

PABLO DO COUTO CORROCHE

**“ESTADO NOVO”: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS CONSERVADORES DURANTE O
REGIME VARGAS NO BRASIL**

**PORTO ALEGRE
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS**

**“ESTADO NOVO”: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS CONSERVADORES DURANTE O
REGIME VARGAS NO BRASIL**

**PABLO DO COUTO CORROCHE
ORIENTADORA: PROF^a DR^a. ANA ZANDWAIS**

Dissertação de Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2019**

CIP - Catalogação na Publicação

Corroche, Pablo do Couto
"Estado Novo": Uma Análise de Discursos
Conservadores Durante o Regime Vargas no Brasil /
Pablo do Couto Corroche. -- 2019.
129 f.
Orientadora: Ana Zandwais.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Análise do Discurso. 2. Formação Discursiva. 3.
Sujeito. 4. Ideologia. I. Zandwais, Ana, orient. II.
Titulo.

Pablo do Couto Corroche

“ESTADO NOVO”: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS CONSERVADORES DURANTE O
REGIME VARGAS NO BRASIL

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras.

Porto Alegre, 10 de setembro de 2019

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Dóris Luzzardi Fiss
FACED/ UFRGS

Profa. Dra. Vejane Gaelzer
IFRS

Profa. Dra. Luciana Vedovato
UNIOESTE

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dr^a Ana Zandwais pelas valiosas contribuições teóricas que recebi ao longo do curso de Graduação e de Mestrado. Agradeço também pela paciência e empenho, importantíssimos para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Agradeço às professoras Dr^a Dóris Maria Luzzardi Fiss, Dr^a Luciana Vedovato e Dr^a Vejane Gaelzer por aceitarem o convite para compor esta banca, contribuindo deste modo para a conclusão desta importante etapa da minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos meus pais e à minha irmã, por terem me apoiado em todos os momentos, pela atenção dedicada.

Agradeço ao Professor Edwin Carvalho pelo apoio, pelas discussões teóricas de grande importância e pela dedicação, muito importantes na minha caminhada acadêmica e também em outros momentos da minha vida.

Agradeço aos amigos Adriano, Guilherme, Brandon e Joyce, por terem sempre incentivado que eu seguisse em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço à amiga Desirée Pessoa e ao grupo de teatro NEELIC por mais de uma década de sensibilização artística e cultural.

Agradeço aos professores de Graduação e Pós-Graduação do curso de Letras da UFRGS, pelas valiosas contribuições teóricas, sem as quais não seria possível concluir este trabalho.

“A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir

Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda viva
E carrega a roseira prá lá...

Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração...”

Roda Viva - Chico Buarque de Holanda

RESUMO

Buscamos compreender, ao longo deste trabalho, como o imaginário de nação e de língua se materializaram nas práticas discursivas e nas políticas educacionais do governo Vargas, chegando a justificar a xenofobia e a proibição do uso de línguas estrangeiras no país. Partimos da hipótese que há relação entre o nacionalismo e a estrutura do Estado durante o Estado Novo no Brasil. Para investigar tal hipótese, nos amparamos no arcabouço teórico da Análise do Discurso de linha francesa e na busca das práticas discursivas durante a Era Vargas. O objetivo é entender como os sujeitos são interpelados pela ideologia nacionalista no Brasil durante o Estado Novo, como língua e ideologia constituem estes sujeitos e como as ideologias se materializam nos processos discursivos. A Análise do Discurso de linha francesa, ancorada nos estudos de Michel Pêcheux e Louis Althusser, podem fornecer fundamentos teóricos para que se estabeleça a relação existente entre a língua e as práticas do cotidiano. A partir de um olhar materialista, entendendo que a relação entre sujeito, língua e ideologia não pode estar alheia à História e à História da luta de classes, pensamos que as práticas de ensino, sobretudo no que tange ao ensino da língua, devem ser compreendidas na relação de tensão entre a superestrutura ideológica e a infraestrutura. Para a realização desta pesquisa, selecionamos recortes discursivos oriundos de Decretos/Lei publicados durante o Estado Novo, além de recortes retirados da *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul*, periódico importante destinado à Educação nesse período, bem como material retirado do livro didático de Antenor Nascentes *O Ensino da Língua Nacional na Escola Secundária*, de 1935. Entendemos que as formações discursivas, e, portanto, também a Formação Discursiva Nacionalista do Estado Novo no Brasil, se constituem em espaço de contradição e de disputa de sentidos, onde os saberes de diversas Formações Discursivas entram em conflito. Para analisarmos tais processos, porém, precisamos partir de uma concepção de língua como a entendia Pêcheux, em *Semântica e Discurso* (1995), como “a base material onde se realizam os processos discursivos”. A língua vista desta forma permite que compreendamos a relação com o interdiscurso e a forma como se articulam os enunciados materializados no fio do discurso. Em outras palavras, os sentidos não podem ser apartados da exterioridade linguística e das condições de produção dos discursos.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Estado Novo; Ideologia; Nacionalismo.

ABSTRACT

We sought to understand, throughout this work, how the imaginary of nation and language materialized in the discursive practices and educational policies of the Vargas government, even justifying xenophobia and the prohibition of the use of foreign languages in the country. We start from the hypothesis that there is a relation between nationalism and the structure of the State during the Estado Novo in Brazil. To investigate this hypothesis, we rely on the theoretical framework of French Line Discourse Analysis and the search for discursive practices during the Era Vargas. The objective is to understand how the subjects are questioned by the nationalist ideology in Brazil during the Estado Novo, how language and ideology constitute these subjects and how ideologies are materialized in the discursive processes. The analysis of Discourse, anchored in the studies of Michel Pêcheux and Louis Althusser, can provide theoretical foundations for establishing the relationship between language and everyday practices. From a materialist perspective, understanding that the relation between subject, language and ideology can't be alien to the History and History of the class struggle, we think that the teaching practices, especially with regard to language teaching, must be understood in the relationship of tension between the ideological superstructure and the infrastructure. In order to carry out this research, we have selected discursive clippings from Decrees / Law published during Estado Novo, as well as from the *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul*, an important periodical for Education in this period, as well as material taken from the textbook of Antenor Nascentes, *O Ensino da Língua Nacional na Escola Secundária*, of 1935. We understand that the discursive formations, and therefore also the Nationalist Discursive Formation of the "Estado Novo" in Brazil, constitute a space of contradiction and dispute of meanings, where the knowledge of various Discursive Formations are in conflict. In order to analyze such processes, however, we need to start from a conception of language as understood by Pêcheux, in *Semantics and Discourse* (1995), as "the material basis where the discursive processes are realized". The language seen in this way allows us to understand the relation with interdiscourse and the way in which the statements materialized in the thread of discourse are articulated. In other words, the senses can't be separated from the linguistic exteriority and the conditions of discourse production.

