luta pela liberdade, também lutavam pela instrução. Daí tomarmos o pronome indefinido **todas** como um artifício da língua para apagar conflitos, resolver embates e silenciar a história.

Passemos para a SD seguinte para aprofundarmos nossa reflexão anterior. Ela é parte do relatório de um filantropo nortista sobre a instrução nos Estados do Sul e o projeto civilizatório ali empreendido.

Apesar do esforço hercúleo de muitas famílias afro-americanas e de associações cristãs, a instrução das Primeiras Letras para *todos* os afrodescendentes dos EUA enfrentou várias barreiras, como discutido no capítulo 4. Contudo, não deixou de surtir seus

172

Texto original: "Acquiring literacy in conjunction with freedom had the potential to open access to democratic political activity, and that in turn held a promise of enabling African American to participate in shaping the civil society in which they had hitherto been considered chattel – insurgent chattel, but sought upon emancipation to enter the public sphere as individuals distinct from others. (WILLIAMS, 2005, p. 69)

efeitos no processo de aprendizagem, mesmo em meio a políticas escravagistas do Sul e intolerância racial. O caráter cívico-religioso da instrução nos Estados do Sul – tratado mais adiante neste mesmo capítulo – foi forjado em sentidos emanados da ideologia religiosa cristã, mas também da civilizatória.

SD 33

*That good white teachers, on the whole, are the best will hardly be disputed. It must be remembered, too, that the men and women who go down from our Normal and High Schools carry more than their education. They carry **their race, their moral training, their faculty, their character, the influences of civilization, the ideas, sentiments, principles that characterize Northern society, and which we hope will one day characterize southern.** WILLIAMS, 2005, p. 90*

Filantropo sobre a importância na escolha de professores (do Norte) para as escolas dos Estados do Sul.

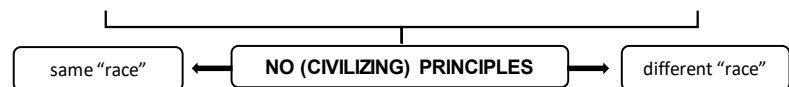
No funcionamento discursivo da **SD 33**, temos:

*The white teachers from the South are not **as good as** the white teachers from the North because they are not as civilised as us.*

*The black teachers from the North are not **as good as** the white teachers from the North because they are not as civilised as us and they don't carry our race etc.*

*The white teachers
from the South*

*The black teachers
from the South and North*



Considerando o momento histórico dos EUA pré e pós Guerra de Secessão, civilizar para os *Yankees* do Norte significava educar os Confederados do Sul com objetivos econômico-políticos.

O desenvolvimento econômico, impulsionado pela Revolução Industrial, trouxe mudanças na esfera socioeconômica no Norte e, conseqüentemente, alterou profundamente os modos de produção (capitalista) já no final do século XVIII. Junte-se a isso, a imigração e concentração de uma miríade cultural nessa mesma região. Contudo, não é esse o ponto ao qual nos voltamos, mesmo sendo impossível ignorar mudanças expressivas tanto nas relações sociais como nas condições de produção econômica nesses estados. Houve um empreendimento político-econômico para forçar os Estados do Sul (proprietários e defensores do regime escravagista no país) a adotarem o regime de mão de obra (barata) em suas *plantations*. Tal ação os levaria, obrigatoriamente, a se desfazerem de sua propriedade escravizada.

É pertinente trazer breves reflexões sobre o silêncio para compreendermos como ele se articula discursivamente nas fissuras do que não é dito, do que fica à deriva e se dispersa em outros sentidos. Em AD, “o silêncio não é apenas um acidente que intervém ocasionalmente: ele é necessário à significação” (ORLANDI, 1993, p. 47). Ou seja, o que emerge no intradiscurso traz o que está inscrito implicitamente no interdiscurso e produz um efeito particular sobre os sentidos (os não-ditos, os silenciados). Assim, tomamos os recortes em sua historicidade constitutiva para compreendermos os processos de produção sobre tais efeitos de sentido sobre o outro sulista, branco a ser civilizado (***we hope*** [*Northern white teachers’ moral training, faculty, character, influences of civilization, ideas, sentiments, principles*] ***will one day characterize Southern*** [*white people/white teachers*]). Porém, há um funcionamento discursivo nos sentidos sobre o que falta no outro (branco) do sul e do que falta também no outro (negro) do sul e que não é dito. Para observarmos o silêncio que se manifesta indiretamente (*Ibid.*, p. 57), temos que nos ater às pistas, pois o silêncio e suas conseqüências (discursivas) devem ser tratados a partir da relação dos espaços *entre* os sentidos e, sobretudo, sem perder de vista seu processo histórico-discursivo.

No capítulo 4, discutimos a historicidade de sentidos sobre ser afro-americano e escravizado (ou não) nos Estados Unidos do oitocentos. Sabemos das implicações ideológico-políticas do atravessamento discursivo sobre a produção desses dizeres sobre. O fato de o sujeito, na posição-relator, não falar sobre o afro-americano sulista (para ser alfabetizado e, conseqüentemente, civilizado como o branco sulista) escancara as diferenças constitutivas na formação social norte-americana e, sobretudo, a formação ideológica racista de raízes profundas. Daí o silêncio que se instala e, nos entremeios discursivos, vai deixando rastros sobre as relações sociais, os ditos sobre e os não-ditos também sobre (*esse outro, aquele outro*). É silêncio que fica à mercê do funcionamento ideológico e das condições de produção desse discurso na história.

A **SD 33** nos ajuda na compreensão de tais efeitos sobre as relações desses sujeitos (afro-americanos e brancos do sul e do norte). Na miríade de efeitos de sentido sobre *não ser civilizado*, constituídos a partir de um pré-construído do que é *ser civilizado* para os homens brancos e civilizados do Norte, há outras especificidades semânticas para o sulista branco e para o sulista ou nortista afro-americano. Apesar de ambos os sujeitos – fosse o sulista branco, fosse o sulista negro – serem considerados *não-civilizados*, há distinções significativas no funcionamento discursivo em sua espessura semântico-histórica para cada um deles:

ser branco do Sul	ser branco do Norte	ser negro do Sul	ser negro do Norte
- +	+ +	--	- +
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>o sujeito-branco (sulista) não é civilizado, pois</i> ▪ não aceita o regime republicano; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>o sujeito-branco (nortista) é civilizado, pois</i> ▪ é republicano; ▪ é educado formalmente; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>o sujeito-negro (sulista) não é civilizado, pois</i> ▪ deve obedecer às leis segundo a Constituição (do Norte); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>o sujeito-negro (nortista) não é civilizado, pois</i> ▪ <i>não é de nossa raça;</i> ▪ <i>não tem nossa</i>

▪ rejeita a constituição do Norte;	▪ <i>aboliu a escravidão;</i>	▪ deve ser cidadão livre para trabalhar (em nossas indústrias);	▪ <i>cultura e princípios;</i>
▪ não tem indústrias;	▪ <i>acredita na liberdade de seus cidadãos;</i>	▪ não é da nossa raça;	▪ <i>porém,</i>
▪ precisa ser educado	▪ <i>tem indústrias;</i>	▪ não saber ler nem escrever.	▪ <i>aceita nossa Constituição;</i>
▪ para aceitar o regime republicano;	▪ <i>quer o progresso de seu país;</i>		▪ <i>é livre;</i>
▪ precisa aprender a ser como nós.	▪ <i>acredita na igualdade entre seus cidadãos.</i>		▪ <i>está aprendendo a ler e a escrever;</i>

A partir de nosso trajeto parafrástico, em deslocamentos metafóricos sobre esse outro do sul e do norte, sobre esse outro afro-americano e branco, se manifesta uma forma de estranhamento e deslocamento identitário do sujeito-branco do Norte em relação ao sujeito-branco do Sul. São sujeitos incompatíveis por estarem em ideologias dominantes distintas: a republicana e a escravagista. Ademais, no *já-lá* que fala de outro lugar, não há identificação do sujeito-branco do Norte com nenhum dos outros sujeitos (afro-americano do Sul ou do Norte). O que se manifesta é a negação da alteridade e o silenciamento de sua presença. Evitar essa alteridade – inevitável da constituição do outro – é regra para que os empreendimentos político-econômicos da civilização sejam alcançados. Vejamos a próxima seção de nossa análise.

5.2 RELIGIÃO, CIVILIZAÇÃO E INSTRUÇÃO: CAMINHAM JUNTAS?

A IP é instrumento tanto simbólico quanto histórico. Ela é “a travessia para a civilização e é, ao mesmo tempo, onde se produz a diferença entre a barbárie e a razão” (SILVA, 1998, p. 194). Para os escravizados, é passaporte para a liberdade, mas também

simboliza(va) instrumento de luta, de mudança, a possibilidade para inscrever-se, à revelia, no mundo branco. Era (é) a forma política de colocar-se como sujeito pensante, racional, vivente.

No Brasil-Colônia, desde o século XVI, temos as populações indígenas¹⁷³ que sofreram extermínio ao longo do projeto para eliminar a chamada *barbárie* no mundo idealizado pela civilização europeia já no século XVI. Tal projeto jesuítico sustentou-se “no tripé língua-conversão-ensino” (SILVA, 1998, p. 194). O discurso português sobre o indígena brasileiro desenvolveu-se mais incisivamente voltado à religião cristã: entre o “eu” convertido, seguidor das leis divinas, e o “outro” incivilizado, “mísero gentio”, “ateu endiabrado”. A aprendizagem da língua tinha como objetivo primeiro a disciplinarização católico-cristã para a salvação das almas (pagãs) e consequente colonização (NERO, 2017, p. 58).

A entrada da Companhia de Jesus e sua missão “civilizatória” em terras brasileiras se mostrava legítima na medida em que servia como mediadora entre os indígenas e o europeu português¹⁷⁴, além de expandir a missão papal em resposta ao avanço protestante (*Ibid.*, p. 59). O poder religioso e o poder monárquico se fundiam na Coroa

173 Com repúdio, ressaltamos que os indígenas são ainda exterminados sistematicamente em nosso país. Seja por total descaso das autoridades que insistem em deixar a “boiada passar” em terras constitucionalmente protegidas, seja por cinismo de grandes empreendedores ou pela total banalização da vida dos povos originários e sua legítima existência no país que outrora já era seu lugar vivente. Vale ler obras viscerais sobre as questões contemporâneas sobre o tema. Destacamos dois autores: **Ideias para adiar o fim do mundo**, de Ailton Krenak (2019) e **Banzeiro Ókötó**, de Eliane Brum (2021).

174 Terezinha Maher, em um de seus estudos sobre os esforços empreendidos por um grupo de professores indígenas na região do Acre, região norte do Brasil, de modo a ensinar e manter práticas políticas linguísticas locais, ressalta que muitas das línguas indígenas se perderam no tempo e não mais existem. Para a pesquisadora, tal perda “é frequentemente, sintoma e meio de coerção, sempre ideológica, quando não frequentemente física: a língua de um grupo étnico subalterno, dominado - embora não essencial para que ele exista como tal (...) está, quase sempre, no centro da visão de seu mundo e de suas práticas sociais e é por isso mesmo que elas são os alvos preferidos dos interessados em modificar as crenças e os comportamentos desses grupos.” MAHER, T. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**. v. 10, n° 1, pp 33 – 48, Jan/Jun 2010.

Portuguesa do século XVI. Simultaneamente, o caráter mercantilista e escravista da missão jesuítica fincava suas bases nas colônias, uma vez que as propriedades garantiam seus recursos financeiros e eram livres de impostos por seu caráter filantrópico. Assim, tanto o latifúndio quanto o escravismo, traços essencialmente colonialistas na história do Brasil, foram calcados na constante presença jesuíta. Sobre esta questão, Orlandi ([1990] 2008, p 57) observa que a ciência, a política e a religião alavancaram a domesticação do nativo brasileiro. Por meio da articulação do conhecimento, houve a mediação política e, conseqüentemente, a salvação das “almas”, justificada pelo avanço da catequese. Assim, religião e língua se manifestam discursivamente produzindo em seu bojo, desde o início da empreitada colonizadora, efeitos de sentido dicotômicos sobre o sujeito (indígena e, mais adiante, o africano) que deveria (ou não) ser inserido na formação social que se constituía.

Por consequência, tal dicotomia constitutiva do discurso fundador sobre o Brasil deixou rastros do que era (é) ser legitimamente aceito. Seu sujeito (bárbaro ou gentio) sempre foi representado a partir da diferença: a diversidade linguístico-cultural *versus* a unidade linguístico-cultural do outro oriundo de supostas terras civilizadas. Desde o princípio, as relações entre indígenas, mestiços e, acrescentamos, escravizados africanos estilham a(s) identidade(s) do povo que aqui se constituía, culminando nas mais atrozes formas de dominação que normalizaram a presença do escravizado até o final do século XIX. As classes dominantes da província paulista, por exemplo, ansiavam pelas mudanças já ocorridas em terras europeias. Progresso e um povo civilizado, porém, com o trabalho escravizado.

Ressaltamos que, nos primórdios das primeiras escolas de ler, escrever e conversão, fomos sendo constituídos como povo para abraçarmos a civilização europeia-cristã e deixarmos de sermos gentios (SILVA, 1998, p. 236-237). Desde muito cedo já fomos falados pelo *outro de lá* sob a perspectiva da *falta*, do *não ser* e do *não ter* daqui. É o que foi construído “no imaginário da metrópole, uma tarefa

nobre para a colonização: a de civilizar e, assim, fazer evoluir povos atrasados” (GRIGOLETTO, 2002, p. 97).

Sobre os efeitos de sentido para sujeito-aluno a ser civilizado, observamos as tentativas para converter o aluno periférico – se assim podemos pensar – (o indomável, o indolente, o rebelde) em cidadão minimamente aceitável para a nação brasileira, mais precisamente, cidadão da cidade de São Paulo, metaforizada até hoje como a locomotiva do Brasil. Não seria possível trazê-lo à imagem do europeu, como antes se configurou ao longo da colonização portuguesa, mas sim moldá-lo minimamente com a *educação moral* necessária para conformar-se aos padrões forjados segundo os ideais europeus.

A partir das reflexões sobre os processos cristão-civilizatórios empreendidos aqui, é preciso retomar o conceito de esquecimento e suas manifestações discursivas. O sujeito de linguagem, ao nascer, já está imbricado num mundo significado discursivamente. Ademais, como sujeitos *na* e *da* linguagem, também significamos e ressignificamos sentidos num processo sem fim. Para que os sentidos sejam singularizados por nós, como sujeitos, recorreremos, embora inconscientemente, a duas formas de esquecimento: esquecimento no. 2 e esquecimento no. 1. Enquanto o esquecimento no. 2 se manifesta no nível do imaginário – o *outro* – no esquecimento no. 1 temos o nível simbólico – o grande *Outro* – sendo que o último prevalecerá sobre o primeiro. Observemos que o esquecimento no. 1 é inacessível ao sujeito e se encontra no nível do inconsciente.

Logo, definitivamente, o que chamamos de “esquecimento no. 1” se caracterizaria pela inacessibilidade, para o locutor-sujeito, aos processos que constituem os discursos transversos e os pré-construídos de seu próprio discurso, em outras palavras, o que designa a expressão já introduzida do “discurso” do Outro (com um O maiúsculo) (FUCHS; PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 231).

Dito de outro modo, o esquecimento no. 1, sendo ele da instância do inconsciente, nos passa, como sujeitos, a ilusão de sermos nós a

origem de nossos dizeres. Atravessados ideologicamente, seguimos como falantes, certos da autoria de nosso dizer, desconhecendo o fato de que retomamos o que no discurso já vem sendo inscrito antes mesmo de nossa existência. Assim,

[...] é preciso não perder de vista que o recalque que caracteriza o “esquecimento no 1” regula, afinal de contas, a relação entre dito e não-dito no “esquecimento no. 2”, onde se estrutura a sequência discursiva. Isto deve ser compreendido no sentido em que, para Lacan, “todo discurso é ocultação do inconsciente” (FUCHS; PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 178).

Em termos gerais, os relatórios emanam efeitos de sentido sobre o caráter civilizatório escolar, mas seus autores, os professores, não deixam de defender o caráter moralizador da instrução para que os alunos sejam instruídos para se tornarem pessoas *de bem, morigeradas*. São vozes que ecoam em uníssono as demandas das ideologias dominantes que fincaram pé no Brasil desde os anos colonizantes de catequização dos povos indígenas e ainda valorizam a disciplina e a moral para que esse *outro* seja aceito aos olhos do outro (não seu par) *de alhures*. Na memória discursiva sobre o outro indígena de Pindorama¹⁷⁵, se encontra uma forma “matriz de sentidos” em um “*processo de repetibilidade*”, estabelecendo “o que *pode e deve ser dito* no interior de uma FD” (INDURSKY, p. 66, 2011). Abaixo, temos alguns recortes para análise de alguns desdobramentos discursivos de nossa reflexão:

175 Indursky traz para reflexão análise pertinente ao tratar da representação imaginária de Victor Meirelles dos indígenas no quadro A Primeira Missa no Brasil (1861). Retomando tal representação a partir da carta de Caminha, na ocasião do “descobrimento do Brasil”, Indursky (2011, p. 75) observa que “a tela de Meirelles representa de fato o imaginário de Caminha sobre o modo como aquele ritual religioso repercutiu sobre os habitantes da terra. Este imaginário é, de certa forma, o imaginário fundador de uma memória discursiva sobre a chegada dos portugueses à nova terra, o qual ficou impresso no discurso da “descoberta” do Brasil. Esse discurso apresenta-se revestido do que estou chamando de *regime de repetibilidade* devido ao fato de ter sido repetido com persistência através dos tempos e, em função disso, ganhou regularização, passando a fazer parte da *memória coletiva* dos brasileiros. Ou seja, pelo viés do regime de repetição tornou-se memorável”. INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

SD 34

A

*Em V. Ex.^a attendendo ao pedido de algum professor fará um grande auxilio não só a Instrucção Publica, como em particular as intelligentes crianças que arduamente desejão receber **as luzes da instrucção para não serem tolhidos seus passos na vereda da moral.***

Professor Domingos Gonçalves, Escola do Bairro de Pinheiros, 25 de Novembro de 1886, Relatório no. 43, C04930.

B

***A escola é o templo da luz e da verdade,** portanto a missão do mestre será tanto mais elevada quanto for a luz que achi brilhar sob as manifestações da verdade.*

*Mas não param ahi os deveres da professora, sem duvida que incutido no espirito de suas alumnas a luz da verdade, a professora ja tem realizado parte de seus deveres, mas para a grande obra da civilização, é preciso mais alguma causa; á instrucção é necessaria que se vincule a educação, e a educação, na phase de um eminente publicista, é o mais palpitante problema que deve ser resolvido pelos homens que se interessam pela felicidade da patria. Com effeito, **a instrucção sem moral, é como a pérola perdida nas profundidades do oceano, ou como o diamante encravado nas entranhas das rochas.***

*Mas se não quereis a luz, porque justamente entre vós, pobres de espirito, é onde existem as maiores miserias, os maiores horrores? E'porque vossos espiritos acham-se **obscurecidos pela ignorancia,** e nesta **cegueira** precipita-vos nos abysmos que a cada passo abrem-se debaixo de vossos pés.*

Professora Amelia de Oliveira Carvalho, da Escola do Sexo feminino do 1º districto da capital, 1º de Novembro de 1882, Relatório no. 50, C04930.

Um dos objetivos deste capítulo é problematizar os efeitos de sentido sobre civilização a partir da instituição escolar como lugar da constituição desses sentidos. São efeitos sobre a escola que se deslocam semanticamente na medida em que tocam nos atravessamentos ideológicos dominantes: o *religioso* e o *escravagista*. Na **SDs 34** em destaque, temos alguns desses efeitos

desdobrados em sentidos outros sobre 1. a IP; 2. o ideal de uma sociedade civilizada; 3. a missão de educar. O significante **luz** em seus desdobramentos (sintático-semânticos) ganha novos sentidos e é encaminhado, em sua tessitura discursiva, para outros sentidos a partir de sua exterioridade histórica.

No caso dos recortes supracitados, há um funcionamento discursivo que conduz os sentidos de instrução pública para outras *veredas*. A instrução adquirida na instituição escolar é tomada como aquela que promove a **verdade** inquestionável, **verdade** contra a qual não se deve rebelar, pois é onde se pode aprender a **ter moral** para fazer parte do mundo **civilizado**.

Na superfície linguística da **SD 34 A**, podemos ler:

Se a vossa excelência auxiliar o professor da escola do Bairro de Pinheiros, também ajudará as crianças que querem aprender e que serão os futuros cidadãos (morigerados) de nosso país.

A condição (primordial) para que o futuro seja garantido de forma condizente com as demandas da "sociedade civil" é assegurar que essa criança seja instruída. Dito de outro modo, *se houver auxílio do governo* nas questões da IP, ela seguirá os passos da moralidade. Pensamos haver dois funcionamentos sintáticos que encaminham os sentidos para uma relação condicional do que é dito. Vejamos como isso ocorre no recorte em destaque:

- a. *se houver auxílio (do governo) > haverá instrução (nas escolas)*
- b. *se houver instrução (nas escolas) > haverá criança, futuro cidadão morigerado*

O sucesso da *futura sociedade* não depende apenas da instrução, mas sobretudo do auxílio das autoridades. Se estas quiserem uma sociedade morigerada, devem se responsabilizar pela

IP. São estabelecidas relações interdependentes entre governo-IP-cidadão(morigerado). Um não existe sem o outro.

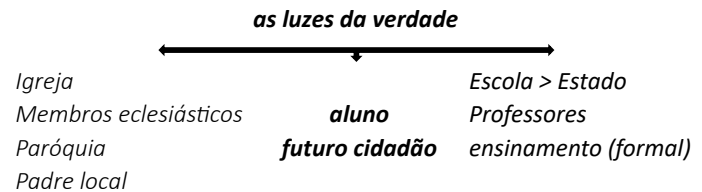
O recorte **34 B**, apresenta em seu funcionamento intradiscursivo:

*A luz e a verdade estão na escola e, por isso, é minha missão e dever, como professora, ensinar (minhas) alunas no caminho da moral, pois elas deverão fazer parte da civilização de nosso país. Instrução e educação com moral são essenciais para as futuras gerações, pois quero a felicidade da minha pátria. **Sem** instrução moral, não há civilização. **Sem** civilização, só há ignorância.*

Como sujeito na posição-missionário, a professora Amelia manifesta sua preocupação com o futuro de suas alunas e de seu país. Ademais, nos efeitos metafóricos sobre alunas sem instrução e moral, tal **como a pérola perdida nas profundidades do oceano**, ou **como o diamante encravado nas entranhas das rochas**, há indícios de um funcionamento discursivo a partir de uma ideologia dominante, cujo princípio era civilizar o *outro* para torná-lo parte do contingente social. No jogo de um sentido a outro, o discurso vai produzindo os deslizos que vão engrossando a dispersão dos sentidos sobre (*a pérola perdida ou a pérola valiosa; o diamante bruto ou o diamante lapidado; cidadão civilizado e "cidadão" não-civilizado, "não-cidadão"*).