Keywords: Discourse Analysis; Estado Novo; Ideology; Nationalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
Capítulo 1 – Relações de Produção, Língua e ideologia	17
1.1. As concepções de Relação de Produção e de Produção da Consciência	17
1.2.O signo linguístico e o signo ideológico	27
1.3.Relações entre língua, Ideologia e Nacionalismo.....	34
Capítulo 2 – Interpelação Ideológica e o Sujeito, a partir das óticas de Louis Althusser e Michel Pêcheux	43
2.1. A Ideologia e os Aparelhos de Estado	43
2.2. A reprodução dos meios de produção, os Aparelhos Ideológicos de Estado e a Escola.....	54
Capítulo 3 – Discurso e ideologia	62
3.1. As relações de reprodução/transformação das relações de produção e o discurso nacionalista	62
3.2. A noção de Formação Discursiva na obra de Michel Pêcheux	68
3.3. As Condições de Produção da Formação Discursiva Nacionalista durante o Estado Novo no Brasil	85
3.4. O Enunciado em Análise do Discurso	92
3.5. A Formação Discursiva Nacionalista durante o Estado Novo: recortes discursivos.....	96
3.6. O Discurso Nacionalista no material voltado à Educação durante o Regime Vargas.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

*Tome-se um homem,
Feito de nada, como nós,
E em tamanho natural.
Embeba-se-lhe a carne,
Lentamente,
Duma certeza aguda, irracional,
Intensa como o ódio ou como a fome.
Depois, perto do fim,
Agite-se um pendão
E toque-se um clarim.*

Serve-se morto.

Receita para Fazer um Herói (poema de Reinaldo Ferreira)

Este estudo nasce, antes de mais nada, de uma inquietação. É fruto de uma pergunta que me fiz diversas vezes e que parecia apontar para razões distintas e complexas: como é possível que grupos de indivíduos tão diferentes, separados, muitas vezes por vastas extensões territoriais e diferenças culturais, se identifiquem como pertencentes a uma mesma nação? Lembro que esta questão, juntamente com outras, me tomou de assalto quando em um livro didático destinado a estudantes do ensino médio, li os versos do escritor moçambicano Reinaldo Ferreira, *Um Voo Cego a Nada* (1960). A poesia, que abre este trabalho, chamava-se *Receita para fazer um herói* e a mim, naquele momento, pareceu uma crítica explícita a conflitos de origem ideológica no mundo, entre eles aqueles ocorridos devido ao nacionalismo exacerbado, como na Alemanha à época do nazismo e na Itália de Mussolini.

O herói, que na poesia do autor deveria ser “*servido morto, é embebido por uma certeza aguda, irracional*”, segundo suas próprias palavras. As ricas metáforas encontradas no texto me levaram a pensar sobre a forma como se daria este processo de construção da ideia de nacionalismo e a desconfiar que a Análise do Discurso, da qual eu tivera notícias durante a graduação em Letras, poderia me ser útil na tentativa de

desbravar este campo de dúvidas que se emaranhavam e ainda se encontravam confusas em meus pensamentos.

Muito embora não nos faltem nos dias de hoje exemplos de políticas nacionalistas e xenofóbicas, resolvi centrar meus estudos na época do Estado Novo. Mesmo que retomados, os enunciados não têm o mesmo sentido sob condições de produção diferentes. Isso nos autoriza a dizer que o mesmo enunciado proferido durante a Era Vargas não tem o mesmo sentido que esse mesmo enunciado nos dias de hoje. Por que então estudar o Estado Novo com tantos exemplos no presente? Ocorre que, como nos diz Pêcheux (2006) em *O Discurso: estrutura ou acontecimento?*, um acontecimento é atualidade, mas também memória. Os ecos dos saberes do passado ainda são significativos para que possamos entender o presente.

Também conhecido como Terceira República Brasileira, o regime político instaurado no Brasil pelo então presidente Getúlio Vargas entre os anos de 1937 e 1945 foi marcado por um conjunto de medidas ditatoriais que tinha no discurso do nacionalismo um dos seus pilares de sustentação política. Apoiado por lideranças militares, Vargas deu um golpe de Estado, justificado por uma forjada ameaça comunista, dissolvendo o Congresso Nacional e concedendo plenos poderes ao Executivo. Com o discurso de proteger o Brasil de uma suposta ameaça externa, era fundamental instrumentalizar os brasileiros, especialmente professores e alunos, para que atuassem contra qualquer tipo de estrangeirismo.

A partir da experiência do Estado Novo, este estudo tem como **objetivo** explicar como os sujeitos são constituídos pela língua e pela ideologia, especialmente aqueles sujeitos interpelados pela ideologia nacionalista. Para isto, será necessário analisar como o discurso produzido pelo Estado Novo, sobretudo para estudantes e professores, se associa ao imaginário de língua nacional e como se dá a identificação dos sujeitos nesse processo, supondo a contradição e a heterogeneidade existentes em toda formação discursiva.

Este trabalho parte da **hipótese** que há relação entre o nacionalismo e a estrutura do Estado durante o Estado Novo no Brasil. Para investigar tal hipótese, nos amparamos no arcabouço teórico da Análise do Discurso de linha francesa e na busca das práticas discursivas durante a Era Vargas. Destacamos que estas práticas devem ser compreendidas pela tensão existente entre a super e a infraestrutura. Buscamos analisar

o discurso oficial do Estado sobre a língua e sua identificação, ou não, às práticas cotidianas dos falantes.

De acordo com Zandwais (2008a), em *O discurso superestrutural sobre a proteção da língua no Brasil*, a Era Vargas criou alicerces para que se propagasse o imaginário de uma língua pura no Brasil e de uma consciência nacional. A autora considera a língua como um “objeto concreto de inscrição dos sujeitos em uma ordem simbólico-histórica e de expressão das correlações de força, de confrontos sociais entre a infra e a superestrutura” (ZANDWAIS, 2008a, p. 176).