Em estudo anterior (NERO, 2017), discutimos os efeitos de sentido sobre civilizar o outro em missões pró-educativas. Esse outro, *o gentio, de alhures, incivilizado*, sempre esteve constitutivamente *em falta* com as representações almejadas de um sujeito *comumente* tomado como incompleto, nunca pronto como o modelo almejado para a nova nação. Nos desdobramentos semânticos da **SD 34 B**, temos alguns efeitos metafóricos para a IP como *as luzes que iluminarão o caminho* da criança ao longo de sua vida e como futuro cidadão do país. Ademais, em nosso gesto de leitura, receber **as luzes** apresenta um deslocamento constitutivo uma vez que **as luzes** de outrora eram

aquelas oferecidas pela palavra religiosa, e aí se encontrava o poder da Igreja. **O templo de luz** de nosso recorte não se refere à palavra eclesiástica, mas, sobretudo, ao conhecimento a ser disseminado no contexto escolar. Há um movimento na espessura discursiva do significante **luz** em seus desdobramentos e complementos (**luzes, pérola, diamante, ávidos de, templo de**) que se espraiam no batimento com a história e as condições de produção dos relatórios. O sujeito-professor, imbuído de sua missão disseminadora **de luz**, participa da empreitada estatal para a instrução pública do futuro cidadão. O professorado de nossos relatórios é atravessado pelos ideais republicanos e apresenta, na materialidade de seus dizeres, tais sentidos entre instâncias que se encontram em disputa: Igreja < > Estado. Pensamos haver uma tensão no funcionamento desses sentidos para a IP a partir do significante **luz**:



Retomando Pêcheux ([1975] 2009, p. 159-160), o discurso do *Outro* no sujeito marca presença em seu funcionamento como sujeito de discurso. Dito de outro modo, ele se torna "responsável como ator de seus atos", pois estes apontam para a tomada de posição do sujeito, conforme discutido anteriormente. Ademais, ao se identificar consigo mesmo e com seus semelhantes, na "tomada de consciência", o sujeito constata uma espécie de "coincidência-reconhecimento" homogeneizante. Assim, a ideologia dominante opera "no próprio interior do sujeito" [itálicos do autor] na medida em que ela se manifesta pela linguagem em sentidos aí forjados: "digo aquilo que *um outro* [itálicos do autor] pode pensar, na medida em que aquilo que eu digo *não está fora do campo daquilo que eu estou determinado a não*

dizer" (*Ibid.*, p. 161). O deslocamento operante, portanto, ocorre a partir dos efeitos de sentido sobre a IP, sendo determinados pela ideologia dominante do que é ser instruído, do que é ser educado para ocupar um espaço na sociedade oitocentista em vias de se republicanizar.

O **templo de luz** é significativo que ecoa os lugares religiosamente aceitos para o acolhimento dos "gentios" ao mesmo tempo que traz à **luz**, as **luzes** dos novos tempos cuja marcha depende das **luzes** da ciência. Ou seja, as **luzes** de cá e de lá convergem e se dispersam em efeitos contraditórios de sentido sobre o que é ser civilizado (ser religioso e morigerado) ou ser instruído (conhecedor das letras e alfabetizado). Assim, os autores dos manuscritos acreditam ser originariamente "autores" do que dizem e escrevem, sem se dar conta de que falam a partir de uma constituição discursiva de dizeres outros imbricados em um complexo com dominante (o interdiscurso). Estado e Igreja, aluno, professor e escola são lugares de disputa na incessante tensão semântica, mas, sobretudo, tensão política. Na identificação com a formação discursiva religiosa (dominante), o sujeito imagina ser dono de seu dizer, se esquecendo que fala/escreve a partir do dizer de um Outro, para outros (seus pares) a partir de "novas" formas de dizer o mesmo por meio das paráfrases anteriormente apontadas (os já-ditos e os não-ditos). Lembremos que Igreja e Estado sempre estiveram lado a lado nos trajetos da história da alfabetização no Brasil.

A *luz almejada das civilizações cultas*, no entanto, se encontrava ameaçada pelas forças "do obscurantismo, a ignorância" devido à centralidade excessiva da Igreja Católica (RIBEIRO, p. 2011, p. 51). Consequentemente, republicanos passaram a criticar publicamente a influência religiosa nas *cousas da instrução* e, muitos deles, defendiam uma forma de ensino para a formação de uma mão de obra mais qualificada (*Ibid.*, p. 54). É na complexidade de tais tensões políticas que os sentidos sobre ser educado e instruído, ser civilizado e não-civilizado, ser culto e ignorante, ser cristão ou não-cristão vão ganhando novos significantes

e atravessam as discursividades sobre o *outro* desejado como cidadão de uma nação “republicana e civilizada” e o *outro* “a ser continuamente domesticado”, porém, agora civilmente, para servir à emergente República. São os sentidos que vão sendo colocados à mercê da contingência do que é próprio da história, do que é inescapável à ideologia, do que é disperso sem limites *no/do* sentido. Prosseguindo com outros funcionamentos discursivos que atravessam a questão desta seção, apresentamos outra SD.

A IP se constitui como lugar simbólico dos embates entre defensores da educação católico-cristã e da educação laica, em tentativas de afastar as questões de Estado do monopólio religioso. Tais movimentos, ancorados na ideologia republicana, se manifestavam quer fosse nas tribunas ou nos periódicos, quer fosse na “voz” escrita dos professores, ora pró, ora contra a causa republicana, em queixas sobre as futuras consequências de uma educação unicamente laica. Vejamos uma dessas manifestações na série de SDs abaixo:

SD 35

A.

Ultimamente tem se procurado crer no Brasil que tudo depende da instrução publica e da prosperidade material, para se pôr o paiz cumulado de bençams. É verdade que a instrução é a luz, e os aconchegos materiaes refinam os costumes e elevam o padrão da moralidade dos povos. Mas é um engano supôr que se deve esperar tudo da eschola: esta só dá ao futuro cidadão os meios e os elementos com que elle deve procurar depois, instruir-se nos seus deveres de cidadão e de homem: e enquanto o menino não assume esta responsabilidade é dever da sociedade dar-lhe tambem os unicos elementos de todos as [sic] deveres, e começar a cultivar a sua natureza religiosa.

A instrução publica, quando mal dirigida, serve apenas para derrocar as crenças mais charas; quando supprida com o auxilio do ensino religioso, - onde quer quer este seja dado – ella corrobora essas crenças e dá aos estudos uma direcção, que a torna util e de harmonia com os grandes interesses do homem.

O Novo Mundo – Revista publicada em Nova Iorque –, 1871, no. 9, p. 3.)
Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/122815/per122815_1871_00009.pdf.
Acesso em 15 jan. 2022.

B.

*Não devo perder a oportunidade de consignar aqui o meu sincero e profundo reconhecimento de gratidão ao ilustrado sacerdote e digno vigário desta parochia pelo valioso auxilio que dignou-se dispensar-me na **difficil missão do ensino religioso**.*

Professor Joaquim Lopes da Silva, Escola do 12º districto. 1º de Junho de 1888. Relatório no. 49, C04030.

C.

*Não é a educação intellectual tão importante como a que a precede, mas **ella não deixa de [f]azer**: já ensinando o homem a conhecer, já preparando-o para receber a instrucção, **que nada mais é que**, um ramo d'essa educação e que com ella não pode ser confundido. A instrucção é um elemento indispensavel para o aperfeiçoamento do homem; porém, sem a educação **só serve para perdê-lo**. É assim que **“mais vale um homem educado e sem instrucção, do que um instruído e sem educação.”** Ministremos, pois, instrucção, **mas de conformidade com o presente: “sem religião, nenhuma instrucção se deve dar a infância”**.*

Professor Luiz Cardoso Franco, Escola de 1º grau do Bairro da Cidade do Barué, 1º de Novembro de 1888, Relatório no. 10, C04930.

D.

*Infelizmente ainda não se comprehendeu q [que] **a religião só pode ser bem ensinada pela família e pelo exemplo**. A explicação racional dos dogmas da religião christã, que **demandam uma intelligencia** já bastante desenvolvida, leva forçosamente a duvida ao cerebro da criança.*

Não é de minha intenção alongar-me neste ponto. Basta lembrar, entretanto, que no decorrer das explicações liga-se muitissimas vezes um certo sentido a uma palavra; que uma conclusão depende de uma série de principios fundamentados na Historia, etc., para chegar-se ao pleno conhecimento do meu assento.

*Assim, deixo q [que] o alumno siga estudando o catecismo e **da minha parte vou fazendo o que está nas minhas poucas forças** afim de incutir-lhe no animo **as maximas da moral e da religião**.*

Professor Arthur Bastos, Escola da Boa Vista do Ypiranga, 1º de Junho de 1888, Relatório no. 33, C04930.

Trazendo em nossos recortes sua superfície linguística, compreendemos que, em sua espessura semântica, há pistas discursivas quanto à fusão entre *religião* + *instrução*, assim também como um processo, embora discreto, em um certo distanciamento entre *religião* < > *instrução*. No que emerge dos quatro recortes, vemos:

- a. *No Brasil, há esforços para que a instrução pública e a prosperidade material prevaleçam com o objetivo de refinar e moralizar o futuro cidadão. No entanto, é responsabilidade da sociedade dar ao menino elementos para que cultive os princípios religiosos no futuro. Quando a instrução pública é mal dirigida, pode destruir as crenças mais importantes. Portanto, o ensino religioso é importante para que elas continuem sendo cultivadas para o bem dos homens.*
- b. *Agradeço o sacerdote e digno vigário dessa paróquia. Sem sua ajuda, teria que abraçar a difícil missão de ensinar os preceitos religiosos a meus alunos durante as aulas.*
- c. *Continuemos a dar instrução para as crianças, porém, devem aprender religião desde cedo, porque, sem ela, a instrução não tem valor, pois (as crianças) podem se perder.*
- d. *Aprender religião na escola é muito difícil para as crianças porque ainda não têm inteligência suficiente para compreender os preceitos religiosos de maneira formal. Por isso, aprendê-los com a família e seu exemplo é melhor, mas, conforme exigido, continuo dando as aulas de religião, apesar das dificuldades.*

Na evidência dos sentidos, temos na série das **SDs 35** algo que se repete: *ser instruído não é necessariamente ser educado e ser morigerado*. Dito de outro modo, a instrução dada isoladamente não garante a moral de uma sociedade e, conseqüentemente, não garante o progresso de um país.

Em nosso gesto de leitura, a formação ideológica religiosa-moralista insiste em defender a educação da criança, desde muito cedo, a partir de preceitos religiosos e morais. Daí a necessidade do ensino religioso na escola, fosse pelo professor, fosse pelo pároco local (*a instrução é um elemento indispensável para o aperfeiçoamento*

do homem; *porém, sem a educação só serve para perdê-lo; gratidão ao ilustrado sacerdote e digno vigário desta paróquia pelo valioso auxílio que dignou-se dispensar-me na **difícil missão do ensino religioso***). Assim, na trama discursiva do artigo do periódico publicado em Nova Iorque (1871) e dos relatórios (1888), temos questões pertinentes que nos apresentam a materialidade discursiva em sua existência sócio-histórica. Ela nos remete “às condições verbais de existência dos objetos” – no caso, o funcionamento ideológico nos dizeres sobre a IP e o futuro cidadão – “em uma conjuntura histórica dada” (PÊCHEUX, [1982] 2014, p. 151-152).

Os efeitos metafóricos – chamados por Pêcheux de uma *perturbação* (*Ibid.*, p. 160) na medida em que se manifestam pelo lapso, pelo chiste, pela repetição – deslocam a IP em sentidos primeiros sobre aprender a ler e a escrever para outras instâncias: aprender a ser um homem educado, aprender a ter moral, aprender a comportar-se em sociedade, aprender a obedecer. Assim, os enunciados da série de **SDs 35** são suscetíveis de tornar-se outros, sofrerem deslocamentos discursivos indicando pontos de deriva, de equívocos, pois, no discurso, “há ligação de filiações históricas” organizada em memórias, assim como “relações sociais em redes significantes” (PÊCHEUX [1983] 2012, p. 54).

Assujeitado às demandas de seu *tempo* histórico, o sujeito, na posição-jornalista e na posição-professor (da IP), certo de ser a origem de seus dizeres, compartilha os ideais do bem educar e instruir com seu leitor: religião, princípios morais e instrução, pois ***sem religião, nenhuma instrução se deve dar a infância; a instrução pública, quando mal dirigida, serve apenas para derrocar as crenças mais charas***. Nos *já-ditos* sobre o que é adequado para ensinar à criança essas ***crenças mais charas***, são colocadas *verdades* sobre a instrução e sua função na formação social em movimento. Os ideais religioso-civilizatórios continuam operando no contexto escolar pelos dizeres do sujeito-professor.

Ainda sobre as **SDs 35** supracitadas, os efeitos daí emanados evocam uma certa historicidade desse projeto de aliar doutrina à educação formal. Em nosso gesto de leitura, os deslocamentos podem também ser voltados ao ensinar segundo os dogmas cristãos para apagar determinadas culturas, tradições, línguas como apontado anteriormente. Trazer a religião como parte essencial para o projeto da IP é também trazer um passado de ensino religioso que permeou as práticas pedagógicas aqui instauradas¹⁷⁶. Na repetição da materialidade no arquivo, o mesmo emerge em distintas nuances. Ou seja, “o arquivo não é simples documento do qual são retirados referentes”; em sua trama, há “uma leitura que revela dispositivos, configurações significantes” (GUILHAUMOU et al, 2016, p. 116).

Não há como ignorar o apelo da religião para que a IP *mar-che bem* e continue sendo a **luz** de uma sociedade imaginariamente perfeita, homogeneamente constituída. Para que haja cidadãos de bem, eles devem ser – desde cedo – preparados moralmente (religiosamente) para entrarem no seio da sociedade e, sobretudo, serem úteis a ela. A religião não deve ser relegada a segundo plano, pois, só ela, lembremos, tem **as crenças mais charas**. Catequizar os indígenas, segundo os jesuítas, significava salvá-los da barbárie. Discipliná-los na doutrina católico-cristã era tirá-los da obscuridade, assim, era necessário “começar da raiz” para que fossem convertidos para uma civilização superior (SILVA, 1998, p. 129).

176

Já mencionamos anteriormente o documentário Ex-Pajé, 2018, de Luiz Bolognesi que escancara os efeitos devastadores da catequização de povos originários ao longo das últimas décadas no Brasil. Vale a pena observar, a título de provocação e reflexão, que no Canadá, país de colonização anglo-saxã e francesa, as Residential Schools, projeto de educação maciça para as populações indígenas do país, tiveram como lema “Matar o ‘índio’ na criança” (Kill the Indian in the child). Tais instituições de ensino perderam do século XIX até as últimas décadas do século XX, em 1997. Eram internatos administrados por ordens religiosas em colaboração com o governo federal canadense. A partir dos quatro anos de idade ou menos, as crianças indígenas eram encaminhadas para os internatos e, separadas de suas famílias, passavam por um processo de aculturação, sendo castigadas caso se comunicassem com suas famílias na língua materna ou voltassem às práticas culturais de sua tribo. Para informações mais detalhadas: <https://www.facinghistory.org/stolen-lives-indigenous-peoples-canada-and-indian-residential-schools/chapter-3/historical-background>.

No caso da série de **SDs 35**, são autores da segunda metade do século XIX que evocam sentidos cristalizados na memória discursiva nos becos da história. Salientamos que, para a AD, a história no discurso não é a história cronologicamente linear. Há o próprio do complexo com dominante que não escolhe tempo ou lugar, mas impõe presença. Na formação ideológica religiosa que podemos observar, há uma predominância de sentidos que evocam a presença da Igreja nas questões educacionais do país – mais precisamente da Província de São Paulo. A vereda da IP não deve estar iluminada somente pelos ideais Iluministas – razão, homem centro do universo, ciência – uma vez que é crucial, no menino, **cultivar a sua natureza religiosa.**

Sob a luz do ensino, os significantes civilização, cidadão, ensino e IP carregam sentidos cristalizados desde o Brasil-Colônia: o processo civilizatório por meio da catequização (ensino). Sentidos sobre o processo de colonização de outrora ainda encontram terreno fértil nos conflitos discursivos para uma IP do Estado ou uma IP da Igreja.

Contudo, há também um deslocamento quanto à obrigação de ser professor das letras e de ser professor responsável pelo ensino religioso na escola. É importante ressaltar aqui que, em meio às influências eclesiásticas na IP, havia críticas de setores da ala progressista que pautavam o ensino laico. Nas palavras de Benjamin Constant, em 1884, “ao clero compete o ensino religioso: é seu direito e seu dever. Os professores leigos não poderão dá-lo com a unção e proficiência com que o faria um sacerdote zeloso¹⁷⁷”. Constant defendia que o ensino religioso não deveria ser dado nas escolas, inclusive a de ensino primário, porém, seu texto não chegou

177

Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1884. Ver também, Ensino Laico: passado e presente, Observatório de Laicidade na Educação. Disponível em: <http://ole.uff.br/ensino-laico-passado-e-presente/>. Acesso em 10 fev. 2022.

ao Congresso para discussão¹⁷⁸. No entanto, conforme já salientado, instruir e educar eram verbos que tomavam rumos divergentes em distintos dizeres. Lembremos que a inclusão do ensino religioso (católico) nas escolas já vinha sendo criticada veementemente por intelectuais e políticos da época. Havia tentativas para afastar os dogmas católico-cristãos do âmbito escolar, porém, como já dissemos anteriormente, as raízes das práticas cristãs, tecidas desde as primeiras escolas catequizadoras do século XVI, eram (são) muito profundas. No capítulo anterior, apontamos as críticas de Gama quanto à instituição eclesiástica em questões da IP, e no capítulo 2, observamos, embora brevemente, a interferência da Igreja quanto aos pareceres sobre as jovens e senhoras que seriam as futuras professoras na IP da capital e cidades vizinhas. Enfim, atuando de forma incisiva sobre as questões outras que não fossem as eclesiásticas, a Igreja marcou (marca) presença ideologicamente contundente nesses dizeres que vão se deslocando desde a moral e os bons costumes do cristão religioso para a moral e os bons costumes do cidadão.

Se por um lado, *salvar (o gentio de outrora) é ainda responsabilidade da Igreja*, cabe também à escola seguir o catecismo: a formação discursiva ideológica do discurso dos professores abraçava a religião como caminho seguro na instrução escolar e, conseqüentemente, para a formação de bons cidadãos.

Os sujeitos da série de **SDs 35** estão discursivamente inseridos na tensão dos sentidos de formações ideológicas distintas (religiosa e civilizatória). Apesar de defenderem a civilização e o rumo para uma sociedade das *luzes*, não deixam de contemplar as *luzes* também oriundas da influência religiosa no processo pedagógico sob sua responsabilidade. O espaço *entre* a civilização e a religião se

178

Benjamin Constant participou da Reforma curricular do ensino primário e secundário - Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 - na qual propunha a descentralização da instrução pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

manifesta tenuamente e, portanto, deixa a lacuna onde se encontra o sujeito (assujeitado) na formação ideológica dominante (religiosa-moralista e civilizatória), pois não se pode **conceber instrução sem educação e educação sem religião**. No entanto, **a educação e a civilização de todas as classes** precisam também **receber as luzes da instrução** do mestre. Seus dizeres estão determinados pela tensão também presente das duas ideologias, trazendo em sua tessitura as críticas ferrenhas quanto à monarquia e suas relações com a Igreja Católica, assim como as críticas à república, sua proposta de laicidade na IP e questões de Estado, conforme observado. No que funciona discursivamente para além da transparência do que é dito em outros dizeres, temos:

- *sem religião = sem educação > sem cidadão, sem civilização*
- *nem religião, nem educação na instrução > sem cidadão, sem civilização*
- *nem uma coisa nem outra > nem cidadão, nem civilização, nem progresso etc.*

A preposição *sem* traz em sua espessura semântica outras formas de relação com os efeitos de pré-construído sobre a IP na vida da criança do oitocentos. *Sem* é preposição que se desloca para o funcionamento adverbial de *nem*, sendo que, em ambas as partículas negativas, o que emerge é a *falta*, a *ausência* de algo, significativo que insiste em se manifestar ao longo de nosso estudo. Aí se encontram as contradições da língua em relação ao que lhe é exterior (as filiações históricas determinadas pela ideologia dominante). Para *entrar no mundo civilizado* o deslocamento possível ainda é atravessado pelas relações de outras filiações históricas com a Igreja e sua ideologia.

Dessa forma, em nossas reflexões analítico-discursivas, vemos que em **mais vale um homem educado e sem instrução do que um instruído e sem educação** há indícios de sentidos outros sobre o sujeito *educado* e o sujeito *instruído* do século em questão. Novamente, nos são apresentados sentidos em disputa que ora

atravessam a *instrução* – educação formal – ora o enfrentamento desta com a *educação* dada pela família, juntamente com o arcabouço familiar voltado à moral e bons costumes. Portanto, na especificidade da língua que se impõe ao controle do sujeito, surgem as controvérsias a partir da posição-sujeito autor do relatório:

<i>vale mais</i>	<i>vale menos</i>
<i>homem educado ></i>	<i>< homem instruído</i>
<i>homem educado e instruído ></i>	<i>< homem instruído</i>
<i>homem só educado ></i>	<i>< homem só instruído</i>
<i>homem não instruído ></i>	<i>< homem instruído</i>

O professor parece se referir não necessariamente a um homem determinado, mas, no lugar de sujeito-professor, a uma classe específica que emerge em *todas as classes* das SDs até aqui discutidas. Dessa forma, entre instruir e educar o futuro cidadão da nova nação, o professor Luiz Cardos Franco, da **SD 35 C**, considera que:

- a sociedade ***ganha mais com*** um homem educado
- a sociedade ***ganha menos com*** um homem instruído

Nos embates entre defensores da educação católica-cristã e da educação laica, as questões de Estado influenciadas pelo monopólio religioso são colocadas em pauta. Tais movimentos, ancorados na ideologia republicana, já começavam a se manifestar quer fosse nas tribunas ou textos publicados nos jornais mais conhecidos, quer fosse pelos próprios professores que ora abraçavam a causa republicana, ora questionavam as consequências da educação laica.

Outra observação importante é que as formações discursivas da religião (católica) e da civilização estão em constante

choque, pois por vezes a escola é tomada como **templos de luz**, significante observado anteriormente, onde **discípulos** devem aprender, ou personificada como a **desprotegida** do Estado. O professor é tomado como aquele cuja *missão do mestre: é instruir e educar porque o mestre é na escola o que é a mãe no lar doméstico*, nas palavras da professora Amelia de Oliveira Carvalho, em defesa da instrução para meninas. No espaço lacunar, há a dispersão de sentidos do que é **ser escola, estar na escola** e **para que é a escola** [grifos nossos]. Ser escola não significa necessariamente ser espaço de instrução, mas sobretudo lugar onde o futuro cidadão receberá essa educação (moral) dada na Escola sob a providência do mestre. Ademais, também é espaço para que o homem seja educado, pois **sem religião, nenhuma instrução se deve dar a infância**. Assim, os sentidos sobre escola como espaço de instrução se encontram em tensão e disputa, vão agregando sentidos outros que ora convergem ora se dispersam dentro da formação social vigente.

No fio discursivo de materialidade linguística, estão os efeitos da filiação discursiva do sujeito-professor à religião cristã. Considerando tais especulações do funcionamento discursivo sobre escola, é pertinente também buscar compreender, em gestos de leitura, como a formação discursiva sempre dominante – a religiosa – ainda estava/está presente nas tentativas da instauração de um estado laico republicano. Assim, o sujeito-professor ora se filia às redes de significantes da FD civilizatória, ora se filia às redes de significantes da FD religiosa como vimos nas duas últimas **SDs 34 e 35**.

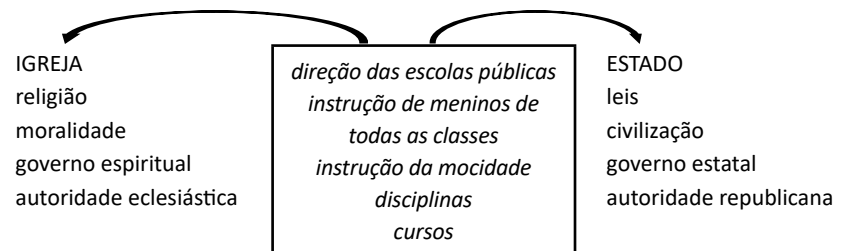
Para as próximas reflexões discursivas, a partir do que foi discutido sobre a tessitura semântica entre os efeitos de sentido sobre a IP, sob a ideologia dominante, temos algumas outras contribuições althusserianas a respeito:

Para a maioria dos homens, na longa história humana, a religião não suscitava nenhuma questão e nada tinha de misterioso. Ela mesma respondia a essa questão

pelos serviços que prestava e, muito simplesmente, porque fazia parte da própria ordem das coisas, como uma “evidência” indiscutível. *Ela estava ali*, representada por seus sacerdotes, suas igrejas, seus mitos e seus dogmas, seus sacramentos e suas práticas. Estava ali como a verdade das coisas, para dizer essa verdade, ensiná-la e fazê-la reinar entre os homens. Instalada, reconhecida e apoiada pelo Estado [aspas e itálicos do autor] (ALTHUSSER, 2020, p. 51).

Para que as ideias (positivistas) fossem aceitas, deviam ser paulatinamente inseridas no cotidiano de um povo, nas brechas de seu *modus operandi* à medida que as outras, instaladas por séculos, perdessem seu espaço. Mesmo assim, a IP ainda se constitui em espaço fértil para a propagação das ideias religiosas, para a difusão de seus ideais nas próprias práticas pedagógicas ou acolhimento das novas diretrizes – suas leis e normas – pelo corpo docente e as próprias famílias do corpo discente com solicitude cidadã. As questões discursivas e seu funcionamento em nosso *corpus* constituem-se no assujeitamento ideológico dos indivíduos em sujeito de sua época, com suas crenças, costumes, rituais e sentidos.

No tensionamento instaurado entre Igreja e futuro Estado (republicano) nas questões instrucionais, e seu acirramento na segunda metade do século XIX, se encontram o espaço escolar e seus sujeitos (professores e alunos), sujeitos à mercê das decisões e contradições desse discurso.



Em nosso gesto de leitura, temos a relutância desses sujeitos (professores) em aceitar os novos ideais e abandonar os que sempre ali estiveram, presentes no dia a dia do sujeito-brasileiro. Contraidentificar-se e desidentificar-se com o sujeito católico-cristão são processos em movimento contraditório e incerto para o próprio Estado. Delimitar fronteiras de espaços escolares a partir da prática e crença religiosas é estratégia para recusar a alteridade dos sujeitos e, portanto, intensificar a urgência da homogeneidade numa formação social diversa. Exigir sua permanência no âmbito instrucional é também pressuposto para que essa homogeneidade imaginária seja mantida.

SD 36

Instituição conservadora, composta em máxima parte por elementos atrasados, que quase nenhuma solidariedade mantinham com a nação, o Senado Brasileiro era de ordinario obstaculo opposto a todas as reformas, principalmente aquellas que se relacionavam a emancipação do espirito nacional.

O paiz sente, pois vez primeira o influxo das ideias novas, fructificando sob a influencia de espiritos superiores, que demonstram, pela acção combinada tendente a um objectivo comum – a reconstrucção da Patria, que a governação de um paiz deve obedecer ao moderno criterio sociologico.

Diário de Santos, 1890, 16 jan. no. 12, p. 1.

Nas duras críticas do periódico à instituição Igreja e sua íntima relação com o Estado, o que se manifesta no recorte supracitado é a aversão às práticas contra a *emancipação do espírito nacional*. Tal deslize metafórico – laicidade na IP – aponta para mudanças a serem adotadas nas novas práticas, como *o influxo das ideias novas* – o que pressupõe *a reconstrução da Pátria*. Na espessura metafórica dessa reconstrução, temos o novo regime (republicano), as novas práticas de produção e, conseqüentemente, a implantação de um novo *modus vivendi*, como desejo do novo governo.

Nos EUA, o ensino dos afro-americanos dos Estados do Sul foi uma forma nacionalista de reforma do país após a Guerra de Secessão, na década de 1860, e ganhou ares republicanos, porém, pautados, em geral, na cristianização protestante. No Brasil, por outro lado, tal processo se deu no âmbito do apagamento do regime escravagista, do regime monarquista e das relações deste com a Igreja Católica Apostólica Romana, assim como tudo mais que estivesse relacionado à instituição eclesiástica.

Quanto ao conservadorismo apontado pelo periódico – quer fosse do antigo regime monárquico, quer fosse da Igreja – na Constituição de 1891¹⁷⁹, algumas das leis tratavam a descentralização federal em questões cívicas que, de certa forma, respingavam nas relações sociais estabelecidas no âmbito escolar:

§ 3º Todos os individuos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto, associando-se para esse fim adquirindo bens, observadas as disposições do direito commum

§ 4º A Republica só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

A centralização das relações sociais e sua conduta deixou de ser unicamente da Igreja e passou a ser gerida pelo Estado. Não foi escolha, foi lei. Segundo o periódico, ***o paiz sente, pois vez primeira o influxo das ideas novas, fructificando sob a influencia de espiritos superiores.*** Procurando os possíveis deslocamentos metafóricos para nosso recorte, em nossa leitura, pensamos que

*O povo **agora** poderá alcançar o mesmo patamar dos países civilizados, pois **agora** está sob o regime republicano, que segue os ideais europeus para a civilização.*

179

Constituição Federal original, 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html> . Acesso em: 08 jan. 2022.

Para *frutificar e se multiplicar*, nada como se distanciar das demandas eclesiásticas e inscrever-se discursivamente nas relações sociais do dia a dia. Não ser obrigado a aprender religião desde as primeiras letras, casar-se no civil gratuitamente, ser aceito mesmo sendo *acatólico*¹⁸⁰, eram deslocamentos sociais que indicavam mudanças na relação Estado – sociedade – Igreja.

O sujeito, na posição de legislador, acredita na homogeneidade das medidas juridicamente tomadas, pois significam controle e rupturas com o regime monárquico e a travessia para uma escola secular. Todavia, o interdiscurso que emana dessas relações não deixa de estar intrinsecamente presente na disputa pelos sentidos e sua manutenção, a depender da posição de quem fala. Retomando Pêcheux ([1975] 2009, p. 149), “*o todo complexo com dominante*” [itálicos nossos] é chamado de **interdiscurso**. É a espessura discursiva das formações discursivas submetidas “à lei da desigualdade-contradição-subordinação”, própria das formações ideológicas. Dessa forma, o interdiscurso se manifesta “pelo sujeito e para os sujeitos” e “só há prática através da e sob uma ideologia” (*Ibid.*, p. 93). O tecido da evidência de que um regime é *atrasado*, *conservador* enquanto outro é *emancipador*, *reconstrutor* e *superior* se manifesta na transparência dessas *verdades*, em efeitos de *evidência* no sujeito. É pelo senso comum que o sujeito é interpelado ideologicamente e se ancora em sentidos outros sobre o novo regime e sobre o cidadão a ser inserido na formação social.

Sobre o significante *país (O paiz sente)* da **SD 36** ele se desdobra metaforicamente em *povo, os cidadãos, as famílias (do Brasil)*. Tais substantivos intensificam os efeitos de sentido sobre a completude das *verdades ditas a todos, sobre todos e para todos*. *Uma só nação, um só país, um só povo sente essas novas ideias* que têm **espíritos superiores** para governar, pensar, dirigir, proteger e

180

Termo comumente usado por professores, inspetores e periodistas do século XIX para referir-se a famílias e alunos protestantes.

cuidar do país, do seu povo e do seu futuro. Na materialidade aqui apresentada, **a reconstrução da Pátria** se manifesta num já-dito sobre as mudanças de alhures. Em seu processo sócio-histórico, o substantivo do verbo *reconstruir* (juntos para um país melhor) se cola no bordão repetitivo de nosso material (*a reconstrução da nação americana*). Ainda é **reconstrução** que nos assombra e ecoa fortemente nas campanhas políticas de nosso século. Ainda traz, em sua rede semântica, a esperança, a crença, o idealismo de que o futuro pode estar sob controle e ser melhor.

A questão religiosa nas escolas dos EUA no período pós emancipação também merece análise e aproveitamos o debate para apresentar um dos recortes da obra de Williams na próxima SD.

A grande maioria dos abolicionistas do Norte não viam na aprendizagem da escrita e leitura fomento ao radicalismo. Ao contrário, a alfabetização foi uma forma pela qual as crianças afro-americanas teriam maior contato com os preceitos cristãos. Ademais, seriam expostas aos valores morais, à cultura e às boas maneiras da sociedade letrada. (HAGER, 2013, p. 31, tradução nossa¹⁸¹).

Não podemos esquecer que muitos dos argumentos pela alfabetização após a emancipação nos Estados Unidos apontavam que a ignorância dos escravizados os privava do acesso à sagrada escritura. Na nação norte-americana, tal argumento ganhou força na medida em que a influência do protestantismo evangélico se tornou cada vez mais crescente. Num dos livros abolicionistas escritos para as crianças da época, se lia: “a escravidão reduz o homem a um animal – uma coisa –, deforma a imagem de Deus na mente

181

Texto original: “[...] most middle-class northerners, in fact – learning to read and write did not foster radicalism. On the contrary, literacy brought children into the fold of Christian belief, taught them morality and manners, and generally helped them assimilate their culture’s values.” (HAGER, 2013, p. 31).

do homem, nega a ele conhecimento, lhe tira a Bíblia e sua alma” (HAGER, 2013, p. 31, tradução nossa¹⁸²).

Para que a “palavra de Deus” alcançasse mais almas, alguns ativistas do Norte até lançaram uma campanha em prol da bíblia para escravos (*Bibles for Slaves*) no final da década de 1840. No entanto, tais esforços apenas revelaram quão divididos os norte-americanos dos Estados do Norte se encontravam quando o assunto era a instrução dos negros. Suas perspectivas sobre a condição dos escravizados não deixavam de ser limitadas. A *American Bible Society* (Sociedade Americana da Bíblia), relutante em se envolver em questões políticas quanto à escravidão, se recusou a oferecer uma doação considerável para as bíblias que seriam doadas às famílias afro-americanas (HAGER, 2013, p. 33, tradução nossa¹⁸³). A própria aprendizagem da escrita também era uma “pedra no sapato” para muitos defensores da abolição. Munir os escravizados e ex-escravizados com o poder da pena seria abrir-lhes o caminho para o direito ao voto e participação nas questões administrativas. Lembrando que os direitos civis ao voto eram também negados às mulheres universalmente. (HAGER, 2013, p. 34, tradução nossa¹⁸⁴).

Sabemos que práticas educativas não deixam de ser técnicas e práticas ideológicas. As crianças que frequentavam as escolas

182 Texto original: Most commonly, anti-slavery argument pointed out that slaves’ illiteracy deprived them of access to religious scripture – an appalling fact in a society increasingly dominated by evangelical Protestantism. An abolitionist children’s book from the 1840s lists slavery’s evils, apparently in ascending order of their outrageousness: “It reduces man to a beast – a thing - defaces the image of God on the mind, takes away the key of knowledge, robs man of the Bible and his soul!” (HAGER, 2013, p. 33).

183 Texto original: Some northern activists launched a “Bibles for slaves” campaign in the late 1840s, but this effort succeeded only in revealing how divided white northerners were on the subject of black literacy, and how little they contemplated slaves’ own perspectives. The American Bible Society, reluctant to become embroiled in the politics of slavery, refused a sizable donation earmarked for providing Bibles to African American families (HAGER, 2013, p. 33).

184 Slavery’s critics generally were mute on the subject of writing. Virtually no one contemplated equipping African Americans with a skill that was closely related to voting and governance, and not even universally encouraged for white women (HAGER, 2013, p. 34).

sob a administração da *Freedmen's Bureau* eram alfabetizadas e, ao mesmo tempo, recebiam os princípios cristãos no contato com os professores missionários. (HAGER, 2013, p. 186, tradução nossa¹⁸⁵). Vejamos as **SDs 37** e alguns deslocamentos parafrásticos para posterior análise:

SD 37

A.

*"I deem it the duty of every Southerner; **morally and religiously**, to instruct his slaves, that they **may know their duties to their masters, and to their common God.**"*

Margaret Douglass, a white teacher, WILLIAMS, 2005, p. 28.

B.

*I ain't never been t school, but I jes' picked up readin'. With some of my first money I ever earn I buy me **a old-blue back Webster**. I carry **dat book wherever** I goes. When I plows down a row I stop at the end to rest and den lesson. I 'member one de very firs lesson was, '**Evil communication 'rupts good morals**'. I knowed the words '**evil**' and '**good**' and a white man 'splain **de others**. I been done **dat lesson all my life.**"*

Lorenzo Ezel on learning how to read – WILLIAMS, 2015, p. 130.

Na superfície linguística dos dois recortes, temos:

a. *É dever moral e religioso de todo Sulista instruir seus escravizados a obedecer a seus senhores e ao Deus dos dois.*

Mesmo sendo a instrução fato incontornável, ela era instaurada segundo os termos do regime escravagista nos Estados do Sul.

185

Every form of education is both technical and ideological. In freedmen's schools, black children not only acquired literacy but also imbibed the Christian messages of missionary teachers. (HAGER, 2013, p. 186)

Na mudança de “novos ares” e no grande projeto de reconstrução dos Estados do Sul, implementado paulatinamente, há uma ordem que prevalece e que é própria do interdiscurso. A formação ideológica predomina nos efeitos de sentidos sobre o sujeito-não-civilizado do sul (escravizado, não-escravizado) na formação discursiva escravagista. Ou seja, *é possível instruí-los, isso é o que estamos fazendo, porém, segundo nossos termos, nossa religião, nossa moral e costumes.*

Moral, significante recorrente nos relatórios, nas cartas manuscritas pelos professores dos EUA, em periódicos e mesmo nas atas e leis do século XIX, também marca presença nos dizeres de escravizados, ex-escravizados e outros escritores dos manuscritos. *A moral e os bons costumes* é sintagma que desliza para outros sentidos à medida que é usado em diferentes momentos. *Ter moral e bons costumes* é frase que se desloca metaforicamente para o sujeito (religioso, defensor dos regimes monárquico ou republicano, contrário ou favorável à escravidão, conservador ou liberal) em posições discursivas distintas. Usado abundantemente, é simulacro do que se manifesta como decalque de uma sociedade. O que é ter moral nos Estados do Sul? Ter moral para os sulistas é o mesmo que ter moral para os afro-americanos? Como tais sentidos, evocados repetidamente, afetam seus sujeitos e, sobretudo, os constituem? Partamos para a segunda parte da **SD 37**.

b. Nunca fui para a escola. Quando ganhei dinheiro pela primeira vez, comprei o livro Webster. Carrego ele para todo canto que vou e, quando estou arando a terra, paro durante meu descanso, leio uma das lições. Lembro-me das primeiras lições: “a mensagem do mal prejudica a boa moral”. Já conhecia as palavras mal e boa e um homem branco me explicou as outras. Guardo essa lição por toda a vida.

Na tessitura discursiva desse recorte, há pistas de que a formação ideológica religiosa impõe sentidos para que a formação discursiva religiosa-cristã continue a ter seus efeitos discursivos sobre o sujeito. No caso da **SD 37 B**, o sujeito-escravizado está – supostamente – sob controle no contato com significantes que

se inscrevem num pré-construído da sociedade escravagista do oitocentos. Voltar-se à mesma lição que evoca as consequências nocivas (*Evil communication 'rupts good morals*) – e ameaçadoras – de uma conversa *maligna* (informações sobre seus direitos, informações sobre a emancipação, informações sobre outros lugares e outros desdobramentos políticos em outros países etc.) deixa rastros dos efeitos de sentido sobre o que deve ser interditado: aprender o que não está no livro, aprender o que antes somente era de conhecimento do outro (seu senhor).

Ademais, o próprio caráter ritualístico de ler a lição cotidianamente – no próprio eito (*I been done dat lesson all my life*) – se inscreve na forma repetitiva pela qual a religião e seus princípios são ensinados. Mesmo nos percursos de ideais abolicionistas disseminados pelos professores do Norte, ensinar a ler e a escrever nas escolas afro-americanas não significou, efetivamente, um descolamento dos preceitos de outrora. Era inevitável, para os professores do Norte e mesmo para os professores afro-americanos do Sul, se dedicarem à emancipação dos ex-escravizados agora sob a perspectiva da ideologia cristã em sentidos que constituiriam uma sociedade morigerada (e crente) *unida* pela reconstrução.

5.3 ESTADO, IP E CIVILIZAÇÃO

*Você deve aprender a baixar a cabeça
E dizer sempre: muito obrigado
São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser homem bem disciplinado*

*Deve pois só fazer pelo bem da nação
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um fuscão no juízo final
E diploma de bem-comportado*

Gonzaguinha, *Você merece!*

A IP foi usada como alavanca para a “almejada” civilização em um país cuja escravidão perdurou por mais tempo. Na Província de São Paulo, havia a necessidade de equiparar-se (ou pelo menos tentar) às nações comumente consideradas “civilizadas” devido à crescente industrialização¹⁸⁶, além de referências aos processos abolicionistas e republicanos nos Estados Unidos, nação pela qual muitos homens públicos da época nutriam admiração. Os efeitos de sentido sobre a IP não deixaram de ser atravessados pelas questões político-econômicas do oitocentos. Também os sujeitos desse tempo, os voluntários da empreitada para a instrução *de todos* são *recrutados*, (PÊCHEUX, 1975 [2009], p. 144), “recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem”. Como tais atravessamentos se manifestam discursivamente em meio aos esforços para o progresso e desenvolvimento da província paulista? Partamos para a próxima SD.

SD 38

Pelo lado moral tenho procurado inocular no coração de minhas discipulas bons sentimentos, ensinando-lhes amor e respeito aos seus superiores, bondade para com os inferiores, obediência e amor para com a família, aceitando-lhes continuamente amor ao trabalho, pois que é este o único motor da grandesa d’um paiz, sem o trabalho não póde haver progresso quer phisico, moral ou intellectual. Para nossa educação primaria progredir não havemos de descançar, mas caminhar e caminhar sempre para realizar a educação e a civilização de todas as classes.

Professora Carolina Correa Galvão, Escola da Rua Dr. João Theodoro, 4 [ou 7] de Dezembro de 1891, Relatório no. 10, 19 C04931.

Orlandi ([2002] 2013, p. 247) insiste que o discurso se materializa no confronto do simbólico (língua) com o político. Ou seja, “não há fato ou evento histórico que não faça sentido, que não seja interpretado”, e não prestam atenção às palavras de ordem (1997, 2020, chocolates etc.). Ver *Diário de Santos* e *A Província de São Paulo* (1885 – 1895).

p. 55). Como já mencionado, a IP surge como possível tábua de salvação de uma nação que supostamente se agigantava no anseio de se equiparar social, política e economicamente com as nações europeias. A instituição das Primeiras Letras se constitui em meio aos embates na tribuna. São debates quanto à legalidade (moral) ou não do regime escravocrata, à inserção do sujeito liberto e escravizado, além do sujeito imigrante na formação social pequeno-burguesa.

Na posição-sujeito do discurso na SD acima, o professor se manifesta coletivamente – **não havemos de** – à frente para a transformação de **todas as classes** em civilizadas. Ainda nessa superfície própria da língua, sob as manifestações sintáticas das orações subordinadas adverbiais de finalidade (para que amem e respeitem seus superiores, para que sejam bondosas, para que amem o trabalho etc.), temos deslocamentos discursivos que atravessam a IP (e seu professorado) segundo as demandas das condições de produção desses relatórios. A professora Carolina e demais professores

[...] “representam” não suas condições de existência reais, seu mundo real, mas antes de tudo sua *relação* [aspas e itálicos do autor] com essas condições de existência reais. É essa representação que se encontra no centro de toda representação ideológica, portanto, imaginária do mundo real. (ALTHUSSER, 2017b, p. 203)

É no ritual de reconhecimento ideológico (*Ibid.*, p. 210) que a professora do relatório no. 10 ocupa a posição-sujeito de porta-voz do professorado (paulista). O que é dito *sobre* a educação e civilização representa “um nós em construção”, nas palavras de Pêcheux, e em nosso recorte se manifesta pelo uso do verbo haver na terceira pessoa do plural, porém, pela *presença elíptica* do pronome *nós*. Ao ocupar a posição desse sujeito porta-voz “o que está em pauta é, então, o estatuto discursivo da palavra do representante do povo” (ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 74). Submetida à língua(gem), a professora de nosso recorte, está imersa em seu jogo “na história, pelos sentidos” (ORLANDI, [2002] 2013, p. 76).

Outras reflexões importantes quanto ao funcionamento discursivo que emerge da língua em sua ordem é o uso do verbo ***caminhar e caminhar*** – no infinitivo, deslocando-se metaforicamente para ***a marcha para o progresso*** em outras SDs. Ele indica o movimento contínuo e necessário para a civilização, em compasso com ideais libertários para um futuro regime republicano. Assim como as alunas devem ser educadas para amar o trabalho, a professora também se vê na esteira das funções de seu mister: trabalhar incessantemente em prol de uma causa, pois aí se encontra a “necessidade cega” de educar para o progresso. Ou seja, “o que aparece ao sujeito como sua definição mais interna e essencial é justamente o que o submete” (*Ibid.*, p. 79). Dito de outro modo, quanto mais centrado estiver o sujeito de seus ideais, mais preso está à rede de sentidos ideologicamente constituídos.

Outro aspecto interessante a ser discutido é o uso do pronome indefinido ***todas*** seguido do substantivo ***classes***, que sugere gramaticalmente, a partir de sua função morfossintática, a extensão de sentido a *todos de um grupo*. No entanto, nas brechas da língua, se ***todas as classes*** aponta para a totalidade, deixa, porém, questões abertas quanto às classes: efetivamente, quem são os sujeitos de ***todas*** (essas) classes? O sentido de completude, presente no sentido primeiro do pronome indefinido ***todas***, funciona em sua espessura discursiva de modo a apagar a presença de desigualdades econômicas constitutivas das classes mais empobrecidas que acediam à escola¹⁸⁷.

187

Apenas a título de ilustração da discussão sobre os sentidos de “***todas as classes***”, apresentamos parte de um relatório que compõe nosso *corpus*. O sentido de “***todas as classes***”, excluindo as classes empobrecidas, pode ser também lido em “***as alumnas são filhas de famílias distintas da melhor sociedade***” como apresentado logo abaixo:

[...] verá pelo mappa incluso o desenvolvimento intellectual das alumnas é muito prospero, ***não deixando nada a desejar a educação moral tanto*** mais que as alumnas são filhas de famílias distintas da melhor sociedade e que secundam eficazmente os esforços por mim empregados.
Professora Felicidade Perpetua Macedo, Escola Normal da Capital, 27 de Maio de 1886, Relatório no. 41, C04930.

Ressaltamos aqui que, na superfície linguística, ser verdadeiramente civilizado indicava o esforço do governo, dos professores, dos cidadãos (civilizados, educados) – em educar suas classes (aquelas ainda não-civilizadas). Contudo, o significante **classes** já traz em seu bojo as armadilhas semânticas que a não-saturação do sentido impõe. Assim, perguntamos: o significante *classes* se refere às classes burguesas, às classes dominantes, às classes dominadas, às classes de trabalhadores braçais e públicos?

Na organização do discurso sobre o sujeito escravizado, o homem livre, em sua alteridade, é fundado – desde o Brasil Colônia – em sujeito destinado ao trabalho manual (precisamente, na lavoura), e incapaz de ser intelectualizado. Está aí a formação de uma sociedade, do suposto “sujeito cidadão”. No sistema de produção capitalista, “o homem primitivo não é bom nem mau naturalmente, é um mero automato, cujas molas podem ser postas em ação pelo exemplo, educação e benefícios” (ORLANDI, [2002] 2013, p. 251). O sujeito que deixava, portanto, o regime escravagista e se inseria nos diversos espaços urbanos, procurava seu espaço também como cidadão com direitos, além de deveres somente. A IP, portanto, é projeto – para muitos – que encaminha *esses ignorantes e degredados* do país para a civilização como futuros trabalhadores morigerados, de bons costumes e aptos para trabalharem sem, necessariamente, precisarem do cohecimento intelectual. Precisavam, sobretudo, do **amor ao trabalho**, pois que é este **o único motor da grandesa d’um paiz**. Assim, a IP seria o motor fundante de uma população com **bons sentimentos**, obediente à ordem vigente. Constituída como sujeito “sob a evidência da constatação” (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 146), a professora deve *realizar a educação e a civilização* do país. Portanto, interpelada pela ideologia civilizatória, se identifica com outros sujeitos (professores, cidadãos de bem etc.) que também almejam o bem para **todas as classes**.