Percurso teórico-metodológico

A base teórico-metodológica que fundamenta esta pesquisa é a Análise do Discurso, mais especificamente, a Análise do Discurso de linha francesa, já aprofundada no Brasil, preconizada pelos estudos de Michel Pêcheux. Embora diversas obras do autor tenham servido de referência para este trabalho, nos detemos especialmente nos conceitos que ele apresenta em *Semântica e Discurso*, onde o autor desenvolve seus estudos a partir da leitura de teóricos materialistas, como Althusser. Conceitos como formação ideológica (FIId) e formação discursiva, bem como o seu funcionamento nos aparelhos de Estado.

Também recorremos a Pêcheux ao abordar as noções de formação imaginária, pré-construído e discurso transversal, desenvolvidas pelo autor e que nos possibilitaram entender a heterogeneidade e porosidade das formações discursivas, onde reverberam saberes de diferentes filiações ideológicas. No que diz respeito à prática, ou seja, à análise dos enunciados coletados para esta pesquisa, as concepções estudadas foram imprescindíveis, pois foram capazes de nos ajudar a compreender como a ideologia nacionalista interpelava os sujeitos durante o Estado Novo no Brasil.

Partimos da ideia defendida por teóricos da Análise do Discurso de linha francesa que não há neutralidade nas práticas cotidianas de uso da linguagem e isso nos leva, inevitavelmente, ao entendimento de que a exterioridade histórica é constitutiva dos sujeitos e das suas atividades lingüísticas. A problemática relação entre linguística e

Análise do Discurso, assim como a da língua e discurso, deve ser levada em consideração em uma análise da linguagem que se queira materialista, já que a AD considera a inscrição de efeitos linguísticos materiais na História. A estreita ligação entre língua e discurso deve ser observada com cuidado, já que só existe processo discursivo a partir da base da língua.

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux (1995, p. 87) afirma que a “Linguística é constantemente solicitada para fora de seu domínio”. Segundo ele, esse fato atesta o problema de teorias linguísticas que reforçam suas fronteiras sem se preocupar com a contribuição das áreas de conhecimento que se encontram além dessas divisas. Pêcheux destaca também que a Linguística, constituída como ciência, travou constantes debates sobre a questão do sentido, mais precisamente, “sobre a melhor forma de banir de suas fronteiras a questão do sentido” (PÊCHEUX, 1995, p. 87).

Pêcheux ressalta ainda a importância de se tomar cuidado com o erro teórico de pensar que a filosofia materialista pode fornecer ou impor à Linguística os seus resultados. Ele cita o caso de Nicolas Marr¹ na União Soviética, que tentou reconstruir línguas, identificando-as às superestruturas ideológicas. Esse tipo de imposição do materialismo e a colocação das línguas na superestrutura aproxima, para Pêcheux, os estudos de Marr do idealismo. Para o teórico francês, a contribuição do materialismo não é fornecer resultados, mas muito mais no fato de “*abrir campos de questões, em dar trabalho à Linguística em seu próprio domínio e sobre seus próprios objetos, por meio de uma relação com objetos de um outro domínio científico: a ciência das formações sociais*” (PÊCHEUX, 1995, p.89).

Para Gadet e Pêcheux (2004, p. 36) em *A Língua Inatingível*, é a partir das revoluções burguesas que a questão linguística passa a ser de grande relevância para as políticas de alfabetização e aprendizagem das línguas nacionais: “a classe dominante burguesa desenvolve procedimentos de interpenetração com as classes dominadas”. Eles destacam que, a partir dessas revoluções, “*para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem, portanto, se ‘libertar’ dos particularismos históricos que os entravam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’ [...] e sua língua*

¹ Nikolai Jakovlevitch Marr (1865-1934) foi o principal linguista da União Soviética dos anos 20 e 30 do século XX. Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux abre discussão a respeito da obra do autor, que ele considerava idealista, pois repousava na crença de que o marxismo seria capaz de ditar previamente a uma ciência seus princípios e resultados.

materna” (GADET e PÊCHEUX, 2004, p. 37). Na visão dos autores, a questão da língua é sim também uma questão de Estado.

Como será possível abordar ao longo deste estudo, decretos, revistas e livros didáticos produzidos no período do Estado Novo disseminam a crença em uma língua nacional que seria capaz de unir o Brasil, desconsiderando os conflitos materializados através dos processos discursivos. Esta crença em uma língua afastada da História, entendida como um sistema fechado é criticada por Pêcheux (1995), que propõe um questionamento aos pontos centrais da tendência formalista, dominante em linguística, que vê a língua como estrutura, e, portanto, não histórica. Mas para ele, a referência à História só se justifica em uma análise que busque entender os efeitos das relações de classes sobre as práticas linguísticas. Práticas essas inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos, em uma formação social e econômica capitalista.

Como afirma Orlandi, em *Análise do Discurso Princípios e Procedimentos* (2015, p. 7), ao se referir à relação dos sujeitos com a linguagem, “a entrada do simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político”. Essa ligação entre sentidos e político, porém, não pode ser compreendida sem que se leve em conta a História. A História, por sua vez, quando pensada pelo materialismo, não pode mais ser vista como uma sequência de acontecimentos em ordem cronológica, mas sim estar sujeita à contradição e às disputas ocorridas em decorrência da luta de classes.

Todavia, não basta dizer que a História e a língua constituem os sujeitos. É preciso buscar uma concepção de signo atrelada a esse simbólico a que se refere Orlandi e, mesmo que se reconheça a autonomia relativa da língua, como afirma Pêcheux em *Semântica e Discurso* (1995), não é mais possível, pelo menos para o percurso metodológico que fizemos para este trabalho, pensá-la como um sistema isolado, apartado das práticas do dia a dia. Desta forma, no **primeiro capítulo** desta pesquisa, lançamos um olhar sobre a obra de Marx e Engels, sobretudo *A Ideologia Alemã* (2009), para que seja possível entender como ocorrem as relações de produção e sua reprodução em uma sociedade classista.

A leitura de Marx e Engels se justifica já que desmistifica teorias idealistas, traçando um paralelo entre a consciência humana e a divisão do trabalho. É só assim, entendendo que a linguagem não pode ser explicada apartada das práticas sociais que se

estabelecem, a partir dessa reflexão, é que se pode ver de forma crítica as correntes idealistas de estudo da linguagem. Seguindo essa linha de raciocínio, um olhar sobre a obra de Bakhtin/Voloshinov, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2012) merece destaque e é de grande importância, já que os autores propõem que não se ignore o caráter ideológico ao estudar a natureza dos signos.

Pensar a categoria sujeito também não é tarefa fácil, pois afirmar que ele é constituído social e historicamente desautoriza a crença de que ele é a origem daquilo que diz e/ou pensa. Estamos diante de uma grande barreira, especialmente pelo embate que há, a partir desta afirmação, com as teorias que acreditam na autonomia do sujeito. Como se constitui este sujeito então? Para entendermos como se dá este processo, torna-se essencial uma reflexão sobre o papel das ideologias. Portanto, no **segundo capítulo** deste estudo, nos deteremos sobre a noção de ideologia e sobre a interpelação dos sujeitos pela ideologia.

Em uma teoria materialista, espera-se que a ideologia não possa se ater apenas ao mundo das ideias, mas sim ter seu funcionamento analisado a partir das práticas sociais, como nos propõe Louis Althusser (1983). Para tanto, é preciso que se entenda o conceito de formação social e o funcionamento dos aparelhos ideológicos de Estado, abordados por Althusser, com base em uma leitura crítica da obra de Marx e como se dá a reprodução das relações de produção em uma sociedade de classes. O autor francês desenvolveu, a partir de seus estudos sobre o materialismo histórico e dialético, que muitas vezes têm um olhar crítico sobre a própria obra de Marx – especialmente no que se refere à ideologia – o conceito de interpelação ideológica. A interpelação dos sujeitos pela ideologia, explicada por ele, coloca a materialização da ideologia no seio das práticas sociais.

Os aparelhos ideológicos aos quais se refere Althusser devem ser compreendidos como espaço de disputa de poder e de sentidos. No **terceiro capítulo**, veremos como a contradição oriunda dessa disputa leva Pêcheux a pensar o conceito de transformação e não apenas de reprodução das relações de produção.

Com o intuito de entender melhor a heterogeneidade que há dentro dos aparelhos de Estado, Pêcheux (1995) toma de Althusser o conceito de formação ideológica e propõe o de formação discursiva, importantes quando se quer entender o que o autor pretende ao criar uma teoria não-subjetivista da subjetividade. Pêcheux se preocupa

então com os fatos da linguagem, com a concepção do que seria o discurso e da relação entre língua, sujeito e ideologia e, portanto, entende o sujeito em relação dialética com a ideologia.

A questão do nacionalismo, anteriormente referida, pode ser associada aos aparelhos ideológicos de Estado. Ocorre, no entanto, que são muitos os aparelhos e por finalidades metodológicas esta pesquisa concentra esforços no aparelho ideológico escolar. Como já dissemos antes, a neutralidade é uma fantasia, cada discurso é um emaranhado de fios, de saberes filiados a uma infinidade de formações discursivas. A experiência acumulada como professor do ensino básico e a influência desse fato na escolha do aparelho escolar para fazer a análise contribuíram decisivamente para traçar os caminhos percorridos neste estudo. Prática essa que não pode ser apartada das políticas de Estado, o que justifica parte da análise incluir recortes de Decretos/Lei voltados à Educação, sobretudo durante a Era Vargas, período histórico desta pesquisa.

O *corpus* desta pesquisa consiste em um conjunto de discursos dirigidos pelo governo durante a Era Vargas para estudantes e professores da rede pública de ensino: trechos do Decreto Lei 1.545, de 25 de agosto de 1939, que dispõem sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros; o Artigo 85 do Decreto/Lei 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional; textos publicados pela Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul e trechos do livro didático “O Idioma Nacional na Escola Secundária”, de 1935, de autoria de Antenor Nascentes. O *corpus* analisado é formado por um material heterogêneo, visto que buscamos investigar se as políticas que visavam o controle linguístico, como os Decretos/Lei mencionados acima, surtiam efeito nas práticas do cotidiano da comunidade escolar e, para tanto, foi necessário também analisar materiais voltados à formação do Magistério, como a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, e documentos destinados ao uso em sala de aula, como o livro didático de Antenor Nascentes.

Courtine (2009, p. 114) em *Análise do Discurso Político: o discurso político endereçado aos Cristãos* define corpus discursivo como o “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso”. Ele introduz também a noção de ‘forma do corpus’, que seria o princípio de estruturação de um corpus discursivo. O corpus em *Análise do Discurso* deve ser um “conjunto aberto de articulações cuja construção não é

afetada de uma vez por todas no início do procedimento de análise” (COURTINE, 2009, p. 114), ou seja, a construção de um corpus em AD só pode estar acabada no final do procedimento de análise.

Tanto a Revista quanto os Decretos foram publicados durante o Estado Novo. Já o livro de Antenor Nascentes foi produzido antes, mas compõe a análise por apresentar elementos que configuram a política nacionalista do governo Vargas, que antecede o golpe de 1937. Os dados coletados foram organizados após a realização de consulta às Políticas Educacionais do Regime Vargas e materiais voltados às práticas de ensino, tais como livros didáticos e publicações especializadas em educação produzidas pelo governo.

Selecionamos trechos das publicações em que foram identificados indícios de discurso nacionalista no Regime Vargas: recortes do Decreto 1.545, de 25 de agosto de 1939, recortes extraídos de duas edições da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, trechos do livro de Antenor Nascentes e do Decreto/Lei 406, de 4 maio de 1938.

A análise realizada neste trabalho parte da definição de um discurso referencial, a Formação Discursiva Nacionalista (FDN), presente nos Decretos/Lei e nos enunciados produzidos pelos colaboradores da Revista e do livro selecionados. A partir desses dados, esta pesquisa pretende investigar até que ponto o discurso do aparelho ideológico escolar corresponde ao do Estado neste período. É importante ressaltar que a análise dos recortes discursivos selecionados é feita ao longo de todo o trabalho, uma vez que a Análise do Discurso não compreende teoria e prática de forma separada. Procuramos estabelecer conexões entre os conceitos aqui apresentados e os discursos contidos nos documentos analisados.

Ao analista se apresenta um problema de primeira ordem e difícil solução: como determinar a constituição de um corpus discursivo? Reconhecer que uma pesquisa está ligada ao campo de conhecimento da AD é ingressar no emaranhado de fios que ela mobiliza entre a teoria e a prática, é abandonar a segurança de um corpus fechado e homogêneo e jogar-se à inquietante complexidade das relações sociais.

Pensar a Análise do Discurso em um espaço de tensão entre a língua e a História é também assumir seu caráter complexo, contraditório, sujeito à instabilidade e aos conflitos que surgem nas relações de disputa entre a super e a infraestrutura. Desta forma, o corpus em Análise do discurso não pode ser compreendido como um objeto

acabado, mas sim em constante transformação, razão pela qual a teoria não pode ser pensada apartada da prática.