Outra reflexão pertinente é quanto à presença de uma continuidade de sentidos sobre o caráter hierarquizante de uma

formação social estruturada no regime monárquico-escravagista. Assim, as alunas devem respeitar:

1º seus superiores (pelo respeito);

2º sua família (pela obediência e amor);

3º seus inferiores (pela bondade, pela filantropia).

O imaginário instrucional de uma escola homogeneizante formadora de cidadãos de bem e obedientes, ávidas pelo trabalho e progresso do país, corrobora a ideia de uma IP forjada sob a concepção unificadora de um povo discutida no capítulo anterior e neste. São alunos e alunas que serão o modelo de cidadãos mantenedores da ordem, prontos para trabalhar e respeitar o Estado. Ou seja, é o sujeito individualizado livre das coerções e limitações do regime escravagista, porém com deveres para com o Estado. Na linearidade semântica do que é *escola*, *aprender*, *instrução*, *educação*, as especificidades do sujeito-aluno são apagadas. Nesse espaço de apagamento da alteridade, se espera forjar um sujeito-aluno (futuro cidadão) que se adeque às demandas da formação social de seu tempo.

Prosseguindo em outras SDs, temos:

SD 39

A

Sendo a nova associação destinada às classes menos favorecidas da fortuna, clara está que é do seu seio que mais tarde sahirão o operario ou o artista.

(...)

Faltam-nos, porém, os elementos para um curso de tal ordem. Iniciemos essa aprendizagem – já é muito.

Não é de absoluta necessidade que o homem tenha perfeita educação científica, porém que se apresente em sociedade com decência do seu caracter e toda cortesia do bom tom.

Diário de Santos 1894 21 março no.125 p. 1.

B

As necessidades nacionais não chegaram ainda tão alto; o de que carece à multiplicação de meios de instrução primaria, e depois, secundaria. – escholas publicas, onde possa haver; escholas de agricultura, simples, até á inteligência [mean] do povo, e prácticas, até serem uteis; escholas de mineração, em uma ou duas Provincias; escolas de artes e officios em todas.*

O Novo Mundo – Revista publicada em Nova Iorque –, 1870, no. 1, p. 3.
Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/122815/per122815_1870_00001.pdf.
Acesso em 15 jan. 2022.

*o autor utilizou o adjetivo *mean* em inglês. Pelo contexto, o traduziremos como *inferior*.

C

According to the newspaper, “freedpeople needed to realize that their race would never reach a social position in which ‘polite education’ would be of any use”. It was best for them “to believe that through labour they may become in their own peculiar sphere a worthy and respected people”.

Wilmington Daily Dispatch, December 6, North Carolina, 1866, WILLIAMS, 2005, p. 180.

A marcha para o progresso esperava cidadãos instruídos para ocupar as fábricas, ser artesãos e viver morigeradamente de acordo com os ditames da época. *Salientamos que o conjunto de regras que estabelece para o sujeito "o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho"* (ALTHUSSER, 1980, p. 21).

Ser instruído não significa necessariamente "ter o tão sonhado lugar ao sol" nas relações sociais. O que vem à superfície linguística de nosso recorte informa ao leitor que:

A

As classes mais pobres não precisam de muita educação formal, contanto que sejam bons cidadãos em sociedade.

B

As escolas primárias e depois as secundárias devem ser multiplicadas pelo país. As escolas de agricultura simples podem ser para o povo de inteligência inferior. As de mineração para duas províncias e as de artes e ofícios em todas as outras.

C

Freedmen don't need education to be worthy and respected. They need labour.

Os homens livres não precisam de educação para ter valor e ser respeitados. Eles precisam de trabalho.

No fio discursivo que compõe os três recortes, há algo que se repete, apesar das diferenças sintático-semânticas que ordenam a língua em sua especificidade: o significante **trabalho (labour)** está associado "aos mais pobres" (**às classes menos favorecidas da fortuna**).

- *Os mais pobres estudam menos e trabalham mais.*

- *Escolas primárias, secundárias e técnicas para o trabalho.*
- *Para os mais pobres, é melhor trabalhar que estudar.*

Mesmo no apoio manifesto à instrução pública – com exceção da **SD 39C** – o que emerge discursivamente é a preocupação em não perder o controle sobre as classes menos favorecidas, pobres, analfabetas, mão de obra em serviços braçais. Dessa forma, a IP asseguraria à nação cidadãos com **decência do seu caracter e toda cortesia do bom tom**. Na evidência de sentidos no pré-construído sobre as *classes mais pobres*, se descortinam as diferenças abissais nas relações e condições sociais de uma época. Ser de uma classe miserável, portanto, é aceitar as formas de assujeitamento dos modos e relações de produção. É “conselho” dado ao homem liberto da **SD 39 C**: trabalhar é melhor que estudar porque *o trabalho dignifica*. As *ideias para os outros*, próprias da prática política burguesa, convocam o sujeito (ainda criança) a ocupar um lugar pré-determinado na formação social de sua época. A escola-Estado individualiza o sujeito pela universalidade da IP para todos, como direito do cidadão (a ser instruído, educado, moldado) para a força e o trabalho. Assim, a classe de empobrecidos deve estudar para ser o operário, o artesão, o cidadão produtivo. Ou seja, se tornar gente decente, de bons modos e costumes, obediente e domesticada para aceder à sociedade civilizada.

Assim, ao falar sobre *o outro* – incapaz, limitado intelectualmente, empobrecido e de origem desprivilegiada histórico-economicamente – nas *pistas discursivas* vão se impondo as clivagens sociais e étnicas. Esse modo de falar *sobre* os outros (analfabetos, incapazes, pobres etc.) para os *outros* – de uma elite “cultura”, letrada – funciona metaforicamente sob a forma de memória discursiva sobre *o outro* e sobre o papel das escolas *para/dos* pobres. Conforme Barros esclarece, se por um lado as elites intelectuais paulistas sabiam da importância da escolarização do contingente empobrecido e carente das Primeiras Letras, por outro, também o inferiorizava, pois, “os negros precisariam ser educados para se transformarem em bons trabalhadores e bons cidadãos” (2005, p. 79).

Outro ponto importante é quanto ao aspecto logicista de propagar as ideias sobre o outro. É o logicismo que “recobre a questão do Estado, considerando as determinações jurídico-políticas inscritas no funcionamento do aparelho de Estado como se se tratasse de propriedades psicológicas e morais inerentes a uma natureza humana universal” (ORLANDI, [1990] 2008, p. 39)¹⁸⁸. O que ressoa na materialidade discursiva das SDs analisadas e se inscreve na memória discursiva, pulsando entre um significante e outro, é: “o trabalho enobrece”.

Seguindo para algumas outras SDs, vejamos como podem nos ajudar a compreender os gestos de interpretação desses sujeitos sobre o acontecimento da instrução (para todos) frente ao significante *civilização* no século XIX:

SD 40

A.

No thought of suffering, and privation, nor even death, should deter me from making every effort possible for the moral and intellectual elevation of these ignorant and degraded people

(Sara Stanley, professora afro-americana da Carolina do Norte em relatório à AMA, WILLIAMS, 2005, p. 117)

188

Recordemos as falas do ex-Ministro da Educação, Milton Ribeiro, agosto de 2021, ao afirmar que “a universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade” enquanto os Institutos Federais deveriam ser “*as grandes vedetes*” do futuro da educação no Brasil. Dizeres que, na memória discursiva, trazem sentidos sobre o tecnicismo prático do aprender para um fim *unicamente*. O sujeito desejanste é totalmente silenciado e apagado no processo de sua objetificação cujo finalidade é que seja útil para gerar lucros ao país. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/sem-censura/2021/08/ministro-da-educacao-milton-ribeiro-e-o-convidado-sem-censura>. Acesso em 08 jan. 2022.

B.

The Department of the pupil is very good at this time but Sir I will assure you that I had a pile of truble to sivilize them to order of sivilization. Sir I can safely say that I have as good order as can be expected for the time the school was organized.

(William B. Cole, professor afro-americano em relatório ao Freedmen's Bureau, 1865, WILLIAMS, 2005, p. 162)

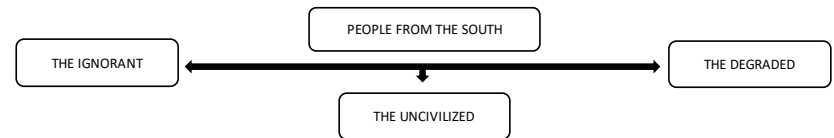
Antes de partirmos para a análise da **SD 40 A**, vale mencionarmos que Stanley, professora afro-americana do Sul, foi educada pelo pai, considerado um dos melhores professores da região. O fato de serem negros letrados e livres no estado da Carolina do Norte, era pouco tolerado. Com o acirramento das tensões raciais no Sul, a família decidiu enviar Stanley para concluir seus estudos na Oberlin Preparatory School, uma das poucas instituições de educação superior para afro-americanos (DAVIS, C., 2016, p. 117).

Como discutido anteriormente, o sentido – tomado discursivamente – é sempre significado em *relação a*. Mesmo tendo atravessado – ao longo de sua vida – as dificuldades de sua origem, numa região preponderantemente racista, Stanley, na evidência do dizer (consciente) “eu sou realmente eu”: professora, na missão de civilizar os ignorantes e degradados, entra no processo que Pêcheux chama de “interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 145). Na esteira da amarração ideológica (do sujeito de direito, das leis e universalidade), Stanley se singulariza e, interpelada pela formação ideológica republicana-civilizatória, veste a máscara identificadora daqueles que, *com ela*, ajudarão a reconstruir o país por meio da educação (dos afro-americanos do Sul).

O funcionamento discursivo dos dizeres de Stanley, aponta para um sujeito que passou pelo processo de desidentificação do *outro* (seu par afro-americano, escravizado, liberto) e espontaneamente – na função-sujeito (livre em suas escolhas) – se identifica com o outro

(sujeito-republicano-abolicionista do Norte). Assujeitada à ideologia republicana civilizatória (dominante) é capturada pelos sentidos dessa formação discursiva (*ignorant, degraded, moral and intellectual elevation*) na posição-sujeito-professora para os afro-americanos do Sul.

O uso do pronome demonstrativo no plural – *these* – indica, no seu funcionamento discursivo e deslocamento semântico, efeitos de sentido sobre a posição-sujeito (civilizada, letrada, educada) de Sara para (des)qualificar os outros (que não são civilizados, letrados, educados como ela é):



these (people from the South) who are ignorant, not civilized, degraded etc.

Lembremos que, anteriormente, discutimos o uso frequente dos pronomes em primeira pessoa no singular e plural como aparente dispositivo morfossintático de uma frase, oração. Aqui, um mero pronome demonstrativo na forma plural (*these*), inscrito na tessitura discursiva da **SD 40 A**, desencadeia sentidos de um pré-construído sobre o *outro* em sua alteridade. Prossigamos com a **SD 40 B**.

William B. Cole, em relatório para o Freedman's Bureau, afirma que a escola, *agora* sob seus cuidados, está *em ordem* – mais cedo do que era esperado – e que, seus alunos, *agora* se comportam civilizadamente, após muito trabalho de sua parte. Vejamos:

Antes

bad deportment

not civilized

not good enough (for you and me)

Depois

good deportment

Civilized

as good as expected (from you)

Em discurso, “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’”, pois o que o determina é a posição ideológica de quem enuncia e o processo sócio-histórico (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 146). Cole se encontra imerso no momento histórico da reconstrução do Sul. Portanto, a posição sustentada por ele, como sujeito ideologicamente atravessado, não é somente aquela dos sujeitos defensores do fim do regime escravagista, mas, sobretudo, daqueles também ávidos pela civilização dos estados sulistas (e pessoas que ali viviam) por meio da educação em massa.

A repetição de sintagmas que evocam a palavra ordem (e progresso?) deixa escapar a dissimulação própria de toda formação discursiva, pois “na transparência do sentido” ela mantém, na objetividade material, o contraditório discursivo. O “*todo complexo com dominante*”, no qual as formações discursivas se ancoram, é inevitavelmente constituído nas formações ideológicas que constituem a interdiscursividade da **SD 40 B** (*Ibid.*, p. 147).

Cole, interpelado em sujeito de seu tempo, em formação social específica, se encontra nesse emaranhado ideológico-discursivo da repetição de significantes inscritos no interdiscurso da formação discursiva civilizatória do outro (do Norte) cujas demandas são: civilizar os alunos do Sul, manter a ordem dessas escolas, cumprir as ordens do Norte (*I have as good order as can be expected*).

Ambos, Stanley e Cole, na evidência egóica de serem sujeitos atuantes de seu tempo – cumprindo seu papel de cidadãos de bem, mais ainda, na busca pela educação e civilização para o progresso de seu país, numa relação imaginária com a realidade –, não reconhecem seu assujeitamento ao *Outro* (*Ibid.*, p. 149). Na forma autônoma de serem sujeitos “atuantes” de seu tempo, imbricados nessa formação discursiva cujos sentidos demandam a civilização (custe o que custar), se identificam – de livre vontade – ao imaginário idealista de uma causa: civilizar esses (*que são não-civilizados*). Nas duas últimas análises, temos o assujeitamento dos professores daqui em compasso com os professores de lá. Embora em momentos

diferentes e constituições subjetivas distintas, não deixam de se manifestar em sua tessitura discursiva. Isso porque

Todo sujeito é constitutivamente *colocado como autor* de e responsável por seus atos (por suas “condutas”, por suas “palavras”) em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpretado em “sujeito-responsável” [aspas e itálicos do autor] (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 198).

[...] não existe prática sem sujeito (e, em particular, prática discursiva sem sujeito), uma vez que “os indivíduos-agentes [...] agem sempre na forma-sujeito enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, L., 1978, p. 67 *apud* PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 197¹⁸⁹).

No caso do escravizado africano no Brasil, não houve projeto algum para inseri-lo na imaginária civilização concebida pelos europeus. Assim, mesmo diante de tantos obstáculos imagináveis e inimagináveis, à revelia, repetimos, ocorreu a alfabetização do contingente escravizado e, posteriormente, liberto. Foi um caminho sem volta que traria mudança na formação social aparentemente consolidada por relações sociais hierarquicamente instituídas (BARROS, 2005; HAGER, 2013; WILLIAMS, 2005). É o que tentaremos discutir com a análise das próximas SDs.

5.4 IP E CIVILIZAÇÃO PARA A URBANIZAÇÃO (DO OUTRO)

A chegada da República trazia novos ventos – pelo menos no imaginário do homem comum – de possibilidades outras para sermos – como brasileiros de *Terra Brasilis* – falados pelo outro de lá como

cidadãos de uma nação florescente (SILVA, 1998, p. 22). A concepção do cidadão universalizado com direitos e deveres também nos colocava – político socialmente, em nosso imaginário – como homens livres pelas leis. Estas, escritas e inscritas na formação social vigente, também impunham as normas a serem seguidas, sendo uma forma de nos significarmos perante o Estado (brasileiro) e inscrevermos nossa participação política segundo a Constituição de 1891¹⁹⁰, salvo que tal direito era apenas dos alfabetizados, contingente muito restrito.

- 190 Ser cidadão brasileiro segundo as Constituições de 1824 e de 1891:
- 1824
TITULO 2º
Dos Cidadãos Brasileiros.
Art. 6. São Cidadãos Brasileiros
I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.
Art. 7. Perde os Direitos de Cidadão Brasileiro
- 1891
TÍTULO IV
Dos Cidadãos Brasileiros
SEÇÃO I
Das Qualidades do Cidadão Brasileiro
Art 69 - São cidadãos brasileiros:
1º) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não, residindo este a serviço de sua nação;
2º) os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecerem domicílio na República;
3º) os filhos de pai brasileiro, que estiver em outro país ao serviço da República, embora nela não venham domiciliar-se;
4º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem;
5º) os estrangeiros que possuírem bens imóveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade;
6º) os estrangeiros por outro modo naturalizados.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm respectivamente. Acesso em 16 jan. 2022.

O acontecimento da república joga luz sobre as questões já discutidas anteriormente e analisadas verticalmente a partir da tomada discursiva de nosso arquivo. É movimento ideológico-político que não apenas representou a ruptura (forçosa) do regime monárquico, como também, imaginariamente, traria mudanças nas bases da formação social do país, mais especificamente no atual Estado de São Paulo. As mudanças, discursivamente presentes na trama arquivística deste estudo, viriam com os bons ventos – repetindo – das luzes europeias e, pouco a pouco, promoveria a Província de São Paulo à frente das demais, pois é o lugar *em que se emprega todos os esforços, afim de que ella marche a frente de suas irmãs*¹⁹¹.

Antes de adentrarmos as análises para esta seção, trazemos contribuições de alguns pesquisadores sobre a questão do cidadão e seus sentidos para engrossarmos nossas reflexões analítico-discursivas. Embora não seja tema de nosso estudo, *cidadão* é significativo que emerge na trama discursiva de nosso arquivo e apresenta deslocamentos metafóricos ao longo de nossas reflexões.

Zattar (2008, p. 332-333), em pesquisa sobre o cidadão liberto no Brasil Imperial, indaga os sentidos sobre o que era ser cidadão liberto e como ele foi constituído tanto política quanto juridicamente ao lado do ingênuo, assim como os direitos assegurados a ambos. A pesquisadora também trata da discursividade na lei promulgada de 1824 na qual o escravizado somente será cidadão brasileiro livre contanto que compre sua liberdade¹⁹² ou seja alforriado pelo seu senhor em caso de “bons serviços prestados” ou “de outras relações com o Império”. Retomando os percursos sobre o trabalho escravo nas formações sociais desde a Grécia e Roma Antigas, a pesquisadora

191 Professora Carolina Correa Galvão, Escola da Rua Dr. João Theodoro, 4 [ou 7] de Dezembro de 1891, Relatório no. 10, 19 C04931.

192 Recomendamos o filme-documentário Quanto vale ou é por quilo? para a compreensão dos processos para compra de alforria enfrentados por escravizados e escravizadas no século XIX e suas reverberações no século XXI. QUANTO vale ou é por quilo?. Direção de Sérgio Bianchi. Produzido por Patrick Leblanc e Luís Alberto Pereira. Riofilmes, 2005. 1 DVD (110 min).

considera que o sujeito liberto “se constitui historicamente pelos sentidos produzidos pela natureza da escravidão adotada por essas nações que ora o excluem do conjunto de cidadãos, ora o incluem com direitos e ora o colocam às margens do processo, silenciando-o”. No caso do Brasil, a dependência jurídica e política de Portugal, com a vinda da família real no início do século XIX, fez com que “a passagem do liberto à condição de cidadão” estivesse também dependente por movimentos constitucionais. Assim, haveria o Estado (de Direito) que garantiria a cada indivíduo (brasileiro), “revestido do estatuto de cidadão”, o direito a ter direitos (*Ibid.*, p. 333).

Já em estudos sobre o processo de textualização do discurso sobre o trabalho de rua e circulação do corpo negro na primeira metade da Salvador oitocentista, Barbosa Filho (2016) problematiza discursivamente os sentidos sobre o africano nas leis provinciais e imperiais. Quanto aos efeitos de sentido sobre esse *outro*, sujeito-africano, na formação social do Brasil, explica

A lei de 1824, definindo o Brasil como “associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros”, define também o africano como o inexistente/irrealizado da formação social brasileira, aquele que não faz parte da associação política composta por “eles”, os cidadãos brasileiros (BARBOSA FILHO, 2016, p. 82-83).

Ao longo da verticalização analítica da tessitura discursiva das condições de produção da legislação no Brasil, o pesquisador discute de que forma os sentidos sobre o africano vão afirmando discursivamente sua exclusão jurídica (de direitos) na formação social brasileira. Desse ponto, podemos pensar numa memória discursiva que traz sentidos evocados sobre esse outro, em seu não-pertencimento no discurso horizontalizado do Estado por meio da lei – unívoca, juridicamente transparente – que oficializa para os demais cidadãos (não-africanos) essa exclusão “constitutiva” do sujeito africano.

Em outras reflexões, Guimarães (1996) nos provoca com discussões analíticas sobre os sentidos de *cidadão* no confronto com as Constituições de 1824 e de 1891. A partir da análise da interpretação anafórica e dêitica do artigo os que antecede *brasileiros* na textualidade jurídico-constitucional, o pesquisador explica que seu caráter polissêmico traz o pré-construído de *cidadão* para “fora dos textos constitucionais”. Ainda, segundo o gesto de leitura do pesquisador, a presença do pré-construído do discurso liberal funciona no discurso onde a escravidão está incluída nas relações de produção e, portanto, para *cidadão* qualificando *brasileiros*. O mesmo funcionamento não acontece na República uma vez que há prevalência do pré-construído do discurso liberal. O *cidadão*, antes subordinado ao Império, está agora subordinado ao próprio do jurídico. O que emerge no funcionamento linguístico da partícula *os*, portanto, é o caráter instável dos sentidos sobre *cidadão*. Nas palavras de Guimarães (*Ibid.*, p. 46), “há sempre um fora do ‘cidadão’ que pode não só falar dele, mas configurá-lo; que pode, portanto, excluí-lo”.

Prossigamos, portanto, nos trajetos desse “novo” cidadão das ruas da cidade para as salas das escolas.

5.4.1 A ESCOLA NA RUA OU A RUA NA ESCOLA?

Vale a pena retomar algumas reflexões sobre o princípio do espaço escolar em *Terras Brasilis*. Considerando as mudanças ocorridas no início da sociedade moderna, tomando o conceito de propriedade privada e fixação do homem na terra, conforme nos explica Silva (1998, p. 198), houve a separação entre os homens que eram e não eram proprietários de terras. Assim, houve a divisão entre os que deviam ser servidos e os que deviam servir. Em tais condições socioeconômicas, surge a escola para educar e ser espaço para a prática política de uma parte intelectualizada (e proprietária) de dada formação social. O restante, que era (é) a grande maioria, nas

palavras da pesquisadora, “continuava educando-se no trabalho, nas práticas de sobrevivência.” Para Silva, é este o sentido contraditório que constitui o espaço escolar mesmo quando há políticas públicas que defendem a educação para todos. É contradição que perpassa a escola.

As mudanças na formação social acarretaram a presença da burguesia em questões político-econômicas junto ao Estado. Ademais, houve a expansão da imprensa escrita (impresa e palpável para poucos, mas presente) e de novos ofícios que se delineavam à medida que os centros urbanos também eram expandidos. Ler e escrever, em certos ofícios, se tornaram habilidades importantes para a vida em sociedade, porém, ainda para alguns poucos privilegiados. “É preciso, então, instruir e não só aculturar; é preciso trazer segmentos mais amplos da sociedade para o espaço dos ociosos, dos senhores” (*Ibid.*, p. 198).

As reflexões de Ariza (2014; 2020) sobre o processo de “liberdade” na urbanidade crescente da São Paulo do oitocentos também contribuem para um aprofundamento deste estudo. Ademais, engrossam a proposta de análise dos efeitos de sentido sobre *ser cidadão civilizado e não-civilizado* no recorte temporal em questão.

Já apontamos a falta de indícios factuais sobre a presença ou não presença de crianças de pais escravizados e ex-escravizados, assim como sobre as condições sociais “reais” desse contingente. Sabemos, porém, que havia uma vasta parcela de famílias empobrecidas que se inseriam forçosamente na sociedade urbanizada. Como salienta Ariza (2014, p. 59), “cativos, forros e libertandos, circulando pelas ruas da cidade”, acabavam cumprindo “papeis fundamentais no provimento de serviços nos espaços urbanos, ao mesmo tempo em que eram vistos como sujeitos de um mundo degradado e espúrio, vivido longe da ingerência senhorial”.

Há certo desconforto da classe dita “instruída” com a presença desse outro, apartado das questões políticas da formação social brasileira, desde seus primórdios. À medida que esse outro passa a ocupar espaços antes destinados apenas a uma parcela consideravelmente pequena da população paulista, há crescente incômodo em tribunas, em periódicos, na elaboração de leis que cerceiam o livre trânsito de ex-escravizados, conforme discutido anteriormente. A invisibilidade de sua presença ignorada, fosse em latifúndios de café e cana, ou em afazeres domésticos intocados pela classe dominante, agora ganha a visibilidade urbana. Embora passem a ter – pelo menos constitucionalmente – os mesmos direitos e deveres do cidadão “comum”, sua presença é sempre vigiada pela lei – escrita ou inscrita – no saber social. O processo emancipatório sofreu os limites para o trânsito do sujeito (antes escravizado) no espaço urbano. Tais obstáculos limitantes não deixaram de se manifestar também no espaço escolar.

Vale salientar que, no Ocidente europeu, escrita e Direito caminham juntos e *a escola para todos* se torna imprescindível. No entanto, quais os efeitos de sentidos de *todos* nessa escola que teria sua urgência para o desenvolvimento de uma sonhada civilização por aqui? Certamente, o escravizado e ex-escravizado, aqueles que deviam servir, não foram contemplados com a ideia de universalidade instrucional. Silva (*Ibid.*, p. 199) lembra que a escola das Primeiras Letras em terras brasileiras não se constituiu para estabelecer o desenvolvimento socioeconômico e cultural, mas, sobretudo como “uma das condições básicas para a instalação de um processo econômico-social fundado na escravidão e na propriedade da terra”. Dito de outro modo, foi uma estratégia político-ideológica para manter as relações sociais hierarquicamente intocadas. Começemos outros gestos de leitura a partir das reflexões acima.

SD 41

A

*Faço votos, pois para que **esse montão de homens**, que hontem pertencia à raça escrava, compreendam quaes os seus deveres-sivicos, e **saiba viver como** cidadão livres, n'uma patria tambem livre.*

Professor Ernesto M. Goulart Penteado, da Escola do 2º Distrito, 1º Junho de 1888, relatório no. 31, C04930.

B

*A **docilidade de minhas alumnas** tem-me tornado facil a **manutenção da disciplina** e cooperado para o seu **regular progresso**.*

Professora Maria Custodia Soares, 1º de Novembro de 1886, Relatório 44, C04930.

C

*A maioria dos alumnos são **morigerados e de boa conducta**, sendo por isso **dignos de estima e consideração**.*

Professor Antonio Louzada Antunes, 3 de Novembro de 1888, Relatório no. 21, C04930.

Na superfície linguística da série de **SDs 41**, lemos:

- a. *Espero que os homens escravizados de outrora possam viver livremente numa pátria livre contanto que cumpram seus deveres de cidadãos.*
- b. *Como minhas alunas são dóceis, é fácil manter a disciplina e manter o progresso nas aulas.*
- c. *Tenho estima e consideração pelos meus alunos, pois a maioria é obediente e tem bons costumes.*

No fio discursivo que nos mobiliza ao gesto de leitura além da superfície linguística, buscamos compreender o funcionamento discursivo e seus sentidos sobre esse sujeito a ser inserido no espaço

(urbano) escolar. Não podemos ignorar, pensando discursivamente, num *já-lá* vivido e inscrito no *modus vivendi* da cidade de São Paulo. Nos primeiros capítulos, analisamos relatórios que trouxeram, em sua tessitura discursiva, efeitos de sentido sobre a população empobrecida de libertos e ex-escravizados, assim também como sobre ocupavam o centro urbano da capital paulista. Junte-se a tal instabilidade – econômica e social – as questões constantes que perpassavam as formas de sobrevivência urbana diante das repressões policiais¹⁹³.

No caso dos dizeres do professor sobre **a raça escrava** e sua inserção na sociedade civilizada, as famílias das crianças que possivelmente frequentavam as escolas de IP engrossavam esse contingente sem rumo, se assim podemos significar, pela falta de políticas públicas em que pudessem se ancorar para viver de forma minimamente digna em sociedade. Para Ariza (2014, p. 61), “especialmente nos ambientes urbanos, pouco se sabe sobre as especificidades de suas vivências e as singularidades de suas condições de fruição da liberdade”, pois, acrescentamos, era uma vivência incerta, que dependia da vontade do outro (civilizado). Assim, traziam no bojo de sua participação, sempre invisibilizada social, econômica e politicamente, os efeitos de sentido sobre ser escravizado e fazer parte de um mundo à parte, distante do que era (seria, é) institucionalmente aceito pela ideologia dominante: ser civilizado, ser disciplinado, seguir leis, normas de conduta e deveres.

193 Não podemos deixar de lembrar ao leitor as questões ainda candentes em relação à ocupação do espaço urbano pelos sem-teto, um contingente que se agiganta em centros urbanos devido às desigualdades cada vez mais aprofundadas pelo sistema econômico vigente. Na cidade de São Paulo, tais sujeitos vêm sendo sistematicamente atacados quer seja pela força policial, quer seja pelos próprios moradores, sendo as ações policiais – geralmente sob ordens das autoridades municipais – diariamente transmitidas pelos meios midiáticos. Sobre a presença da pobreza e seu sujeito na formação social atual, mais precisamente na última década, a filósofa espanhola Adela Cortina nos provoca com o termo *aporofobia* para explicar o medo generalizado, a indiferença a tais questões sociais presentes e cada vez mais complexas nas urbanidades de nosso século. *Aporofobia, el miedo a las personas pobres*. TEDxUPValència, 2018. Disponível em: https://www.ted.com/talks/adela_cortina_aporofobia_el_miedo_a_las_personas_pobres. Acesso em: 23 maio 2022.

Acreditamos estar o sujeito-professor filiado a uma memória de alhures que legitima *a verdade* daquele que sabe, que lê e daquele que escreve e se inscreve como cidadão reconhecido pelo outro, seu par, na formação social de seu tempo.

A *patria livre* é metáfora invertida para aqueles que foram ao longo da história brasileira escravizados. Sendo assujeitados à lei escravagista e, portanto, não sendo pessoas, mas objetos, a frase *a pátria livre* tem seus efeitos de sentido distintos para alguns tantos cidadãos e para o ***montão de homens da raça escrava***, como brada o professor da IP. É a presença da exterioridade histórica, constituinte do discurso e de sua conseqüente espessura semântica, que o apresenta em sua opacidade. **A *patria livre*** não é para todos, é para alguns poucos afortunados. A IP de *todos* é, com efeito, para *alguns apenas*. O contraditório próprio da história, sujeito e língua se amalgama na materialidade discursiva dos dizeres do professor Ernesto Penteadado.

O modo subjuntivo dos verbos *compreender* e *saber* também traz efeitos de sentido de uma desconfiança, de uma dúvida em relação à inserção “civilizada” de ex-escravizados no “seio da sociedade brasileira”. A locução conjuntiva *para que* ancora a oração subordinada substantiva e traz em sua espessura semântica a voz do professor representante das inquietações de uma parcela da população. Coloca em xeque a entrada e adaptação do sujeito-(ex-) escravizado no modo civilizado de qualquer cidadão (***de bem, morigerado, honesto, de boa moral, de boa conducta, digno, ávidos de luz***¹⁹⁴) para existir política e socialmente. Apresentamos alguns deslocamentos metafóricos possíveis:

194

Alguns dos significantes já foram analisados em SDs anteriores e são recorrentes nos relatórios de nossa pesquisa.

Rogamos/fazemos voto - eu e a sociedade brasileira/paulista/paulistana) - **para que**
(vocês e seus filhos) saibam/compreendam (aprendam)

a viverem em sociedade

a viverem de forma civilizada

a serem civilizados

a cumprirem seus deveres como cidadãos

e para isso:

devem ser disciplinados

ter boa conduta

para ser aceitos em sociedade

A disciplina era um dos requisitos primeiros para a aprendizagem e para o bom convívio escolar e, posteriormente, nas relações sociais. Na linearidade sintática se desdobram as especificidades da historicidade das relações de classe na cidade de São Paulo. Muitos dos pais das crianças que frequentavam a escola de IP na província de São Paulo e na própria capital provincial eram herdeiros marginalizados de determinações ideologicamente instauradas pelo regime escravagista durante quase quatro séculos. Sofrivelmente, buscavam a sobrevivência num ambiente urbano inóspito e, na maioria das vezes, incerto para seu futuro. A precariedade de seu sustento, pouco a pouco, tomava ares da normalidade do que seria, para esse grupo egresso, enfrentar a longa transição da escravidão para a liberdade.

Outros efeitos de sentido se cristalizaram e, negativamente, se fundem ao ser sujeito-escravizado afrodescendente. Os significantes *vadio, libertino, indisciplinado, incapaz, inútil, revoltoso, perigoso, preguiçoso, sofrível* etc. são alguns poucos da longa lista discutida no capítulo 3 que se tensionam com os significantes **dócil, boa conducta, morigerado, disciplina**. De um lado temos, no recorte A, uma condição para que **esse montão de homens** adentre a sociedade civil: obedecer às regras e cumprir deveres (cívicos). Em nosso gesto de leitura, a oração subordinada adjetiva restritiva

– **que hontem pertencia á raça escrava** – traz, em sua espessura discursiva, as condições de produção do relatório: *ser da raça escrava e não ser da raça escrava* funcionam como *pré-construídos* do lugar (ou não) desse sujeito na formação social. Como não-escravo, tem deveres civis, porém, há um apagamento dos direitos como cidadão, pois dele se espera o bom comportamento (sempre). Tal atitude é condição *sine qua non* para que faça parte da civilização da pátria Brasil. Ao mesmo tempo que a escola abre possibilidades para arregimentar o povo visando um país à frente dos demais, ela, como instituição, não deixou de atuar como mecanismo para que o governo determinasse “os melhores caminhos a serem trilhados por um povo” (FARIA FILHO, 2020, p. 137).

Assim, Ernesto Penteadó, Maria Custódia e Antonio Louzada reiteram, na posição-sujeito professor, os efeitos de sentido sobre esse outro: se espera deles disciplina! Lembremos que são efeitos que se espriam aos demais contextos sociais e políticos onde libertandos e homens livres transitavam antes mesmo da abolição¹⁹⁵. A disciplina evocada pelos três professores não deixa de ter seus efeitos metafóricos sobre o incômodo que a liberdade desses sujeitos traria, pois “o não afirmado precede e domina o afirmado” (FUCHS; PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 178).

No contexto da IP, a escola paulatinamente foi se constituindo “pública”, mas atravessada discursivamente pelo imaginário sobre esse outro sujeito, destinado a ficar preso a um determinado lugar na formação social do oitocentos, apesar das lutas, apesar das

195

Lembramos que, nos centros urbanos, escravizados e libertos faziam de tudo um pouco. Trabalhavam como carregadores, cesteiros, quitandeiras, barbeiros, entregadores, além dos cativos domésticos que serviam na casa de seu senhor. Muitos dos escravizados eram emprestados ou alugados por seus senhores. GOMES, F.; SCHWARCZ, L. (Orgs), 2018. Imagens de Debret disponíveis em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/@reld/16692/>

leis de 31, 50, 71 e 88¹⁹⁶, mencionadas pelo mesmo professor do relatório no. 31 de 1888. Avancemos um pouco mais para a escolaridade. Se pensarmos num diagrama para fins ilustrativos de nossa análise, temos:

No intradiscursos dos dizeres da professora Maria Custódia, na **SD 41 B**, nos são apresentados indícios da filiação à FD civilizatória, pois *docilidade* e *disciplina* são substantivos que, em sua espessura semântica se deslocam em funcionamentos interdependentes: a **disciplina** (na escola) pressupõe a **docilidade** (das alunas) ao mesmo tempo em que a **docilidade** (nas alunas) pressupõe **disciplina** (escolar). Há um efeito de *pré-construído* sobre a disciplina – como forma de educar as meninas (facilmente) – que se sustenta na evidência de sentido sobre *ser aluna* e ter *disciplina* no contexto escolar. Portanto, ter disciplina = ter docilidade = ter progresso regular. É condição para a existência do avanço escolar e, conseqüentemente, do projeto para uma pátria desenvolvida. Nos sentidos que não devem ser tomados em sua literalidade, encontram-se filiações histórico-ideológicas as quais favorecem o funcionamento de “uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma memória de sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 54) sobre esse *outro* estranho, diferente, indisciplinado, não morigerado, de raça diferente. O que fica nas derivas do que é **ser disciplinado, dócil e de boa conduta**, nos dizeres dos recortes em **41 B** e **41 C**, assegura ao sujeito falar sobre o que todos *já-sabem* (e *esperam*). A quem se refere *esse montão de homens*? Aos que agora são livres e aos que vão ocupar espaços

196

Lei de 7 de novembro de 1831 declarava livres todos os escravos vindos de fora do Império, com penas aos importadores dos mesmos escravos.

Lei Eusébio de Queirós, aprovada em 4 de setembro de 1850, determinava a proibição do tráfico de africanos escravizados ao Brasil.

Lei do Ventre Livre, oficialmente aprovada em 28 de setembro de 1871, decretava que todos os filhos de escravos nascidos no Brasil a partir de 1871 seriam considerados livres.

Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, foi aprovada no Senado e assinada pela princesa Isabel. Após anos de luta e conflito em todos os cantos do país, além de fortes pressões internas e externas, a abolição dos escravizados foi decretada.

outros. Portanto, no compasso homogêneo e estável dos dizeres, o processo discursivo das relações entre sentido-história-sujeito se constitui transversalmente (*Ibid.*, 230). Na espessura semântica dos ditos, há também os não-ditos sobre esse processo que vai ganhando ares de um projeto para o futuro cidadão.

Adiantando-nos um pouco sobre o caráter de estar inserido na sociedade como cidadão civilizado e pertencente à nova ordem social, temos no jogo dicotômico das FDs da FI da sociedade oitocentista o que era ser:

CIVILIZADO
a disciplina

a moralidade

a responsabilidade

a cultura

os bens

*a família cristã de moral
e bons costumes*

o dever patriótico

a inteligência

as letras

de família



NÃO-CIVILIZADO
a indisciplina

a imoralidade

a irresponsabilidade

a falta de cultura

a pobreza

*a negligência dos pais (não
cristãos e sem bons costumes)*

o abandono para com os filhos

a ignorância

o analfabetismo

sem família

Vejamos como tais processos se apresentam discursivamente nos próximos recortes.

5.4.2 ESPAÇO-ESCOLA E ESPAÇO-CIDADE NAS FRONTEIRAS DA CIVILIZAÇÃO¹⁹⁷

As cidades, os países, os continentes se constituíram (e muitos ainda estão nesse processo) territorialmente por meio de graves

197

Recomendamos a leitura da seção 3.4 *O controle do corpo negro pós-1835* da tese de Barbosa Filho (2016) já citada ao longo desta pesquisa. Apesar de não ser tema de nosso estudo, não deixa de atravessar e problematizar os efeitos de sentido sobre o sujeito-aluno do oitocentos.

crises político-econômicas. Delimitados por fronteiras, são elas que evocam o aspecto burocrático para ultrapassagem, se abrindo ou não para os que podem ou **não** cruzá-las. A Terra é de todos, mas as fronteiras nos advertem que a ideia universalista de *um planeta de e para todos* é pura utopia.

Voltando-nos agora às fronteiras no espaço-cidade, apresentamos um exemplo do traço fronteiriço entre a classe periférica e o restante da sociedade - no caso, a santista do século XIX - obtido no arquivo permanente da **Fundação Arquivo e Memória de Santos**. Seus artigos e legislação nos deixam pistas quanto à forma como a diversidade cultural e os limites eram impostos ao escravizado em políticas civilizatórias. Os Códigos de Conduta de 1847 a 1883 da cidade de Santos delimitavam o espaço e as ações dos escravizados no espaço urbano que se transformava de colonial a centro comercial com o intenso escoamento do café para outros países. Apenas para exemplificar alguns excertos recortados do documento citado, temos:

1847

Art.º 43.º Fica proibido o ajuntamento de escravos nas ruas com danças, toques barbaros ou voserias sob pena de serem presos por 24 horas, e soffrerem 25 açoutes, ou a multa de 2\$000 r.s de cada um à escolha do senhor.

1857

Art.º 47

Ainda que sejam prohibidos nas ruas ou praças os ajuntamentos de grande numero de escravos, são contudo permittidos seos dias festivos para o fim de dançarem, ou tocarem conservando a devida decência.

1870

Art. 44. São prohibidas as casas de batuque, vulgarmente chamadas zangus, e bem assim os ajuntamentos de escravos nas ruas e praças da Cidade: os donos das casas e os escravos serão punidos com dois dias de prisão.

Art. 86. Os donos, ou caixeiros de armazem ou taverna, não consentirão que os escravos ahí se demorem por mais tempo que o necessario para as compras. Os contraventores serão multados em 4\$000.

1883

Art. 64. Todo o escravo que for encontrado na rua depois do toque de recolher; sem licença do respectivo senhor, será detido até que este o reclame.

Art. 146. E' prohibido nas casas de negocio ajuntamento de escravos ou de outras pessoas fazendo vozerias e incommodando a visinhança.

Os artigos em destaque funcionam para discriminar e separar o sujeito-escravizado do outro. É "o modo de funcionar do preconceito" (ORLANDI, 2017, p. 98). Há o reconhecimento da diferença entre o escravo e sua cultura *vulgar, barulhenta, indecente e bárbara*, em contraste ao que pertence aos atributos da cultura do outro (civilizada, silenciosa, decente e distinta).

Resgatando deslocamentos teórico-discursivos de Lagazzi (2015b, p. 182) sobre as materialidades significantes outras a partir da análise de fotogramas de documentários, pensamos a ocupação do corpo escravizado no espaço cidade. Na memória discursiva das imagens calcificadas, diríamos, sobre o outro escravizado, temos o sujeito de corpo fletido, de cabeça e olhos baixos, mãos ocupadas com algum instrumento de trabalho, mas também com seus corpos prontos para servir, como observamos nos quadros de Debret¹⁹⁸. Nas ruas, o corpo do sujeito-escravizado ganha novos sentidos. No fio discursivo de alguns artigos do código de conduta, há tentativas

198 Jean Baptiste Debret (1768-1848), a pedido de D. João VI, participou da missão artística francesa no início do século XIX. Em "Viagem pitoresca e histórica ao Brasil", obra de três volumes publicada de 1834 a 1839, registra cenas do Brasil oitocentista. Debret e outros artistas da época representaram também o cotidiano de escravizados e não escravizados em distintas situações no país colônia e império. O primeiro tomo é dedicado aos indígenas e mata brasileira. O segundo, de 1835, procura representar escravizados no trabalho urbano, nas práticas agrícolas e em atividades domésticas. Já o último, de 1839, apresenta manifestações culturais e tradições populares. Nas obras **Dicionário da Escravidão e Liberdade** (GOMES; SCHWARCZ, 2018) e **A Travessia da Calunga Grande** (MOURA, 2012), o leitor poderá ter acesso a algumas representações de escravizados de autoria de Debret e outros artistas desse século.

de regramento desse corpo nos espaços da cidade, além de formas de apagamento e controle de novas significações para os corpos que ocupam novos lugares, em novas atividades. Contudo, o corpo pulsa por lugares a serem ocupados. Na capoeira, na dança das ruas, o corpo se desloca para outros significantes para a ressignificação do corpo *no* e *pelo* sujeito. O corpo em situação de trabalho, na memória discursiva na ideologia escravagista, (de)marca outros significantes na rua: a música, os saltos que desafiam a gravidade, a cabeça erguida, os braços e as pernas que se movimentam no ritmo dos instrumentos de percussão e das vozes que cantam, o corpo que se historiciza no espaço-cidade (à revelia, no ato simbólico de ser autor de seu corpo e seus movimentos). O corpo encontra “formulações próprias” fora do espaço “sujeito-corpo-escravizado”.

Orlandi traz interessantes reflexões sobre o espaço urbano e o corpo na modalidade *parkour*¹⁹⁹. A autoria (*do* e *no* corpo) é inscrita em “gestos de interpretação”, no “traçado do próprio corpo na materialidade do espaço” (ORLANDI, 2015, p. 24). É o corpo contemporâneo procurando ocupar a cidade de formas autorais, “o sujeito se narra no Parkour” (*Ibid.*, p. 25). Com efeito, tanto a capoeira quanto o *parkour* são atos simbolicamente resistentes nas fissuras do controle do corpo-trabalho, em gestos linearizados do corpo – disciplinados pelo caráter civilizatório dos sujeitos ao ocuparem o espaço cidade – que, em “figuras dissonantes, (im)posturas habitam a formação social, criando outro espaço de sociabilidade” (*Ibid.*, p. 25).

A escola, assim como o espaço urbano, se manifesta discursivamente em fronteiras para a movimentação do corpo do sujeito-aluno. Para Orlandi, “as palavras, os gestos, os corpos são governados em sociedade, e sentidos traçam, nos trajetos sociais,

199

Modalidade esportiva que teve sua origem nas ruas de Paris. Primeiramente praticada por bombeiros para resgate de vítimas em acidentes, tem como objetivo superar obstáculos (urbanos) com saltos, rolamentos e escaladas.

percursos históricos. Filiam-se a memórias e submetem-se a processos de estabilização. Organizam-se” (ORLANDI, 2015, p. 25).

Mobilizando nosso gesto de leitura para o contexto escolar e os efeitos de sentido sobre o sujeito a ser civilizado ou a se civilizar, podemos dizer que o espaço-escola X espaço-cidade não deixam de estar na espessura discursiva de como ocupar esse espaço (escolar-urbano). A tensão dos efeitos de sentido sobre o sujeito-aluno dentro e fora de ambos os espaços nos leva a algumas reflexões em meio às demandas para “ser cidadão” do século XIX na São Paulo, agora republicana.

ESPAÇO-ESCOLA

disciplina para ficar

disciplina para obedecer

disciplina para sentar

ESPAÇO-CIDADE

disciplina para ocupar

disciplina para transitar

disciplina para andar

Agora, em vias de ser liberto ou já liberto, o novo “cidadão” deve ocupar os espaços públicos segundo uma série de regras para o bem conviver. Sobre os sentidos e relações sociais nos espaços cidade e escola, Orlandi (2013c, p. 284) explica que há – na horizontalidade do espaço urbano – a fronteira verticalizada da ocupação social. A escola, como espaço a ser ocupado pelo cidadão – está também constituída na rede de sentidos dessas hierarquizações. Portanto,

A sociabilidade, assim, sobredeterminada pelo urbano, não é pensada em relação à sociedade, como parte do social na história, estruturante, fazendo o polido deslizar para o policiado, não no sentido da civilidade, mas no da manutenção do arranjo urbano, tomado pelo administrativo no sentido diretivo de organização urbana. O apagamento do social pelo urbano desfaz o político (não lhe dá espaço), criando condições para a violência (ORLANDI, 2013, p. 284).

Dito de outro modo, a heterogeneidade constitutiva de qualquer sociedade – sujeitos de seu tempo e em sua alteridade –

é evitada na São Paulo do final do século XIX, cidade que se expandia “a todo vapor”. As escolas eram, portanto, espaços onde a civilidade deveria ser cultivada para que “cidadãos disciplinados” pudessem vir a ocupar o espaço urbano. Organização e ordem escolar significadas como disciplina a partir da “verticalização das relações de contiguidade” (*Ibid.*, p. 284). O significante urbano – amigo, afável, amistoso – desliza para outros sentidos no dia a dia de espaços limitados, apesar de “ser de todos”. Na manifestação semântica, o significante *disciplina* é indicativo de comportamento nesses dois espaços. A escola, embora seja *de* todos, não é *para* todos. É espaço público que impõe fronteiras a partir da diversidade constitutiva *de* todos, “ensina também a ‘bem falar,’ a ‘redigir bem’” (ALTHUSSER, 1980, p. 21), porém, sem ignorar os limites do que se deve e pode fazer, falar, agir, escrever, ler, pensar. Vejamos uma SD que pode nos dar pistas desse funcionamento discursivo:

SD 42

A

*A disciplina só com grandes esforços poderá ser mantida pelo professor que tem sob a sua direcção **um ajuntamento heterogeneo de alumnos.***

Professor Egidio – sobrenome ilegível – da Escola Publica do 3º districto da Capital, no 2º semestre de 1895, Relatório 15, C04931.