Faz-se necessário, desta forma, ter claro ao executar o gesto de análise, que a organização dos dados deve ser pensada a partir de um efeito de fechamento, já que uma análise materialista não pode aceitar apenas uma versão dos fatos, mas sim entendê-los como saberes em disputa, no processo de luta de classes. O analista, assim, deve compreender que um recorte é um objeto aberto, que impõe certos sentidos e interdita outros. Em outras palavras: ao dizer algo, eu deixo de dizer outra coisa. Como afirma Pêcheux em *Semântica e Discurso* (1995), todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes, cuja base é a língua, uma análise discursiva, portanto, não pode ser pensada apartada da exterioridade, das práticas sociais e das relações de disputa de sentidos.

Ao fazermos uma análise discursiva, devemos nos perguntar como os fatos contidos no material coletado se inscrevem na História. Em um estudo discursivo, pelo menos como o entende a AD de linha francesa, este não deve ser apenas uma análise que se detenha somente na superfície linguística, na estrutura, já que esta não é capaz de nos fornecer o entendimento dos fenômenos da linguagem nas práticas cotidianas em sua dimensão histórico-ideológica.

Partiremos de arquivos impressos, encarando-os como a base material onde se realizam os processos discursivos, como a materialidade capaz de nos dar acesso aos saberes das formações discursivas em estudo. A definição de um corpus em AD é complexa, de modo que esta categoria de análise não pode fechar-se em si mesma e sim permanecer aberta, em processo. Rasia (2004), em sua Tese de doutorado, destaca que o corpus, onde reside a materialidade da análise em AD, é uma instância teórica provisória, isso porque está em constante construção. Essa construção não é neutra, ou seja, decorre de movimentos do analista. O recorte, então, é constituído por elementos que se repetem e se deslocam no discurso, atravessando diferentes textos. Pode-se concluir, portanto, que o recorte é parte representativa do discurso, organizado por enunciados. O material analisado neste trabalho não deve, portanto, representar a totalidade dos enunciados nacionalistas e xenofóbicos durante o Estado Novo no Brasil, mas sim fragmentos do discurso nacionalista.

Produzida pela então Secretaria Estadual da Educação e pelo Departamento Estadual de Saúde, a Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul foi editada pela primeira vez em setembro de 1939, reunindo contribuições de educadores e gestores públicos na área da Educação. A publicação “*procurava ser para o seu público-leitor – magistério rio-grandense – um veículo de divulgação das orientações didático-pedagógicas, da legislação do ensino, de notícias educacionais, em suma, da política educacional*” (CORRÊA, 1995, p. 50). A primeira fase de circulação foi entre os anos de 1939 e 1942. Após nove anos sem ser veiculada, voltou a circular a partir de 1951, sendo definitivamente extinta pelo governo gaúcho em 1978.

Para este estudo foram selecionados exemplares da primeira fase de circulação da revista, correspondente ao período do Estado Novo. Nesse período foram publicadas 27 edições, das quais duas integram o corpus da análise: uma janeiro/fevereiro de 1941 e outra de abril/maio do mesmo ano, disponíveis no acervo do Museu de Comunicação Hipólito José da Costa, situado em Porto Alegre. Para a análise foram levados em consideração recortes editoriais que faziam menção direta às políticas educacionais do Estado Novo.

REVISTA DO ENSINO
DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
MENSÁRIO DE DIVULGAÇÃO SOB O PATROCÍNIO DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO DEPARTAMENTO
ESTADUAL DE SAÚDE.

Dr. Pery Pinto Diniz da Silva
DIRETOR DA REDAÇÃO

Artur Fábio Carneiro
DIRETOR-GERENTE

SECRETARIOS DE REDAÇÃO: Educação — Prof.ª Anita Peixoto Wellausen
Saúde — Dr. Leônidas Soares Machado

PROPRIEDADE DA EDITORA EDUCACIONAL LTDA.

VOL. 5 — N.º 17-18 — PORTO ALEGRE, JANEIRO E FEVEREIRO DE 1941 — ANO 2

INDICE

EDUCAÇÃO:

Editorial	5
O Português de Açores na Consolidação do Domínio Lusitano no Extremo Sul do Brasil — (Conclusão) — Dante de Lulasso	7
Estudos Naturais — A Jaquiranböia — Prof. João Pedro dos Santos	12
Assistência Educacional e as atividades extra-curriculares — Prof.ª Mac Fadin	17
A Aritmética no Curso de Admissão — Prof. Leonardo Tochrop	23
Os Exatas — Prof. Irmo Dostoy	30
“Um aspecto da Escola Rural Argentina” — Cartas Didáticas — Dr. José A. Quirno Costa	32
Pela Educação Vocacional — Bol. do Minist. da Educação e Saúde	40
A Música Na Escola Primária — Classificação das vozes — Prof. Antônio T. Costa Real	42
O Canto dos Contos — (Adaptação) — Prof.ª Pepita de Leão	45
Secção de Consultas — Questões Verdadeiras — Prof. Eládio F. Pass	47
Nossas realizações escolares — Excursão a Viçosa — Prof. Gercy de Castro Costa	49
Nossa Experiência — Projeto sobre o Café — (transcrição)	53
Periodismo Escolar — Como os meninos podem fazer uma revista	62
Bibliotecas Públicas Municipais — Comunicado da Inst. Nacional do Livro	65
Orientação Pedagógica — Diretoria Geral de Instrução Pública — Secção Técnica	66
Subsídios para a História da Educação Brasileira — Rio Grande do Sul:	
Mês de Janeiro de 1941	69
Mês de Dezembro de 1940	72
Noticiário: Normalistas especializadas em educação física	73
Ato e iniciativas da Secretaria da Educação:	
a) Decreto-Lei n.º 64, de 14 de janeiro de 1941	78
b) Decreto n.º 193, de 11 de janeiro de 1941	80
c) Decreto-Lei n.º 63, de 10 de janeiro de 1941	81
d) Decreto-Lei n.º 62, de 2 de janeiro de 1941	82
Comissão Nacional do Ensino Primário — “Ante Projeto do Decreto-Lei que dispõe sobre a preparação do magistério primário e de administradores de ensino do mesmo grau e de outras providências”	83
Legislação Federal: — Portaria Ministerial n.º 23, de 24 de dezembro de 1940	90
Remuneração condigna dos professores de ensino particular	
— Portaria Ministerial n.º 8, de 16 de janeiro de 1941	92
A Universidade de Porto Alegre e os Professores de Ensino Secundário — Portaria n.º 17 — 1940	94
Flores do Rio Grande do Sul	96

REVISTA DO ENSINO
DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
MENSÁRIO DE DIVULGAÇÃO SOB O PATROCÍNIO DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO DEPARTAMENTO
ESTADUAL DE SAÚDE.