B

*Entregues a si mesmos, e tendo natural aversão pela escola, onde infelizmente **nada ha que os attraia, os meninos transviam-se das escolas, e vão procurar, em qualquer outro lugar mais ameno e agradavel, alegre diversão durante as horas que deveriam dedicar ao estudo.***

Professor Tomaz Souza do Bom-Sucesso Galhardo, Escola do 3º distrito, 1º de Novembro, 1886. Relatório no. 42, C04930.

C

*Negroes, negroes, negroes. They hovered around like **bees in a swarm. Sitting, standing or lying at full-length, with their faces turned to the sky. Every doorstep box or barrel was covered with them.***

Elizabeth Hyde Botume – Sea Islands, WILLIAMS, 2013, p. 224.

As classes não são homogêneas.

Os alunos não são homogêneos.

Quando há diferenças, há dificuldades.

DISCIPLINA

- Os meninos fogem da escola porque têm natural aversão ao estudo, à escola.*
- Para eles, a escola não é diversão, não é lugar agradável.*
- They can't stand still. They are everywhere. They're out of control. They don't look down.
(Eles não conseguem ficar parados. Estão por toda parte. São fora de controle. Eles não olham para baixo.)*

Nas palavras de Orlandi (2013c, p. 285), “o silenciamento da espessura semântica da cidade” deixa marcas extremamente negativas ao que não pode ser inserido na ordem do afável, conhecido, imaginado, ansiado e projetado sobre o sujeito, projeto de futuro cidadão da “cidade, locomotiva do país”.

Acreditamos que, da mesma forma, há verticalização das relações sociais dentro do espaço escolar. É no batimento com os sentidos sobre o sujeito-outro na escola-cidade onde a diferença constitutiva do sujeito é silenciada. O sujeito-aluno (futuro cidadão) já é inserido na roda viva escolar subtraído de sua história. A figura de um cidadão letrado, cristão e urbano (este último em sentidos já mencionados acima) se configurava como projeto de uma “sociedade de bem” no espaço escolar, germinado na família (*esta escola frequentada por alumnas, filhas de famílias distintas desta Capital; é na família, onde a criança recebe os bons ou maus hábitos finalmente que sobre o seio maternal repousa o espírito dos póvos*)²⁰⁰.

Dentro de nosso recorte, observamos, no fio discursivo das SDs em destaque, toda uma série de esforços que apontam para a premente necessidade de fazer com que os *meninos com natural aversão à escola* entrassem como cidadãos na sociedade “republicana”. A Escola é inserida, portanto, como a forma primordial para que a (de)formação sujeito-Estado no espaço urbano seja atingida em sua plenitude.

Recuperando o que Pfeiffer desenvolveu em sua tese de doutorado (1997), Orlandi explica que a pesquisadora fala dos “domínios do urbanismo” e seus efeitos de monotonia que produzem o “efeito do lugar-comum”, a falta de criatividade e, conseqüentemente, a produção de um “funcionamento imaginário da mesma ordem” dentro do espaço escolar. Em nosso caso, as formas de disciplinaridade são desenvolvidas nesse espaço-escola

do oitocentos e têm o objetivo principal de se espriar nas ruas, nas avenidas e bairros da São Paulo em expansão. São normas que expulsam a arte e o sujeito para fora das ruas “na relação entre o homem que vai para um espaço e o que se conforma com um espaço que o molda” (PFEIFFER, 1997 *apud* ORLANDI, 2013, p. 289).

Mais ainda, a escola é o lugar onde a forma-sujeito-histórica (do cidadão com direitos e deveres) é concebida sob a forma-sujeito-urbana (ORLANDI, 2013, p. 286). Não é nosso objetivo adentrar as reflexões mais aprofundadas sobre a escola e a cidade, pensando as configurações dessa “urbanidade forçosa” – diríamos – do século XIX. No entanto, faz-se necessário, em nossa visada discursiva, apontar que, da mesma forma que “o urbano sutura os sentidos do real da cidade” (*Ibid.*, p. 292), pensamos o estado escolar como delimitadas fronteiras sem fim para o sujeito na formação social desse século. Com efeito, a escola é fronteira das relações sociais que negou (nega) a alteridade na diferença do outro e, por consequência, delimitou (e ainda delimita) espaços fronteiros no espaço-escola. Deslocamentos quanto às formas de aprendizagem e ensino *entre* sujeito-aluno e sujeito-professor em sua horizontalidade ficam suprimidos. Assim o sujeito-aluno-*outro* é significado a partir do esfacelamento de sua alteridade, do que está *sempre em falta* para o outro.

Aqui ficam as contradições que atravessam a ordem linguística: o emancipado, antes escravizado que era objeto, agora “se fez homem” no processo da instrução civilizatória, portanto, é cidadão? Se é homem, é civilizado e livre *para* e *na* cidade? O sujeito-aluno só pode ser sujeito-cidadão (livre na cidade) se for civilizado? Ser civilizado é ser livre? Questões que ainda reclamam aprofundamentos analítico-discursivos.

5.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO 5

Orlandi, em **Terra à vista** ([1990] 2008), provoca o leitor a desconstruir as “verdades” instituídas ao longo da nossa história, do que nos foi contado sobre nossa origem como povo, nação brasileira. Partindo de debates que envolvem o dizer do “outro” de lá sobre nós, “os outros” alhures, a autora trata da historicidade desses dizeres que, como uma onda, vêm e vão incessantemente.

Pensando em trajetos civilizatórios que permearam/ permeiam a nação brasileira, achamos pertinente avançarmos em nossa análise a partir do que “saltou aos olhos” no decorrer desta pesquisa. Os sentidos sintaticamente estabilizados provocaram nossos gestos e deslocamentos para reflexões que não estavam na pauta desta pesquisa. O discurso se manifesta assim, cheio de trajetos inimagináveis que trazem o “contraditório” naquilo que se revela evidente.

Procuramos compreender o funcionamento discursivo dos sentidos em disputa sobre o que é civilização, ser civilizado, ser cidadão de uma nação, fazer parte do século das luzes, adentrar os templos de luz, ser morigerado e de boa conduta sob o olhar controlador do poder eclesiástico e do poder estatal. Para além da repetição metódica ao longo dos relatórios e periódicos, sentidos circulam em várias outras instâncias – quiçá nas ruas, nos botequins, nas confeitarias, durante ou depois das missas, nas sedes dos partidos políticos, nos saraus em “casas de família” –, transitavam entre bocas e pensamentos, articulados por professores, intelectuais, autoridades públicas e políticos, porém, não menos entre tantos outros sujeitos apagados e silenciados de uma época, que se encontram nesta pesquisa.

É pertinente, ainda, antes de concluirmos este capítulo, trazer uma breve reflexão a partir do conceito *inclusão excludente* (CURY, 2008). O pesquisador argumenta que “a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural” acontece na contradição de ser, ao mesmo tempo, “inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão”, pois, ao mesmo tempo em que se inscreve na pauta do direito universal dos homens, cria uma exclusão, de fato, com seu modo seletivo de inclusão. No caso deste estudo, acreditamos que o suposto cidadão (liberto, livre) do pós-abolição “não teve e ainda não tem” os mesmos direitos efetivamente garantidos “sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições” (*Ibid.*, p. 210).

Lembramos que os movimentos político-sociais que pautaram o século XIX, mais precisamente sua segunda metade, enfoque deste estudo, foram “decisivos em relação à urbanização e à escolarização da população brasileira, configurando a posição **sujeito livre e pobre** [grifos nossos]” (SILVA, 2018, p. 249). A pesquisadora ainda explica que “sob o ideário do capital humano, em uma conjuntura econômica desenvolvimentista”, a desigualdade de classe social migra para a desigualdade educacional. A escola, assim, emerge como o lugar para o avanço do país (*Ibid.*, p. 250).

Tomamos as reflexões de ambos os autores e avançamos um pouco mais, a partir de nossos gestos de leitura ao longo do capítulo 5. Pensamos que o sujeito-aluno, considerado como o *outro* de *alhures*, já era(é?) previamente *inserido* na formação social pós-escravagista a partir do que *nunca foi/tinha sido/é*, numa forma constante de estar presente: pela exclusão, pela pobreza, apesar da liberdade que lhe é garantida por lei.

No trajeto de nosso gesto de leitura, portanto, o significativo *cidadão é constituído em sua tessitura semântica a partir dos efeitos de sentido sobre ser cidadão* de bem, ser *cidadão* religioso, ser *cidadão* obediente. Ou seja, questões próprias da cidadania – seus direitos e deveres de cidadão – caem por terra na medida em que *ser cidadão*

do oitocentos é estar inserido na formação social vigente cujo *modus operandi* se pautava em práticas escravagistas. O sujeito, agora livre, é também *cidadão*, no entanto, a partir das expectativas civilizatórias do Estado e da obediência moral ditada pelo poder eclesiástico.

O sujeito ex-escravizado que acedia (livremente?) à escola, estava sempre no fio da navalha do julgamento do outro. Ser livre é ser pobre, ser pobre é ser incluído na exclusão. Daí a complexa rede de sentidos que insiste em marcar presença no interdiscurso em suas filiações históricas sobre esse *outro, aquele de alhures*.

Os indícios discursivos que compõem a tessitura arquivística deste capítulo apresentaram a “sagrada luz” da instrução como caminho possível para a civilização desse outro, sempre no fio da navalha histórico. A escola foi o espaço promissor para constituir esse sujeito-cidadão da pátria livre. O sujeito-aluno, empobrecido, oriundo de processos histórico-político e econômicos excludentes, foi (é) recipiente para a reprodução desses ideais e manutenção “da ordem e do progresso” do país. Ainda estamos condenados a esse sentido de civilização?

NOTAS (IN)CONCLUSIVAS

*A partir de agora a terra é plana
Dois mais dois são sete, quilo
vale setecentas gramas
Terrorista será aquele que não bota veneno na sua
mesa ou na plantação
Heróis laureados serão os que contaminam,
adoecem, matam mais rápido a população
Sem saúde e educação se faz um povo
mais feliz e avançado
Esse é o novo mundo, esse é o meu recado*

BNegão e Elza Soares, Blá Blá Blá

*Minha voz uso pra dizer o que se cala
Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala
O meu país é meu lugar de fala
Mil nações moldaram minha cara
Minha voz uso pra dizer o que se cala
Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala
O meu país é meu lugar de fala*

Elza Soares, O que se cala

Aqui chegamos ao fim de um estudo. Porém, é início de outros tantos, também reflexivos, atravessados pelas análises aqui propostas. Inúmeras vozes compõem esta pesquisa, ora silenciadas, ora não-ditas, ora esquecidas, ora legitimadas, sobretudo sujeitos de seu tempo, de nosso tempo, do tempo *na* história e da história *de* seu tempo. São sentidos *sobre* o sujeito-aluno, *sobre a* educação, *sobre* o sujeito *na falta*. O caminho aqui empreendido buscou compreender a “percepção da relação entre realidade histórica, materialidade

linguística e a existência do sujeito” (GADET e PÊCHEUX, [1982] 2014, p. 98).

É trajeto tortuoso no fio discursivo que não se cansa de se manifestar na materialidade do arquivo, da época de outrora que ainda se delinea no compasso com a história de *hoje*. *É a presença e a não-presença do sujeito-aluno no discurso em sentidos que se manifestam na incompletude que os constituem.*

Ter escolhido a educação e seu sujeito-aluno (e, incontornavelmente, seu professor) me toca e revolve a teia de (meus) sentidos *sobre* ser aluna, ser professora, ser pesquisadora. Reencontrei-me²⁰¹. É história que remonta aos meus ancestrais. É rede de memória que emerge no interdiscurso em sua tessitura de filiações histórico-semânticas atravessadas ideologicamente, compassadamente, em sentidos sobre o sujeito-aluno, (sua?) a escola, as formas do bem educar para a civilização urbana, para ser o bom cidadão (de bem) da *sociedade tecnológica* do futuro.

Comecei com minha história, ou parte do que me foi contada, permeada pela trama da memória que nos captura na (aparente) transparência da língua. Em deslocamentos reflexivos sobre *ser* sujeito-professor no fio da navalha das demandas do *Outro* sobre o *outro*.

Nas indagações sobre os efeitos de sentido sobre o sujeito-aluno do oitocentos, de como ele se constitui discursivamente, me vi em um tempo de manuscritos, documentos empoeirados e esquecidos nos arquivos de São Paulo e de Santos. Nessa procura, me encontrei em meio aos significantes que insistiam em emergir na relação do discurso com o arquivo: *falta, sofrível, moral, cidadão, luzes*, além da rede de filiações ideológicas de uma formação social escravagista-racista. Na tensão dos sentidos *sobre* o sujeito *de*

201

Nesta parte da tese, escolho retornar à primeira pessoa do singular por tratar-se de minhas reflexões após o trajeto apresentado.

alhures, novos caminhos – inusitados e empurrados pela opacidade discursiva – foram sendo apontados. Nas tramas do interdiscurso, a pesquisa foi sendo delineada e novos trajetos foram sendo percorridos – não ao acaso, mas pelo contingente história, pelo sujeito do inconsciente, pela não-linearidade da língua.

Assim, iniciei o capítulo 1, pela história *em* discurso e do discurso *na* história, em reflexões para novos deslocamentos a partir do arquivo que foi se constituindo nas tomadas teórico-discursivas, sem perder de vista sua materialidade. Na complexa compreensão da caligrafia dos manuscritos, me aproximei de seus autores-professores. Foi nos gestos de leitura dos documentos que o caminho foi sendo delineado, o *corpus* constituído, evitando o caminho tentador do idealismo conteudista. Porém, nas palavras de Angelou²⁰², é história que não pode deixar de ser (re)vivida em sua dor dilacerante, no entanto, como Kundera ([1978] 2008) observa, é memória contra o esquecimento. E, acrescento, a partir da AD e contribuições de Pêcheux, é história em seus efeitos que pede para ser ressignificada.

No capítulo 2, avancei para a Instrução Pública (IP) em suas especificidades próprias de um século atravessado por embates ideológicos frente às lutas pela liberdade, pela república, mas também, em efeitos de sentido sobre o sujeito-aluno e a IP por meio de nomes próprios, da legislação que se desdobra em significantes repetidos nos relatórios manuscritos obrigatoriamente. A escrita do sujeito-professor, autor desses documentos, é atravessada pelas demandas estatais entre civilizar, educar e cumprir suas funções na estrutura instrucional que se delineava em dizeres outros: falam o *mesmo*, mas de forma *diferente*. Posições-sujeito contraditórias entre obedecer à lei da máquina burocrática estatal e queixar-se do vivido cotidianamente em meio às condições precárias da IP.

202

ANGELOU, M. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Tradução Regiane Winarski. São Paulo: Astral Cultura, 2015.

O próximo desafio – no capítulo 3 – foi tratar dos efeitos de sentido *sobre* como o sujeito-aluno era dito pelos professores, tomando mais uma vez a tessitura discursiva constitutiva dos relatórios, das cartas endereçadas às autoridades *sobre o outro* diferente, sobre aquele que acederia ao espaço público escolar, ponto de partida para os questionamentos desta pesquisa. Tais efeitos *sobre o outro* (aluno) se constituíram nas condições de produção do arquivo: a *pobreza* que grita, a *falta* que se instala – significantes recorrentes ao longo dos capítulos como tatuagem no corpo desse *aluno-sujeito* à lei, à escola, à ideologia, à formação social vigente. Porém, sempre há derivas de sentido na linearidade da língua, pois ora a pobreza é metáfora para esse sujeito, ora pobreza é metáfora para seu deslocamento *apesar de* suas não condições de *(sobre)vivência*.

No capítulo 4, no encontro do hemisfério norte com o hemisfério sul, encontro inusitado e impulsionado pelo contingente pandêmico, houve o diálogo produtivo entre sujeitos de seu tempo, geograficamente distantes, porém impulsionados por deslocamentos discursivos *de autoria em primeira voz, de resistência a*²⁰³. A escrita do outro de lá e do outro daqui – apresentada nos dizeres de Douglass e Gama – é visceral e se constitui como o avesso do que deles era esperado. Nas palavras de Evaristo, afrodescendentes intelectualizados que ousam aprender são “a nota fora da curva” em uma formação social ainda racista. No século XIX, o rábula e abolicionista impetuoso da cidade de São Paulo não se deixou calar pelo racismo nos meios onde transitou. Nas especificidades por vezes ignoradas da língua (um pronome, uma repetição, um advérbio), dizeres foram forjados na verticalidade semântica. O simbólico foi espaço de resistência de sujeitos que, por meio da escrita, em sua tessitura discursiva, deixam indícios do vivido em *escrevivência* que ultrapassa a cronologia histórica. Para Kilomba (2019, p. 28), escrever é tornar-se a narradora e a escritora da sua própria realidade, a autora

e a autoridade na sua própria história, sendo a escrita, portanto, ato político. Dessa forma, os sujeitos autores apresentam em sua escrita as contradições dos pronomes pessoais e possessivos (*eu, meu, minha, nós, nossos, nossas*) constituídos a partir de efeitos ideológicos. A língua, em sua aparente linearidade (forçosa), identifica sujeitos, os classifica, os limita. Porém, ao aprender a ler e escrever, esses sujeitos se autorizaram – na contramão da ideologia dominante – a fazer existir seus dizeres, no processo furtivo da aprendizagem, como discutido nas SDs da escrita de afro-americanos. É processo que me faz pensar no corpo que recua na capoeira. O recuo para o capoeirista se constitui como possibilidades para se potencializar: *deslocamentos táticos* em meio aos *assujeitamentos latentes*.

Na última parte, já capítulo 5, os efeitos de sentido *sobre* a IP e seu sujeito se colam à *civilização* (de bem) e seu *cidadão* (de bem). O debate sobre a importância da instrução, na esteira da lei, começa a dar “visibilidade” aos tais dos “invisíveis”, ora na urgência para que adentrassem os ares republicanizados da civilização, ora na disciplina do bem comportar-se na formação social que deixava o regime escravagista-monárquico. É o modo civilizatório-colonizador que ainda atravessa a memória discursiva do sujeito do século XXI. A escola, como espaço possibilitador desse caminho civilizatório, e seu sujeito-aluno são metaforizados a partir de filiações histórico-discursivas religiosas e colonizadoras que, agora, se revestem da novidade das *luzes para todos* pela promessa republicana. “Ordem e progresso” é signifiante que fossiliza as novas (antigas) políticas (não) públicas, se metaforiza na bandeira do Brasil, mas não dos Brasis²⁰⁴ que persistem em ser apagados em sua diversidade em nosso século.

204

A bandeira revisitada foi defendida por Abdias Nascimento, pensador, diretor teatral, intelectual negro, exilado e persistente pensador afro-brasileiro, em sua obra *Okê Oxóssi*, de 1970. Sua versão da bandeira representa o Brasil em sua diversidade étnica na formação social do país. Imagem disponível em: <https://masp.org.br/index.php/acervo/obra/oke-oxossi>. Acesso em: maio 2022.

Ao longo da análise da tessitura semântico-discursiva das SDs, o presente estudo procurou o funcionamento discursivo de “processos assimétricos, contraditórios e heterogêneos”, pois é reflexão fértil para tomar “a relação desses processos com a linguagem (por meio da mudança metafórica dos sentidos dos paradoxos, dos jogos de palavras, etc.)” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 98).

O passado se faz presente. Em AD, a história não se repete, todavia, os efeitos de sentido sobre o *outro* ainda por via do interdiscurso emergem e marcam presença. Na Flip²⁰⁵ de 2017, durante o lançamento do livro *Na minha pele*, Lázaro Ramos e todos que ali estavam foram surpreendidos pela ousadia da narrativa de Diva Guimarães. Professora paranaense, conta sua história com voz embargada. Traz em sua fala significantes da trama discursiva de nosso arquivo. São sentidos constitutivos do desabafo – guardado pela professora outrora anônima por 72 anos. Protagonista do momento mais emocionante do evento literário desse ano, é testemunha das missões civilizatórias católicas do interior paranaense²⁰⁶, é sobrevivente do racismo, contudo, é testemunha-resistência pela educação²⁰⁷.

A Província virou Estado, o estado virou locomotiva. A cidade seria *para todos*? A escola seria *para todos*? A educação vingou? A civilização chegou? Sei que as favelas se multiplicaram, o abismo social se aprofundou e a IP ainda caminha a passos lentos. Nos últimos dois anos marcados pela pandemia, o aluno da escola pública foi o mais prejudicado pela *falta* de WI-FI, *falta* de computadores, *falta* de condições salubres para aprender a distância, *falta* de comida para

205 A Feira Literária Internacional de Paraty (FLIP) acontece desde 2003 e é considerada atualmente um dos eventos mais relevantes para divulgação de obras literárias de autores brasileiros e de outros países. Para conhecer mais sobre a feira, visitar: <https://www.flip.org.br/>.

206 As missões civilizatórias católicas no Brasil não se limitaram apenas ao estado do Paraná. Atualmente, como já citado, há missões civilizatórias evangélicas na região norte.

207 Diva Guimarães, professora e participante da FLIP – 2017. Para assistir ao vídeo, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=Z5aS8buk2o&t=93s>. Acesso em: 05 maio 2022.

crescer. A *falta* que persiste em emergir no fio discursivo da história, nas filiações de memória de um vivido que ainda se faz presente na não-presença (constante) do Estado. É o Brasil de Divas, de Medidas Provisórias²⁰⁸, dos Sem-Teto que morrem de frio, *jamaís pela falta* de políticas públicas.

A história é revivida em deslocamentos metafóricos na morte de George Floyd, no enunciado *black lives matter*, nas situações análogas à escravidão de Madalenas, Iolandas e de tantos outros sujeitos que seguem silenciados; nas queimadas incessantes no Pulmão do Mundo que desterritorializam²⁰⁹ os povos originários. Vidas negras importam, vidas indígenas importam. Vidas importam. Ainda, para quem?

A possibilidade da mudança está na tomada de posição como sujeito frente ao risco de assujeitar-se ao desejo (dominante) do Outro. É a escrevivência de Evaristo, a luta de Gama, de Munduruku, de Krenak, de Ribeiro, de Carolina de Jesus, de Ramos, é a voz ímpar de Soares, a música atemporal de Pixinguinha e Cartola nas crianças e professores do Projeto Guri, na orquestra de Heliópolis, no rap da “quebrada”, no legado dos indígenas ameríndios exterminados, no discurso em inglês de Txai Suruí na COP26. Ousadia presente na vivência autoral-discursiva de seus sujeitos por crerem que os Brasis são seu *lugar de fala*. Retomando Pêcheux ([1975] 2009, p. 279), se “a revolta é contemporânea à linguagem, é porque sua própria possibilidade se sustenta na existência de uma divisão do sujeito, inscrita no simbólico”. Mais ainda,

Há, talvez, no estudo histórico das práticas repressivas ideológicas um fio interessante a seguir, para que se comece, enfim, a compreender o processo de

208 Referência ao filme dirigido por Lázaro Ramos, *Medida Provisória*, 2020 e lançado neste ano. É adaptado da obra teatral *Namíbia, não!* de Aldri Assunção, 2011.

209 Aqui não me refiro ao conceito de Deleuze e Guatarri, mas à expulsão forçosa desses povos de seu território legítimo.

resistência-revolta-revolução na luta ideológica e política de classes, evitando fazer da ideologia dominada, seja a repetição eternitária da ideologia dominante, se a autopedagogia de uma experiência que descobre progressivamente o verdadeiro atrás-das cortinas das ilusões mantidas pela classe dominante, seja a irrupção teoricista de um saber exterior, o único capaz de romper o círculo encantado da ideologia dominante (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 280).

Na não-presença dos visíveis (sujeitos-alunos) se consolida a burocracia das leis para que o aluno aceda à escola, seja matriculado ou seja expulso desse espaço. Na presença dos invisíveis (sujeitos-alunos à deriva da história) nas ruas da cidade a procurar, a ousar não se disciplinar, se manifesta a falta de políticas públicas e a indiferença a esse *outro*. Nos embates semânticos próprios da língua, o contraditório da ideologia dominante está na presença e não-presença do *outro*. Na presença e não-presença desse *outro*, as fissuras ideológico-discursivas se manifestam e se cristalizam. Não é da sua natureza ocupar o espaço escolar; não deve ocupar a rua. A invisibilidade do *outro* nas ruas escancara a *falta* e, por conseguinte, a *não-presença* do Estado. Em certas posições do sujeito-estatal, é conveniente ignorar o *outro visível* ou invisibilizar o *outro* presente (nas ruas, nas favelas, nas escolas precarizadas).