Dr. Pery Pinto Diniz da Silva
DIRETOR DA REDAÇÃO

Artur Fábio Carneiro
DIRETOR-GERENTE

SECRETARIOS DE REDAÇÃO: Educação — Prof.ª Anita Peixoto Wellausen
Saúde — Dr. Leônidas Soares Machado

PROPRIEDADE DA EDITORA EDUCACIONAL LTDA.

VOL. 5 — N.º 20/21 — PORTO ALEGRE, ABRIL/MAIO DE 1941 — ANO 2

INDICE

EDUCAÇÃO:

Editorial	201
Sociologia — Fatores sociais coletivos — A imitação — Prof. Darcy Anambujá	204
Reflexões sobre o problema da Educação — Prof. Oscar Machado	206
Finalidade do Círculo de Pais e Mestres — Prof. Boris Seligmann	208
Primeira Escola Normal Rural — Prof. Gaspar D. Ochoa	215
Como se modifica a superfície da terra? — Glen O. Hough	218
A Aritmética no Curso de Admissão — (Conclusão) — Prof. Leon Tochrop	226
Cosmografia ao alcance do aluno do Curso de Admissão — Prof. Leon Tochrop	230
O Canto dos Contos — A aranha que fez a volta do mundo — Prof. Pepita de Leão	235
Colégio Universitário — Aspecto parcial dum sala prática de Botânica no Galpão de História Natural	237
O Telefone — Subsídios para um plano de lição	238
Seguro de Vida — CONCURSO ENTRE OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PRIMÁRIO DA CAPITAL	241
Dados expressivos da última situação financeira da Secção de Seguros de Vida do Instituto de Previdência	246
Subsídios para a História da Educação Brasileira — R. G. do Sul — Março de 1941	248
Ato e Iniciativas da Secretaria da Educação:	
Decreto N.º 227, de 4 de Abril de 1941	249
Legislação Federal: Decreto-Lei N.º 3.193, de 14 de Abril de 1941	252
Divisão de Ensino Secundário:	
Circular n.º 3, de 5 de Março de 1941	256
Circular n.º 2, de 3 de Março de 1941	256

Saúde:

Editorial	257
A Febre Tifoide — Dr. Leônidas Soares Machado	259
A importância social do exame oftalmométrico nos escolares — Dr. Alfredo Seligmann	264
Reparando o Bêbê — Dr. Heltor Silveira	268
Conselhos de Higiene Mental — Aos adultos, em geral — Dr. Arthur Ramos	269
Televisões e banhos de sol — Dr. Clementino Fraga	272
Da Higiene dos ouvidos nos escolares — Dr. E. L. Buzenourt Sampaio	276
Conselhos de Saúde — Departamento Nacional de Saúde	276

Figura 1: Capa/Índice das edições de Janeiro/fevereiro e Abril/maio de 1941 da Revista

Outra publicação analisada é o livro *O Idioma Nacional na Escola Secundária*, do Professor Catedrático de Português no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, Antenor Nascentes (1935). A obra aponta uma proposta de metodologia para o ensino da Língua Nacional nas escolas secundárias do Brasil. Para a pesquisa foram selecionados recortes do Prefácio, assinado pelo educador Lourenço Filho, a página de Advertência e o capítulo 1, *O Dialeto Brasileiro*.

Ao analisar o material didático voltado para o ensino durante a Era Vargas, bem como Decretos/Lei deste período, gostaríamos de enfatizar, como defende Orlandi, em *Análise do Discurso Princípios e Procedimentos* (2015, p. 57), que a Análise do Discurso “não procura o sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade histórica”. Ao citar Pêcheux, Orlandi conclui que um enunciado “é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação” (ORLANDI, 2015, p. 57). Esta característica do enunciado que lhe confere a possibilidade de ser ou de se tornar outro deve ser observada, pois não é objetivo deste trabalho estabelecer sentidos únicos ao material analisado. Entendemos os dados coletados para esta pesquisa como lugar de interpretação, onde se manifestam o inconsciente e a ideologia na produção dos sentidos.

Como será possível demonstrar ao longo das análises dos recortes discursivos do material produzido durante a Era Vargas, práticas nacionalistas foram recorrentes durante este período. Este estudo constatou que tais práticas estiveram presentes em Políticas voltadas à Educação, bem como nos materiais destinados às práticas escolares.

CAPÍTULO 1

RELAÇÕES DE PRODUÇÃO, LÍNGUA E IDEOLOGIA

1.1. As concepções de Relação de Produção e de Produção da Consciência

A Análise do Discurso de linha francesa, doravante AD, tendo por objeto de investigação o discurso, entende como algo de primeira ordem a relação entre os fatos de linguagem e a História. Cabe salientar que esta História não pode ser explicada como uma sucessão de fatos ocorridos em determinados períodos de tempo, mas sim a partir das relações de tensão entre a super e a infraestrutura² nas práticas do cotidiano, ou seja, pelos conflitos entre as diferentes classes sociais, explicados à luz do Materialismo Histórico e Dialético.

A relação entre ideologia e trabalho é dialética e deve ser compreendida no âmbito da contradição e das relações sociais. Essas relações sociais são para Marx e Engels (2009), como eles explicam em *A Ideologia Alemã*, condição para que o homem se diferencie dos animais. Em suas palavras: “eles (os homens) começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência” (MARX e ENGELS, 2009, p.24). Quando isso acontece, segundo eles, os homens produzem a sua própria vida material.

Florestan Fernandes (1989, p.23) em *Marx: Sociologia* destaca que “a autonomia de uma sociedade deve ser procurada na economia política”, ou seja, deve

² Karl Marx, no Prefácio de “Para a Crítica da Economia Política” (1859), define infraestrutura e superestrutura a partir da contradição com as Relações de Produção em uma sociedade. Ao revisar criticamente a filosofia hegeliana do direito, o filósofo afirma que tanto as relações jurídicas como as formas de Estado não podem ser compreendidas por si mesmas, mas se baseiam nas condições materiais de vida. Para ele, na produção social de suas vidas, os homens entram em determinadas relações, que são necessárias e independentes da sua vontade. A totalidade destas relações de produções então forma a estrutura econômica da sociedade, “a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social” (MARX, 1959, p. 52). Para Marx, não é a consciência humana que determina o seu ser, mas sim o contrário: o ser social é quem determina a consciência. Marx destaca ainda que quando se muda a base econômica, revoluciona-se também toda a superestrutura imensa que fora erigida sobre ela. Desta forma, é possível depreender que a infraestrutura diz respeito às relações materiais de produção, às forças econômicas de uma sociedade. Já a superestrutura, se ergue sobre este conjunto de relações de produção que forma a estrutura econômica. Ela é o espaço onde se dá a dominação no sentido ideológico e institucional, onde se dão as relações não econômicas, como as ideias e instituições, como no meio jurídico e religioso, por exemplo, mas que são sustentadas pela base dos meios de produção.

ser estudada a partir de suas relações de produção. Para tanto, é necessário que se analise o grau de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção até as relações e estruturas jurídico-políticas. Segundo o autor, as relações sociais em que entram os homens são necessárias para a sua própria existência. Essas relações, que são relações de produção, constituem a estrutura econômica de uma sociedade e correspondem à “base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência” (FERNANDES, 1989, p. 23). É possível concluir então, a partir do exposto, que Fernandes entende que na obra de Marx, a consciência social carrega em si as relações sociais, ao mesmo tempo em que as constitui.

Marx e Engels (2009) relacionam diretamente a produção de ideias e as práticas sociais. Para eles, a produção das ideias, da consciência, está diretamente ligada à atividade material e ao intercâmbio material entre os homens. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual, tanto que quando se revoluciona a base material (infraestrutura) sob a qual se erguem as forças superestruturais, as formas de consciência mudam.

A ideologia deve ser entendida então a partir de sua relação com as práticas sociais. No entanto, entender o que é ideologia não é tarefa fácil. Ao longo deste trabalho relacionaremos este conceito a outros, como língua, sujeito e formação discursiva, já que, como podemos perceber, a compreensão de sua forma de funcionamento se mostra essencial aos estudos materialistas. Em *A Ideologia Alemã*, a noção de ideologia aparece com o sentido de imagem invertida, distorção da realidade devido ao processo histórico e de dominação, enganação. Porém, como veremos adiante, tal concepção não é capaz de dar conta do caráter material daquilo que é ideológico. É necessário que se faça este esforço teórico, capaz de explicar o seu funcionamento nas práticas do cotidiano.

Embora Althusser, na obra em que nos deteremos no próximo capítulo, veja de forma crítica a definição deste conceito em Marx e Engels, são estes pensadores que nos dão importantes pistas para entendermos que na essência da concepção materialista da História, os indivíduos que são produtivamente ativos entram em determinadas relações sociais e políticas. Desta forma, os autores enfatizam a importância das relações cotidianas para o entendimento de uma visão materialista de História, afastando-a do

idealismo que muitas vezes domina os estudos históricos, que tradicionalmente entendem a História como uma sequência cronológica de fatos. Para Marx e Engels (2009, p. 31), “*os homens reais são produtores das suas representações e ideias, mas os homens reais, como se encontram condicionados por determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que correspondem a elas*”.

Ao tratar os homens como seres constituídos pelas relações de produção estabelecidas a partir das forças produtivas, Marx e Engels acabam por estabelecer a luta de classes como um fator determinante daquilo que os homens são, e é neste contexto que podemos destacar que a própria História, forjada nessa arena de lutas, determina as ideias e consciência dos homens.

Mesmo que se reconheça nos estudos sobre a obra de Marx uma dificuldade em definir exatamente o que seria uma classe social, não podemos perder de vista a ideia inicial proposta pelo filósofo alemão, para quem as classes são definidas, antes de mais nada, pelo seu antagonismo. Para Collin (2010) em *Compreender Marx*, a partir do momento em que a produção vai além da simples questão da sobrevivência, quando aparece um excedente social, a organização social começa a dividir-se. É com o surgimento deste excedente que uma parte da sociedade, por diversas razões, começa a se apossar daquilo que foi produzido a mais pela outra parte da sociedade. Começa assim a divisão da sociedade em classes antagônicas.

Collin (2010) conclui que Marx liga diretamente dominação à exploração. Essa dominação é estabelecida pelas relações sociais de produção. Os conflitos ocorridos em uma sociedade não podem mais ser explicados de forma individual, mas sim associados à luta de classes, às práticas sociais. As contradições que surgem daí constituem as relações de produção de uma sociedade e têm que ser compreendidas a partir das práticas cotidianas que se estabelecem entre as forças sociais, ou seja, entre a super e a infraestrutura.

A transformação que se produz nesse processo modifica lenta ou rapidamente toda a superestrutura. Como destaca Florestan Fernandes (1989, p. 82), em *Marx: Sociologia*, “*as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; estas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência*”. Desta

forma, é possível depreender que determinadas mudanças, tais como leis que protegem as minorias, como a comunidade LGBTQI, indígenas, mulheres, as políticas de cotas etc., nascem na relação de tensão entre a infra e a superestrutura, que são fruto desta divisão da sociedade em classes. Em se tratando das políticas linguísticas, também não é diferente: as mudanças ocorrem de forma dialética, pela tensão entre infra e superestrutura, ou seja, podem ocorrer tanto por decretos impostos pelas forças hegemônicas, quanto pela intervenção das forças sociais na língua.

Para Marx e Engels (2009, p.31), “a consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida”. Desta forma, não há mais como pensar o sujeito afastado da ideologia e da História. Parte-se dos indivíduos reais e vivos. Os homens não podem mais ser vistos de forma isolada e fixa, imaginária, mas sim observados no processo de desenvolvimento real e em condições determinadas. Sendo assim, “a História não pode mais ser vista como uma coleção de fatos sem vida, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários³, como apresentam os idealistas” (MARX e ENGELS, 2009, p. 31).