Na perspectiva discursiva materialista, tomo partido “*pelo* fogo de um trabalho crítico, que, muito provavelmente, acabará por destruir a cidadela da “Tríplice Aliança” como tal, embora haja, ao mesmo tempo, a possibilidade de que, por essa via, algo novo venha a nascer – *contra* o fogo incinerador que só produz fumaça” (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 270). É tomar partido para evitar a resignação que nos acomoda tolerantes ao intolerável da vida (ALTHUSSER, 2020, p. 53). É “defender a alegria como uma trincheira, defendê-la do escândalo e da rotina²¹⁰” e dos sentidos que se cristalizam na repetição

compassada na transparência do vivido. Este estudo se propôs a problematizar o que é cristalino.

Neste estudo, deixo, portanto, algumas provocações analítico-discursivas que podem ser campo fértil para outras reflexões (verticalizadas) na medida em que os espaços de representação da intelectualidade brasileira – em sua diversidade étnico-cultural – não são democratizados. Portanto, a representatividade segue centralizada. Porém, as fissuras do simbólico por meio da cultura de outras centralidades explodem em momentos outros, seja na música, na alegria-denúncia nas letras dos sambas-enredo, na diversidade linguística que não deixa apagar o *outro de alhores*, no silêncio cauteloso que não cala. A invisibilidade *desse outro* persistente em sua presença como sujeito-invisível-presente.

E aqui encerro minhas (in)conclusões temporárias, pois é preciso seguir. É vital seguir utópica na prática porque querem nos matar, “mas a gente combinamos de não morrer²¹¹”.

211

Fala de um dos personagens do conto *A gente combinamos de não morrer*, em *Olhos d'água* de Conceição Evaristo. Ver referências bibliográficas.

REFERÊNCIAS

FONTES MANUSCRITAS

ARQUIVO PÚBLICO do Estado de São Paulo: Relatórios de Escolas de Primeiras Letras da Cidade de São Paulo – caixas C04930 e C04931

FONTES IMPRESSAS

DIÁRIO DE SANTOS. Biblioteca da Sociedade Auxiliadora de Comércio (Santos, SP) Diário de Santos (1887-1895)

HEMEROTECA Roldão Mendes Rosa (Santos, SP) Diário de Santos (1885-1889)

FONTES DIGITALIZADAS

ANAIS da Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo – 1888. https://app.al.sp.gov.br/acervohistorico/wp-content/uploads/2019/11/imperio_1888.pdf

CONSTITUIÇÃO FEDERAL original, 1891. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>

REVISTA O NOVO MUNDO. Periodico Ilustrado do Progresso da Edade (Nova Iorque, EUA) - 1870 a 1879. <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/novo-mundo/122815>

REVISTA O NOVO MUNDO (1870-1879). <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=122815&pesq=&pagfis=1>

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ALTHUSSER, L. Teoria, prática teórica e formação teórica. Ideologia e luta teórica. *In*: BARISON, Thiago (Org.). **Teoria marxista e análise concreta**: textos escolhidos de Louis Althusser e Etienne Balibar. São Paulo: Expressão Popular, 2017a, p. 27-82.
- ALTHUSSER, L. A propósito da Ideologia. *In*: ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. São Paulo: Vozes, 2017b, p. 191-227.
- ALTHUSSER, L. [2015] Marxismo e Humanismo. Tradução: Maria Leonor F. R. Loureiro; revisão técnica: Márcio Bilharinho Naves, Celso Kashiura Jr. *In*: ALTHUSSER, L. **Por Marx**. Campinas: Editora Unicamp, 2020, p. 183-202.
- ALTHUSSER, L. **Iniciação à Filosofia para os não-filósofos**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2020.
- ANANIAS, M. **As escolas para o povo em Campinas**: 1860-1889. Origens, ideário e contexto. 2000. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- ARIZA, M. B. de A. **O ofício da liberdade**: trabalhadores e libertandos em São Paulo e Campinas (1830-1888). São Paulo: Alameda, 2014.
- ARIZA, M. B. de A. Crianças/Ventre Livre. *In*: **Dicionário da escravidão e liberdade**. (Orgs.). SCHWARCZ, L.; GOMES, F. I. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 169-175.
- ARIZA, M. B. de A. **Mães infames, rebentos venturosos**: mulheres e crianças, trabalho e emancipação em São Paulo (século XIX). São Paulo: Alameda, 2020.
- BARBOSA FILHO, F. R. Língua, leitura, história. **Décálogos**, v. 1, p. 1-30, 2015.
- BARBOSA FILHO, F. R. **Língua, arquivo, acontecimento**: trabalho de rua e revolta negra na Salvador oitocentista. 2016. 213 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- BARBOSA FILHO, F. R. Espectros do Anexo 3. *In*: BENAYON, F.; ANJOS, L.; MODESTO, R.; ADORNO, G.; FERRAÇA, M.; OSTHUES, R. (Orgs.). **O Discurso nas fronteiras do social**, v. 2. Campinas: Pontes, 2019, p. 295-330.

BARROS, S. A. P. **Negrinhos que por ahí andão**: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005. 185 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005a.

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. *In*: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005b. p. 79-92.

BARROS, S. A. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.º 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300591&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>.

BARROS, S. A. P. A presença negra e escrava em escolas públicas de São Paulo (segunda metade do século XIX). *In*: MAC CORD, M.; ARAÚJO, C. E. M. de; GOMES, F. S. G. (Orgs.). **Rascunhos cativos**: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. 1. ed., Rio de Janeiro: 7Letras, 2017. p. 139-160.

BARROS, S. A. P. de e VIDAL, D. G. Escravidão e educação: obrigatoriedade escolar e a construção do sujeito aluno no Brasil oitocentista. *In*: SCHWARCZ, L.; MACHADO, M.H.P.T. (Orgs.). **Emancipação, inclusão e exclusão**: desafios do passado e do presente. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018, p. 131-156.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. – 37. ed. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BHABHA, H. Como o novo entra no mundo. *In*: BHABHA, H. **O Local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 293-325.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92. Oct. p. 777-798. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte, Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1878.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (De 25 de Março de 1824). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. **Constituição Política da República dos Estados Unidos do Brasil** (De 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRITO, L. da C. **Impressões norte-americanas sobre a escravidão, abolição e relações raciais no Brasil escravista**. 2014. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28112014-170807/pt-br.php>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRITO, L. da C. O Brasil por Frederick Douglass: impressões sobre escravidão e relações raciais no Império. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 33, n. 96, 2019, p. 199-222. DOI: 10.1590/s0103-4014.2019.3396.0012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/161291>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CALVET, L.J. **Sociolinguística, uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CHAKRABARTY, D. Translation life-worlds into labor and history. In: CHAKRABARTY, D. **Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference**. Princeton: Princeton U. Press, 2000, p. 72-96.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro - arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**, Campinas: SP, Mercado das Letras, 2007.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, n. 48. Belo Horizonte, dez. 2008, p. 205-222.

DIAS, N. S. **50 Anos de posturas em Santos**. Códigos de 1847 a 1897. Santos: Fundação Arquivo e Memória de Santos, 2010.

EVARISTO, C. A gente combinamos de não morrer. *In*: EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014, p. 99-109.

EVARISTO, C. Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural: depoimento [jun. 2017]. Entrevistadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. TVBRASIL, 2017. **YouTube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

EVARISTO, C. Entrevista concedida ao Programa **Roda Viva** [set. 2021]. Entrevistador: Vera Magalhães, Rede Cultura. São Paulo, 06.set.2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=02bxQJH-Plk> . Acesso em: 13 jan. 2022.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato A. Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARGE, A. **O Sabor do arquivo**. Tradução Fátima Murad. Editora da Universidade de São Paulo EDUSP, São Paulo, 2017.

FARGE, A. **Lugares para a História**. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FERRAÇA, M. Pela elipse os sentidos transbordam: fissura na língua e movimento do sujeito. *In*: ADORNO, G.; MODESTO, R.; FERRAÇA, M.; BENAYON, F.; ANJOS, L.; OSTHUES, R. (Orgs.). **O discurso nas fronteiras do social**: uma homenagem à Suzy Lagazzi - volume 2. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019.

FERREIRA, L. F. Luiz Gama por Luiz Gama: a carta a Lúcio de Mendonça. **Teresa, Revista de Literatura Brasileira**. São Paulo, USP, v. 8/9, p. 300 – 321, 2008. Disponível em: www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116741. Acesso em: 25 jul. 2019.

FERREIRA, L. F. Com a palavra Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

FERREIRA, L. F. Lições de resistência. São Paulo: Edições SESC, 2020.

FERREIRA, H. F. Mais que uma escola: a construção de um currículo para uma escola de meninos pretos e pardos da Corte. *In*: MAC CORD, M.; ARAÚJO, C. E. M. de; GOMES, F. S. G. (Orgs.). **Rascunhos cativos**: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. 1. ed., Rio de Janeiro: 7Letras, 2017, p. 214-232.

FERREIRA, M. C. L. A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso fundador**. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993, p. 69-79.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Nova Fronteira, 2014.

FUCHS, C.; PÊCHEUX, M. [1969] A Propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. *In*: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 163-252.

GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. Dois Saussure? e A Irrupção do equívoco no real. *In*: GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A Língua inatingível**. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004, p. 55-66.

GOMES, F.; MACHADO, M. H. P. T. Eles ficaram “embatucados”, seus escravos sabiam ler: abolicionistas, senhores e cativos leitores no alvorecer da liberdade. *In*: MAC CORD, M.; ARAÚJO, C. E. M. de; GOMES, F. S. G. (Orgs.). **Rascunhos cativos**: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. 1. ed., Rio de Janeiro: 7Letras, 2017, p. 253-283.

GOMES, F. Quilombos/Remanescentes de quilombos. *In*: SCHWARCZ, L.; GOMES, F. (Orgs.) **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 367-373.

GOMES, F.; VIANA, I. da S.; NETO RIBEIRO, A. Escritos insubordinados entre escravizados e libertos no Brasil. **Revista Estudos avançados** n. 96. São Paulo: IEA, USP, 2019, p. 155-177.

GONDRA, J.G. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

GRIGOLETTO, M. **A Resistência das palavras**: discurso e colonização britânica na Índia. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D; ROBIN, R. Efeitos do arquivo. *In*: GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D; ROBIN, R. **Discurso e arquivo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016, p. 115-140.

GUIMARÃES, E. Os sentidos de cidadão no Império e na República no Brasil. *In*: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996, p. 39-46.

- GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2005.
- GUIMARÃES, E. Aposto e nome próprio. **Entremeios**: revista de estudos do discurso. n.5, jul/2012. p. 1-8. Fonte: <http://www.entremeios.inf.br/published/99.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- HAGER, C. **Word by Word**: Emancipation and the act of writing. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2013.
- HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni P. Orlandi, colaboração de Freda Indursky e Marise Manoel. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- HENRY, P. **A língua imperfeita**. Língua, sujeito, discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- HENRY, P. Sentido, sujeito, origem. *In*: ORLANDI, E.P. (Org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993, p. 151-171.
- HENRY, P. [1997] A história não existe? *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). Gestos de leitura: da história no discurso. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2020, p. 31-56.
- INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**: uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984). 1992. 382 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- INDURSKY, F. O cidadão na IIIª República Brasileira. *In*: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Orgs.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996, p. 47-55.
- INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 67-89.
- KARCZMARCZYK, P. (2013). De las formas históricas de existencia de la individualidad a la forma sujeto del discurso: Marx, Althusser, Pêcheux. **Décalages**, 1 (4), art. 40. En Memoria Académica. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7331/pr.7331.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KUNDERA, M. **O Livro do Riso e do Esquecimento**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

LAGAZZI, S. O desafio de dizer não. Campinas: Pontes Editores, 1988.

LAGAZZI, S. O recorte significativo na memória. Apresentação no III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). **O Discurso na Contemporaneidade**. Materialidades e Fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 67-78.

LAGAZZI, S. Linha de Passe: a materialidade significativa em análise. **RUA** [online]. 2010, n° 16. v. 2, 2010. Labeurb - Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/> . Acesso em: 06 out. 2021.

LAGAZZI, S. Paráfrases da imagem e cenas prototípicas: em torno da memória e do equívoco. *In*: FLORES, G. B.; NECKEL, N. R.; GALLO, S. L. (Orgs.). **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. Campinas: Pontes, 2015a. p. 177-189.

LAGAZZI, S. A imagem em curso. A memória em pauta. *In*: TASSO, I.; CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso**. A formação das modalidades enunciativas. Campinas: Pontes, 2015b. p. 51-65.

LAGAZZI, S. Entre o amarelo e o azul: a história de um percurso. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 44, jul-dez 2019. p. 286-311. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657818> . Acesso em: 06 out. 2021.

MARIANI, B. Os Primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso fundador**. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993. p. 31-42.

MARIANI, B. Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan. **Alfa. Revista de Linguística**. v. 54, n. 1, 2010. p. 113-128. Disponível em: <https://periodicos.flclar.unesp.br/alfa/article/view/2873> . Acesso em: 25 maio 2015.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas: Editora Pontes, 2012.

MORAIS, C. C. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850). *In*: BARROS, S. A. de; FONSECA, M. V. (Orgs.). **A História da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 95-115.

NERO, P. H. **Língua (Des)?Colonizada ou Língua Colonizadora? Autorrepresentações de editoras, representações do sujeito-aluno, do sujeito-professor e da língua inglesa em dois sites institucionais e mercadológicos no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira.** 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, A. C. de. **Trabalho temporário: bóias-frias na agroindústria canavieira no município de Inhumas – GO.** Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2179/1/Anesino%20Cardoso%20de%20oliveira.pdf> . Acesso em: 06 jun. 2022.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. P. [1990] **Terra à vista.** São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso fundador.** A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, no. 61, ano 14. Brasília: INEP, jan./mar. 1994, p. 53-59. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2250/1989> . Acesso em: 22 jan. 2022.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. *In:* SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 203-2012.

ORLANDI, E. P. A desorganização cotidiana. **Escritos.** v. 1. Campinas: Labeurb/Unicamp, 1999. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ORLANDI, E. P. [1999] **Análise de discurso.** Princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ORLANDI, E. P. A noção de “povo” que se constitui em diferentes discursividades. *In:* SILVA, S. M. S. (Org.). **Sentidos do povo.** São Carlos: Claraluz, 2006. p. 7-30.

ORLANDI, E. P. [1996] **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade [online]. Série e-urbano. **Revista Rua**, Campinas, n. 16, v. 2, nov. Campinas: LABEURB/ Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade de Estudos Urbanos - NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, nov. 2010. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerArtigo.rua?id+91&pagina=1>. Acesso em: 27 jan. 2022.

ORLANDI, E. P. [2002] **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele.** Discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017.

OTSUKA, A. F. Memória da Imprensa Abolicionista: O jornal A Redenção. **Revista do Arquivo.** Ano II, n. 7. São Paulo, 2018. p. 107-109. Disponível em http://www.arquivoestado.sp.gov.br/revista_do_arquivo/07/pdf/Revista_do_Arquivo_7_-_Especial_-_Memoria_da_imprensa_abolicionista_o_jornal_A_Redenpcao.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

PÊCHEUX, M. [1969] Análise automática do discurso (AAD). Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. *In:* GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-151.

PÊCHEUX, M. [1975] **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. [1982] **Análise de discurso.** Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 93-105.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. [1982] Há um via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? *In:* PÊCHEUX, M. **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 295-310.

PÊCHEUX, M. [1983] **O discurso:** estrutura ou acontecimento? 6. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. [1983] Papel da Memória. *In:* ACHARD, P. et al (Org.). **Papel da memória.** 4. ed. Tradução e apresentação de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 43-50.

- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões e deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.19, 1990. p.7-24.
- PÊCHEUX, M. [1994] Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. p. 161-184.
- PÊCHEUX, M. Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, n. 2, p. 7-31, jul./dez. 1998.
- PÊCHEUX, M. [1982] Metáfora e interdiscurso. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.151-161.
- PÊCHEUX, M. Ousar pensar, ousar se revoltar: ideologia, marxismo, luta de classes. Tradução de Guilherme Adorno e Gracinda Ferreira. **Décalages**, v. 1, n. 4, 2014. p. 1-22.
- RIBEIRO, L. C. C. **Uma América em São Paulo: a maçonaria e o partido republicano paulista (1868-1889)**. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ROBIN, R. **História e linguística**. Tradução de Adélia Bolle com a colaboração de Marilda Pereira. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH, v. 19, n. 37, set. 1999. p. 59-84. <[http:// dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004](http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004)> Acesso em: 23 jan. 2022.
- SCHWARCZ, L. **Retrato em preto e negro**: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SCHWARCZ, L.; SPACCA [Ilustração]. **As Barbas dos Imperador**. D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- SCHWARCZ, L.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SCHWARCZ, L.; GOMES, F. (Orgs.) **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, M. V. da. O Dicionário e o Processo de Identificação do Sujeito. *In*: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Editora Pontes, 1996. p. 151-162.

SILVA, M. V. da. **História da Alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 268 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, M. V. da. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, dez.2018. p. 248-263.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, Set/Out/Nov/Dez 2002. p. 90-103.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008. p. 502-516.

VEIGA, C. G. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 1 [9], 13 fev. 2012. p. 73-107.

VEIGA, C. G. Saúde, Segurança, Educação, População Negra: a rotina das desigualdades como desafios do passado e do presente. *In*: SCHWARCZ, L.; MACHADO, M.H.P.T. (Orgs.). **Emancipação, inclusão e exclusão**: desafios do passado e do presente. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. p. 117-130.

VIANA, I. S. V.; RIBEIRO NETO, A.; GOMES, F. Escritos insubordinados entre escravizados e libertos no Brasil. **Revista Estudos avançados** n. 96. IEA, USP, São Paulo, 2019. p. 155-177.

WILLIAMS, H. A. **Self-Taught**: African American education in slavery and freedom. North Carolina: The University of North Carolina Press, 2005.

ZATTAR, N. B. da S. O cidadão liberto na constituição imperial: um jogo enunciativo entre o legal e o real. **Revista Sínteses**. v. 13, 2008. p. 331-346. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/838#:~:text=A%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20legalmente%20classifica%20os,o%20direito%20de%20votar%20nas> . Acesso em: 28 maio 2022.

ZOPPI-FONTANA, M. G. **Cidadãos modernos**. Discurso e representação política. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

SOBRE A AUTORA

Patrícia Helena Nero

É mestra e doutora em Estudos Linguísticos em Inglês pela Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É professora de inglês e psicopedagoga pela PUC e EPSIBA (Escuela de Psicopedagogía Brasil-Buenos Ayres) dedicando-se ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira sem perder de vista o sujeito e seu processo linguístico. A partir da teoria materialista em análise de discurso, pesquisa a relação entre sujeito, língua e história. No momento, tem especial interesse em questões discursivas do século XIX e suas peculiaridades histórico-musicais.

ÍNDICE REMISSIVO

A

afro-americanos 13, 37, 189, 191, 195, 196, 211, 220, 223, 225, 231, 239, 242, 260, 266, 267, 269, 271, 274, 275, 277, 293, 302, 311, 334, 339, 340, 350, 351, 382

alfabetização 11, 91, 166, 202, 223, 230, 231, 244, 246, 247, 251, 252, 255, 257, 258, 260, 264, 288, 292, 304, 306, 308, 321, 336, 353

análise 13, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 46, 51, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 69, 70, 74, 78, 85, 90, 94, 109, 110, 114, 116, 148, 150, 151, 167, 168, 171, 175, 180, 189, 191, 198, 208, 216, 220, 225, 234, 239, 240, 246, 260, 268, 277, 280, 284, 290, 302, 312, 316, 336, 338, 350, 353, 357, 358, 365, 368, 375, 383, 388, 392, 393, 394, 396, 399

aprender 162, 167, 168, 172, 182, 189, 200, 201, 203, 212, 216, 224, 229, 230, 231, 233, 241, 243, 244, 249, 251, 252, 258, 266, 274, 276, 277, 289, 290, 291, 292, 293, 312, 318, 324, 325, 331, 335, 340, 345, 349, 381, 382, 383

aprendizagem 11, 31, 32, 39, 42, 90, 100, 183, 189, 190, 191, 201, 202, 211, 220, 221, 222, 224, 225, 229, 233, 235, 242, 249, 250, 256, 289, 290, 292, 297, 309, 313, 336, 337, 346, 363, 374, 382, 399

arquivo 10, 13, 24, 25, 35, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 108, 111, 119, 120, 128, 154, 176, 225, 229, 297, 298, 300, 302, 326, 355, 367, 379, 380, 381, 383, 388, 390, 391, 392, 396, 397

B

Brasil 8, 11, 13, 17, 21, 30, 32, 37, 38, 41, 44, 47, 75, 79, 83, 92, 97, 120, 148, 150, 151, 167, 168, 183, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 208, 210, 212, 213, 215, 225, 232, 239, 244, 255, 256, 263, 264, 269, 277, 278, 280, 281, 292, 298, 304, 305, 307, 308, 313, 314, 315, 316, 321, 324, 326, 327, 334, 335, 344, 349, 353, 354, 355, 356, 364, 365, 368, 382,

383, 384, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 398, 399

C

cidadão 13, 42, 43, 59, 124, 126, 155, 191, 200, 205, 207, 211, 212, 214, 216, 218, 289, 293, 296, 298, 312, 315, 318, 319, 320, 322, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 335, 344, 345, 348, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 364, 366, 370, 373, 374, 375, 376, 377, 379, 382, 392, 393, 398

civilização 27, 28, 42, 56, 81, 105, 157, 192, 294, 299, 300, 301, 312, 313, 314, 317, 319, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 334, 341, 342, 343, 344, 349, 352, 353, 359, 364, 366, 375, 377, 379, 382, 383, 398

classe 59, 60, 75, 76, 80, 82, 99, 105, 106, 119, 123, 128, 131, 136, 155, 158, 161, 163, 181, 182, 183, 189, 193, 205, 230, 231, 233, 250, 259, 278, 279, 330, 348, 359, 363, 367, 376, 385

complexidade 30, 31, 33, 34, 35, 36, 44, 54, 67, 68, 70, 75, 93, 100, 110, 111, 118, 142, 143, 148, 177, 179, 190, 263, 321

contexto escolar 13, 14, 17, 18, 33, 40, 42, 62, 79, 88, 92, 99, 142, 155, 184, 186, 267, 273, 320, 325, 365, 370

controle 40, 67, 76, 110, 124, 127, 141, 226, 235, 247, 251, 254, 255, 256, 262, 265, 272, 273, 285, 289, 290, 330, 335, 336, 339, 348, 366, 369, 372

crianças 52, 54, 75, 82, 140, 150, 152, 160, 164, 166, 167, 169, 171, 172, 174, 175, 180, 228, 232, 259, 266, 273, 274, 276, 293, 307, 317, 318, 324, 326, 336, 337, 358, 361, 363, 384, 388

Cultura 213, 380, 391, 394

D

deveres 116, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 139, 140, 154, 181, 215, 296, 317, 322, 344, 345, 354, 359, 360, 362, 363, 364, 374, 376

diferença 196, 285, 301, 312, 314, 368, 373, 374

dificuldade 99, 142, 164, 171, 262, 297

discursivo 13, 17, 26, 40, 44, 48, 49, 58, 63, 64, 67, 72, 78, 81, 82, 88, 98, 106, 109, 110, 112, 117, 120, 129, 135, 137, 141, 145, 150, 151, 158, 165, 167, 168, 170, 175, 179, 182, 184, 186, 187, 190, 191, 196, 198, 202, 207, 208, 215, 216, 217, 222, 225, 234, 235, 236, 240, 243, 244, 246, 247, 248, 252, 276, 281, 285, 292, 293, 305, 309, 310, 311, 318, 319, 331, 343, 347, 350, 351, 352, 360, 366, 368, 371, 373, 375, 379, 383, 384, 392

discurso 13, 14, 17, 18, 25, 26, 32, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 72, 78, 81, 85, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 106, 110, 114, 122, 124, 128, 135, 136, 138, 143, 156, 157, 158, 164, 167, 169, 173, 174, 177, 182, 183, 185, 187, 195, 199, 201, 213, 214, 215, 219, 223, 224, 229, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 252, 257, 263, 265, 277, 279, 280, 282, 283, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 301, 302, 311, 313, 314, 315, 316, 319, 320, 325, 327, 328, 333, 342, 344, 352, 356, 357, 362, 375, 379, 380, 384, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 399

documentos 34, 37, 39, 41, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 63, 64, 66, 78, 81, 85, 104, 108, 115, 123, 126, 153, 171, 225, 379, 380

E

educação 11, 13, 14, 32, 33, 35, 41, 47, 75, 76, 77, 78, 84, 89, 92, 93, 97, 98, 100, 101, 102, 120, 130, 149, 152, 163, 164, 165, 167, 169, 176, 184, 203, 209, 210, 218, 223, 226, 227, 229, 234, 236, 237, 238, 241, 242, 244, 245, 246, 248, 274, 296, 297, 303, 304, 305, 306, 315, 317, 319, 322, 323, 324, 325, 326, 329, 330, 331, 341, 342, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 352, 358, 376, 378, 379, 383, 389, 390, 391, 392, 394

elite 76, 79, 97, 150, 152, 167, 175, 178, 210, 213, 216, 218, 348

ensino 31, 32, 52, 62, 66, 75, 76, 80, 82, 83, 84, 87, 90, 91, 92, 95, 97, 102, 103, 104, 106, 116, 130, 131, 135, 139, 140, 141, 159, 161, 181, 183, 208, 210, 211, 222, 266, 273, 279, 296, 297, 298, 304, 313, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 334, 374, 389, 391, 392, 395, 399

escola 9, 26, 28, 34, 39, 49, 54, 82, 84, 87, 88, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 126, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 152, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172,

175, 176, 178, 181, 183, 184, 185, 192, 209, 229, 258, 261, 268, 276, 296, 299, 306, 307, 317, 318, 319, 321, 324, 327, 328, 331, 335, 339, 344, 345, 348, 351, 357, 358, 359, 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 379, 381, 382, 383, 385, 391, 392, 396

escravagista 13, 21, 34, 77, 84, 99, 105, 106, 148, 149, 155, 157, 165, 178, 189, 192, 196, 197, 199, 202, 205, 209, 222, 225, 234, 236, 237, 238, 242, 243, 250, 252, 254, 255, 257, 269, 272, 273, 277, 278, 281, 292, 310, 312, 317, 334, 338, 339, 340, 344, 345, 352, 362, 363, 369, 376, 379, 382

escravidão 31, 44, 79, 80, 81, 82, 85, 105, 120, 148, 151, 154, 155, 166, 167, 169, 170, 174, 191, 192, 193, 206, 208, 210, 212, 214, 215, 223, 226, 233, 239, 246, 255, 263, 266, 278, 302, 303, 304, 305, 312, 336, 337, 339, 341, 356, 357, 359, 363, 384, 388, 390, 392, 397

escravizados 13, 39, 40, 48, 79, 81, 84, 151, 152, 154, 155, 176, 179, 189, 191, 192, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 210, 211, 212, 213, 220, 223, 225, 226, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 247, 249, 250, 252, 253, 256, 259, 260, 262, 266, 269, 270, 271, 272, 279, 280, 281, 282, 290, 293, 294, 301, 302, 308, 312, 314, 336, 337, 338, 339, 340, 355, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 367, 368, 392, 398

escrita 10, 11, 13, 39, 42, 50, 53, 55, 66, 71, 74, 76, 77, 78, 83, 91, 99, 105, 108, 112, 119, 123, 127, 144, 151, 153, 175, 189, 190, 191, 192, 202, 203, 207, 208, 211, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 235, 237, 238, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 265, 266, 267, 272, 278, 284, 286, 288, 289, 292, 297, 322, 336, 337, 358, 359, 380, 381, 382

Estado 23, 24, 26, 27, 34, 36, 48, 66, 75, 76, 77, 80, 82, 92, 93, 104, 108, 112, 114, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 148, 155, 156, 175, 176, 182, 204, 208, 213, 226, 229, 297, 299, 302, 307, 320, 321, 322, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 340, 345, 348, 349, 354, 355, 356, 358, 373, 377, 383, 384, 385, 387, 388, 391

estudos 13, 30, 31, 32, 36, 41, 42, 47, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 69, 84, 114, 127, 143, 149, 155, 164, 178,

203, 208, 218, 229, 263, 264, 285, 293, 298, 301, 313, 322, 350, 356, 393

evidência 13, 55, 66, 67, 68, 69, 97, 110, 111, 118, 133, 149, 151, 156, 157, 161, 173, 174, 180, 187, 190, 254, 272, 283, 289, 299, 324, 332, 335, 345, 348, 350, 352, 365

ex-escravizados 13, 40, 48, 79, 179, 189, 192, 198, 203, 211, 212, 223, 232, 247, 256, 262, 270, 271, 279, 290, 302, 337, 339, 340, 358, 359, 361, 362

F

família 26, 30, 33, 34, 75, 142, 155, 161, 164, 174, 179, 182, 186, 239, 293, 324, 330, 345, 350, 356, 366, 373, 375

formação 14, 33, 40, 43, 48, 61, 70, 75, 76, 77, 83, 89, 90, 94, 98, 99, 109, 110, 112, 113, 118, 119, 127, 136, 137, 142, 143, 144, 148, 151, 155, 157, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 192, 196, 197, 200, 202, 206, 207, 209, 215, 217, 222, 225, 233, 236, 238, 250, 252, 255, 257, 264, 265, 269, 270, 272, 278, 288, 290, 301, 311, 314, 321, 324, 325, 327, 328, 329, 331, 333, 335, 339, 342, 344, 345, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 364, 369, 373, 374, 376, 377, 379, 381, 382, 388, 392, 393, 394, 395

formação social 14, 33, 40, 48, 61, 70, 76, 83, 89, 94, 98, 99, 109, 110, 113, 118, 119, 127, 136, 137, 142, 143, 144, 151, 157, 163, 165, 167, 192, 196, 197, 200, 206, 207, 209, 215, 217, 222, 225, 233, 236, 238, 250, 252, 255, 257, 269, 270, 278, 288, 290, 301, 311, 314, 325, 331, 333, 335, 342, 345, 348, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 364, 369, 374, 376, 377, 379, 381, 382

futuro 11, 38, 103, 106, 115, 139, 184, 209, 298, 318, 319, 320, 322, 324, 325, 330, 331, 332, 336, 343, 345, 349, 363, 366, 373, 379

H

história 11, 25, 46, 50, 55, 57, 59, 61, 72, 127, 213, 389, 390, 391, 394, 397, 398

historicidade 33, 34, 35, 36, 38, 41, 44, 47, 48, 54, 94, 99, 106, 115, 119, 143, 156, 158, 162, 167, 168, 171, 186, 210, 219, 235, 251, 253, 256, 266, 272, 273, 281, 289, 292, 300, 301, 310, 311, 326, 363, 375

I

ideologia 13, 34, 35, 36, 41, 56, 60, 61, 65, 68, 69, 70, 84, 97, 99, 101, 109, 110, 118, 122, 138, 144, 148, 149, 150, 155, 156, 157, 165, 171, 173, 178, 186, 190, 195, 202, 204, 209, 211, 214, 224, 233, 234, 237, 242, 243, 245, 252, 253, 254, 256, 265, 269, 271, 272, 275, 281, 282, 283, 285, 291, 292, 296, 297, 299, 300, 309, 319, 320, 321, 322, 329, 330, 331, 335, 340, 345, 351, 361, 369, 381, 382, 385, 397

imprensa 38, 78, 171, 176, 178, 190, 203, 204, 205, 215, 257, 296, 358, 394, 396

Instrução Pública 13, 23, 25, 35, 37, 39, 40, 74, 85, 92, 98, 101, 112, 113, 124, 127, 162, 175, 380

interpretação 44, 49, 62, 63, 66, 69, 70, 72, 91, 94, 97, 98, 99, 117, 137, 141, 166, 169, 171, 172, 178, 183, 190, 213, 245, 247, 250, 259, 284, 302, 342, 349, 357, 369

L

leitura 34, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 76, 80, 81, 87, 90, 91, 93, 99, 104, 108, 113, 114, 128, 130, 139, 154, 161, 167, 169, 180, 183, 189, 190, 191, 201, 202, 204, 208, 211, 212, 213, 221, 225, 226, 231, 232, 233, 237, 239, 243, 245, 251, 252, 256, 257, 259, 260, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 279, 280, 282, 285, 286, 288, 292, 304, 319, 324, 326, 331, 333, 334, 336, 357, 359, 360, 363, 366, 370, 376, 380, 388, 393, 395, 396, 397

Letras 13, 17, 21, 52, 62, 76, 144, 160, 172, 176, 203, 225, 257, 296, 297, 308, 316, 342, 348, 359, 387, 388, 390, 392, 393, 395, 397, 399

liberdade 26, 81, 85, 105, 136, 154, 183, 184, 193, 203, 204, 209, 210, 215, 223, 229, 231, 232, 233, 255, 274, 278, 280, 293, 303, 305, 308, 312, 355, 358, 361, 363, 364, 376, 380, 388, 392, 397

língua 31, 32, 34, 36, 37, 39, 40, 43, 49, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 85, 90, 94, 97, 105, 109, 113, 120, 121, 123, 133, 134, 136, 137, 138, 143, 144, 148, 149, 151, 153, 171, 174, 177, 178, 179, 186, 187, 190, 195, 197, 199, 202, 204, 209, 210, 214, 215, 224, 225, 230, 238, 241, 244, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 270, 271,

- 272, 273, 278, 281, 283, 284, 285, 288, 294, 299,
302, 305, 308, 313, 314, 326, 329, 330, 342, 343,
347, 362, 379, 380, 381, 382, 385, 391, 393, 394,
395, 398, 399
- linguagem 11, 37, 41, 52, 68, 69, 70, 72, 85, 94, 97, 99, 107, 122,
156, 173, 177, 178, 185, 211, 213, 219, 230, 233, 245,
247, 249, 255, 257, 262, 265, 269, 276, 288, 315,
320, 383, 384, 395
- lógica 66, 68, 113, 153, 282, 287
- luta 82, 110, 111, 149, 190, 191, 202, 203, 220, 233, 248, 292, 308,
313, 365, 384, 385, 388, 397
- M**
- manuscritos 37, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 78, 112, 126, 131, 222, 225,
321, 339, 379, 380
- material 47, 49, 62, 70, 78, 86, 88, 90, 93, 111, 120, 123, 149, 150,
151, 157, 161, 166, 184, 189, 190, 191, 222, 225, 229,
250, 264, 272, 285, 286, 296, 305, 322, 324,
336, 352
- materialidade 13, 25, 36, 43, 44, 48, 50, 55, 63, 65, 68, 69, 70,
71, 72, 85, 86, 94, 99, 110, 112, 123, 124, 137, 149,
150, 186, 207, 215, 222, 224, 230, 240, 243, 253,
257, 259, 284, 288, 289, 292, 293, 296, 297, 298,
304, 320, 325, 326, 331, 336, 349, 362, 369, 378,
379, 380, 394
- memória 13, 29, 33, 38, 40, 46, 49, 55, 65, 66, 67, 68, 71, 85, 90,
91, 94, 99, 106, 107, 126, 138, 183, 202, 209, 214,
215, 230, 245, 249, 256, 258, 260, 264, 265, 269,
270, 280, 281, 316, 327, 348, 349, 356, 362, 365,
368, 369, 379, 380, 382, 384, 390, 393, 394, 396
- mudança 57, 152, 190, 210, 216, 247, 313, 339, 353, 383, 384
- N**
- nação 43, 44, 59, 76, 80, 82, 83, 97, 98, 120, 156, 184, 197, 206, 210,
302, 305, 306, 315, 319, 322, 330, 333, 335, 336,
340, 341, 342, 348, 354, 375
- P**
- palavras 30, 40, 44, 46, 48, 49, 52, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 66,
67, 71, 91, 110, 111, 120, 122, 131, 133, 136, 137, 143, 148,
150, 151, 161, 162, 170, 173, 177, 178, 185, 187, 192, 199,
204, 205, 209, 213, 219, 223, 232, 234, 239, 241,
243, 244, 245, 247, 248, 254, 256, 257, 260, 262,
265, 266, 270, 271, 272, 273, 280, 282, 283, 284,
289, 291, 301, 302, 315, 327, 331, 339, 340, 342,
353, 357, 358, 369, 373, 380, 381, 383, 392
- periódicos 13, 17, 30, 37, 47, 48, 49, 79, 80, 82, 85, 89, 104, 105,
150, 151, 153, 176, 178, 182, 185, 189, 191, 202, 205,
225, 278, 305, 306, 322, 339, 341, 359, 375
- pesquisa 13, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 44, 46, 48, 49, 50,
51, 53, 54, 61, 65, 68, 72, 74, 78, 90, 92, 98, 109, 110,
111, 126, 127, 128, 143, 177, 191, 208, 213, 221, 223,
229, 231, 239, 248, 258, 278, 292, 293, 296, 299,
355, 362, 366, 375, 376, 378, 380, 381, 399
- política 22, 35, 36, 37, 43, 59, 63, 66, 77, 79, 109, 111, 122, 189,
192, 220, 221, 233, 242, 256, 266, 272, 297, 298,
299, 313, 314, 321, 342, 348, 354, 355, 356, 357,
362, 385, 398
- possibilidade 11, 54, 63, 105, 142, 163, 166, 167, 171, 177, 178, 184,
200, 213, 238, 247, 248, 251, 252, 278, 284, 288,
291, 300, 313, 384, 385
- povo 32, 35, 47, 59, 74, 83, 88, 89, 90, 92, 97, 99, 100, 106, 118, 130,
138, 141, 149, 155, 161, 208, 210, 213, 217, 218, 235,
238, 239, 241, 248, 256, 258, 265, 271, 290, 293,
300, 301, 302, 314, 332, 334, 335, 336, 343, 345,
346, 347, 364, 375, 378, 388, 395
- presença 13, 32, 33, 39, 42, 48, 50, 62, 75, 78, 80, 85, 86, 93, 99,
111, 119, 131, 133, 134, 135, 138, 141, 149, 150, 153, 158,
161, 162, 163, 177, 178, 184, 186, 192, 202, 205, 209,
214, 215, 224, 230, 250, 257, 259, 264, 270, 276,
280, 297, 300, 301, 312, 314, 320, 327, 328, 339,
342, 343, 345, 357, 358, 359, 361, 362, 377, 379,
383, 384, 385, 386, 389
- processos 42, 48, 64, 79, 82, 94, 110, 120, 123, 134, 154, 189, 191,
202, 204, 222, 234, 251, 283, 288, 289, 292, 299,
302, 310, 315, 333, 341, 355, 366, 370, 377, 383
- produção 11, 35, 41, 43, 59, 60, 61, 64, 67, 70, 71, 77, 78, 81, 85, 86,
88, 89, 90, 94, 98, 99, 107, 109, 111, 115, 120, 124, 125,
127, 134, 136, 144, 148, 151, 170, 171, 178, 179, 185,
193, 196, 197, 198, 199, 203, 205, 213, 214, 219, 222,
224, 236, 238, 240, 244, 250, 251, 269, 287, 288,
291, 292, 293, 299, 301, 310, 311, 320, 333, 342,
344, 348, 356, 357, 364, 373, 381, 398
- professora 32, 101, 108, 121, 130, 175, 176, 191, 221, 239, 242, 246,
258, 260, 262, 263, 266, 271, 273, 317, 319, 331,
342, 343, 345, 349, 350, 351, 365, 379, 383, 399

professores 10, 13, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 54, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 93, 96, 97, 100, 104, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 151, 153, 155, 156, 157, 160, 162, 164, 165, 170, 171, 175, 176, 183, 186, 189, 220, 223, 228, 229, 230, 239, 261, 262, 264, 273, 274, 276, 277, 290, 293, 296, 297, 309, 313, 316, 322, 327, 328, 330, 332, 333, 335, 338, 339, 340, 342, 344, 345, 350, 352, 364, 375, 380, 381, 384

progresso 26, 76, 97, 100, 104, 105, 106, 120, 191, 225, 226, 296, 312, 324, 329, 341, 343, 345, 347, 352, 360, 365, 377, 382

público 13, 17, 21, 25, 51, 75, 77, 82, 86, 90, 98, 101, 104, 106, 114, 115, 131, 132, 141, 161, 163, 184, 192, 204, 205, 214, 215, 216, 293, 371, 381

Q

questão 30, 31, 35, 42, 48, 55, 59, 63, 64, 67, 69, 74, 77, 92, 93, 105, 107, 110, 114, 115, 117, 120, 122, 134, 148, 149, 150, 151, 165, 166, 169, 177, 183, 185, 205, 213, 220, 222, 240, 255, 260, 267, 269, 270, 276, 278, 279, 280, 314, 322, 329, 331, 332, 336, 349, 355, 358

R

relatórios 13, 24, 26, 37, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 52, 54, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 98, 99, 101, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 140, 144, 145, 150, 151, 156, 157, 161, 162, 164, 168, 170, 171, 175, 176, 177, 185, 186, 189, 228, 266, 292, 293, 296, 297, 305, 316, 320, 325, 339, 342, 361, 362, 375, 380, 381

religião 48, 109, 205, 206, 265, 269, 307, 313, 314, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 335, 339, 340

República 75, 79, 105, 322, 353, 354, 357, 390, 392, 393, 397

resistência 75, 183, 189, 190, 195, 203, 205, 215, 233, 281, 285, 289, 290, 291, 293, 301, 381, 383, 385, 391

S

São Paulo 13, 15, 19, 21, 23, 24, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 88, 89, 108, 112, 113, 118, 119, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 137, 142, 146, 150, 151, 156, 160, 163,

166, 167, 169, 171, 174, 175, 176, 181, 203, 204, 205, 208, 215, 225, 228, 229, 296, 297, 302, 315, 327, 341, 355, 358, 361, 363, 370, 371, 374, 379, 380, 381, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 395, 396, 397, 398, 399

século XIX 11, 13, 21, 35, 37, 39, 42, 46, 47, 48, 49, 56, 62, 66, 75, 77, 78, 81, 93, 99, 113, 120, 125, 127, 142, 150, 154, 155, 164, 166, 169, 174, 178, 186, 187, 189, 190, 191, 198, 221, 223, 229, 264, 279, 289, 296, 297, 302, 314, 326, 327, 332, 335, 339, 341, 349, 355, 356, 367, 368, 370, 371, 374, 376, 381, 388, 389, 397, 398, 399

sentido 11, 13, 17, 32, 33, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 47, 49, 52, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 78, 82, 88, 89, 90, 92, 93, 97, 99, 102, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 122, 124, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 153, 156, 157, 158, 161, 164, 169, 171, 174, 175, 179, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 194, 196, 198, 201, 205, 209, 210, 211, 213, 218, 222, 224, 231, 234, 236, 237, 238, 242, 243, 245, 249, 250, 251, 256, 259, 262, 263, 265, 266, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 285, 288, 290, 292, 296, 297, 298, 299, 304, 310, 311, 314, 315, 316, 317, 319, 321, 322, 323, 331, 335, 340, 341, 342, 343, 344, 349, 350, 351, 352, 356, 358, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 370, 376, 377, 379, 380, 381, 382, 383

sentidos 13, 17, 18, 25, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 59, 60, 63, 64, 66, 68, 69, 71, 81, 85, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 106, 107, 109, 110, 115, 117, 118, 121, 122, 129, 131, 134, 138, 142, 143, 144, 145, 155, 157, 158, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 189, 190, 197, 198, 199, 202, 209, 210, 211, 213, 215, 219, 224, 230, 233, 234, 235, 238, 241, 242, 243, 244, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 262, 263, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 281, 282, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 298, 299, 300, 301, 302, 305, 306, 309, 310, 311, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 327, 328, 329, 331, 332, 335, 339, 340, 343, 344, 345, 348, 349, 351, 352, 355, 356, 357, 359, 360, 365, 368, 369, 370, 371,

373, 374, 375, 377, 378, 379, 383, 385, 391, 392, 395, 398

silenciamento 33, 44, 141, 153, 169, 185, 263, 264, 272, 273, 312, 373

sociais 11, 35, 36, 38, 47, 51, 53, 56, 60, 75, 78, 80, 89, 90, 91, 98, 99, 119, 123, 131, 134, 136, 143, 148, 156, 162, 167, 168, 175, 176, 179, 183, 184, 185, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 206, 210, 214, 224, 232, 238, 255, 257, 260, 270, 271, 283, 297, 308, 310, 311, 313, 325, 334, 335, 347, 348, 353, 355, 358, 359, 361, 363, 364, 370, 373, 374, 376

social 14, 16, 18, 22, 30, 33, 37, 38, 40, 44, 47, 48, 56, 57, 58, 59, 61, 69, 70, 75, 76, 83, 84, 89, 93, 94, 98, 99, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 127, 128, 136, 137, 142, 143, 144, 147, 151, 152, 153, 157, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 172, 181, 184, 189, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 206, 207, 209, 212, 215, 218, 222, 225, 233, 236, 238, 244, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 269, 270, 278, 281, 286, 288, 290, 292, 301, 306, 311, 314, 319, 325, 331, 333, 335, 342, 345, 346, 347, 348, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 364, 366, 369, 370, 374, 376, 377, 379, 381, 382, 383, 388, 391, 395

sociedade 11, 38, 47, 51, 58, 66, 70, 77, 83, 84, 89, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 104, 105, 124, 138, 142, 148, 149, 150, 152, 155, 162, 165, 166, 174, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 192, 193, 194, 196, 205, 206, 211, 223, 226, 231, 256, 274, 297, 298, 318, 321, 322, 324, 325, 326, 328, 330, 335, 336, 339, 340, 344, 346, 347, 348, 349, 357, 358, 361, 362, 363, 366, 367, 369, 370, 373, 379

sujeito 13, 14, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 79, 81, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 99, 100, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 134, 135, 136, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169,

170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 214, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 267, 270, 271, 272, 273, 277, 281, 282, 283, 285, 286, 288, 289, 291, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 304, 305, 307, 311, 312, 313, 314, 315, 319, 320, 321, 325, 326, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 339, 342, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 356, 357, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 369, 370, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 386, 389, 391, 393, 395, 398, 399

sujeito-aluno 13, 14, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 49, 79, 99, 144, 145, 148, 150, 151, 155, 157, 158, 161, 162, 166, 168, 169, 170, 173, 175, 183, 184, 185, 186, 187, 224, 259, 265, 289, 299, 315, 345, 366, 369, 370, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 388, 395

T

tempo 31, 33, 36, 38, 43, 44, 47, 53, 57, 63, 65, 68, 78, 82, 83, 93, 104, 106, 122, 123, 126, 127, 129, 131, 141, 143, 144, 149, 153, 154, 155, 163, 167, 175, 176, 182, 187, 199, 201, 202, 203, 210, 214, 216, 218, 219, 220, 224, 232, 233, 236, 237, 243, 253, 259, 272, 273, 282, 283, 284, 288, 290, 291, 292, 293, 297, 302, 303, 304, 305, 307, 312, 313, 321, 325, 327, 338, 341, 345, 352, 358, 362, 364, 365, 368, 370, 376, 378, 379, 381, 385

tradição 105, 109, 267

transparência 35, 36, 40, 55, 59, 62, 68, 71, 72, 88, 107, 113, 118, 122, 136, 150, 157, 174, 185, 204, 280, 329, 335, 352, 379, 386

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

www.PIMENTACULTURAL.com

PARA ONDE VÃO *TODOS ESSES?*

REFLEXÕES DISCURSIVAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA
E O SUJEITO ALUNO DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO
DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