De acordo com Simões Jr. (1985, p.15), na obra intitulada *O Pensamento Vivo de Marx*, “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual [...] não é a consciência humana que determina o seu ser, mas sim ao contrário, o seu ser social que determina a sua consciência”. O autor destaca ainda que

a produção dos meios de subsistência imediatos (comer, beber, ter um teto etc.), materiais e, por conseguinte, a correspondente fase econômica de desenvolvimento de um povo é a base a partir da qual se desenvolvem as instituições políticas, jurídicas, artísticas e religiosas. (SIMÕES JR., 1985, p. 50)

Há de se pensar essa relação dialética entre sujeito e ideologia intimamente ligada à História, pois como dizem Marx e Engels (2009, p. 40), “a produção da vida

³ Para as teorias materialistas, o sujeito não pode ser analisado de forma individual, pois a consciência não tem um funcionamento individual, isolado no interior de um indivíduo. Desta forma, o sujeito idealista que é pleno e controla o que está dizendo, é rechaçado pelas teorias materialistas. Opondo-se a este sujeito idealista e psicologizante, os estudos materialistas afirmam que o sujeito não é pleno, é atravessado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia.

material depende da produção dos meios para a satisfação das necessidades dos homens”. Em outras palavras:

revela-se, assim, logo de princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, a qual é requerida pelas necessidades e pelo modo de produção, e é tão velha como os próprios homens – uma conexão que assume sempre formas novas e que, por conseguinte, apresenta uma ‘história’, mesmo que não exista um absurdo político ou religioso qualquer que una ainda mais os homens. (MARX e ENGELS, 2009, p. 43)

É importante destacar o que significa para Marx e Engels (2009, p. 43) consciência, bem como sua ligação com a linguagem: “a linguagem é tão antiga quanto a consciência” e está diretamente relacionada com o intercâmbio e a troca entre os homens. Desta forma, a consciência seria um produto social. Os autores desenvolvem, em *A Ideologia Alemã*, um percurso sobre a consciência e suas diversas etapas. Para eles, “a consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de sua relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência” (MARX e ENGELS, 2009, p. 44).

Florestan Fernandes (1989, p. 22) destaca que “a autoconsciência só é possível no espelho do outro”. Com isso, o autor entende que a consciência só se dá nas relações sociais. A condição entre o operário e o capitalista só é revelada na relação que eles estabelecem entre si. A compreensão da existência passa pela análise que um e outro fazem da relação que existe entre eles.

Ainda no tocante à consciência, Marx e Engels, (2009) reconhecem pelo menos dois tipos de consciência. Ela pode ser vista como uma força estranha e inatacável, que seria a consciência da natureza, diante da qual os homens se comportam como animais. No entanto, a consciência pode ser também a consciência da necessidade de se relacionar com os outros indivíduos que cercam cada homem e levam à compreensão de que eles vivem em sociedade. Eles ressaltam ainda que quando vista dessa forma, a consciência é gregária e os homens só se distinguem dos animais por possuírem o que os autores denominam de instinto consciente. Com o aumento da produtividade, das necessidades da população de indivíduos, essa consciência gregária começou a se desenvolver. Desta forma, se desenvolve a divisão do trabalho que, segundo Marx e

Engels (2009, p. 45), “primitivamente não passava de divisão de funções no ato sexual e, mais tarde, de uma divisão do trabalho observando os dotes físicos, as necessidades etc.”.

A divisão do trabalho surge mesmo só após se operar uma divisão entre o trabalho material e intelectual. É a partir daí que “a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente” (MARX e ENGELS, 2009, p.45), capaz de representar as coisas sem representar algo real. Também é a partir deste momento que ela pode se emancipar do mundo e passar a formar a teoria, a filosofia, a teologia, a moral, ditas como “puras” pelos dois autores. Desta maneira, Marx e Engels relacionam diretamente as relações sociais de produção existentes e as suas contradições à consciência e ao surgimento das ideias. Podemos concluir também que as ideologias não podem ser pensadas apartadas da História e das contradições surgidas entre as relações de produção dentro de uma determinada formação social.

Marx e Engels destacam que essa consciência que foi capaz de emancipar-se entra em contradição com as relações existentes, já que as relações sociais entram em contradição com as forças produtivas existentes. É com a divisão do trabalho que se torna possível que a atividade intelectual e material sejam atribuídas a indivíduos diferentes e, desta forma, seria apenas com o fim da divisão do trabalho na sociedade que esses conflitos poderiam deixar de existir. Estes pensadores afirmam ainda que a divisão que leva a estas contradições está relacionada à divisão do trabalho na família e dos produtos gerados no interior de uma organização familiar, implicando na repartição do trabalho e de seus produtos de forma desigual, tanto em qualidade como em quantidade.

Esse raciocínio é de grande importância para se pensar a origem do Estado e da ideia de nação. como destacam Marx e Engels, a divisão do trabalho implica também na contradição entre o interesse do indivíduo e o interesse coletivo dos indivíduos que se relacionam entre si. “É nessa contradição entre particular e coletivo que o coletivo assume, de forma independente, a qualidade de Estado” (MARX e ENGELS, 2009, p. 47), tomando a forma de uma comunidade ilusória, onde os indivíduos, entre os quais o trabalho está dividido, dependem reciprocamente uns dos outros. É importante destacar que esta comunidade ilusória se ergue sobre bases concretas de laços existentes, tais como laços de nacionalidade, território, língua, etc.

Em *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Karl Marx (2013, p.33) destaca que “o Estado é uma necessidade externa, em face das esferas da família e da sociedade civil, é uma potência, à qual leis e interesses são subordinados e da qual são dependentes”. Marx destaca, porém, que não se pode pensar que o Estado produz a sociedade civil e a família, mas sim o contrário, a sociedade civil e a família, como partes reais do Estado, é que se fazem a si mesmas Estado.

Para Collin (2010), o Estado não se serve dos homens para realizar a sua História, se dá na verdade o inverso, os homens que constroem relações de dominação que se cristalizam em algo que em uma determinada época será chamado de Estado. O Estado não é uma ideia, mas uma realidade complexa, produto de um determinado processo histórico. Visto desta maneira, temos que as classes sociais passam a ser o modo como indivíduos se relacionam entre si. O Estado deve ser pensado então como múltiplas formas de dominação política ao longo da História da luta de classes e não como uma realidade trans-histórica.

Marx e Engels explicam que da divisão do trabalho resulta a divisão da sociedade em classes, que desde o início está condicionada por essa divisão do trabalho e onde uma classe domina todas as outras. Sendo assim, “todas as lutas que ocorrem no interior da comunidade ilusória representada pelo Estado são as formas reais em que são travadas as lutas reais das diferentes classes entre si” (MARX e ENGELS, 2009, p.46). As classes que pretendem dominar a estrutura do Estado devem então superar a velha forma de sociedade e, para tanto, precisam conquistar o poder político para depois representar o seu interesse como sendo o interesse geral.

Desta luta de classes resulta que, frequentemente, os interesses particulares de indivíduos ou grupos entram em conflito com o interesse comunitário, da comunidade imaginária, e é aí que o Estado interfere, em defesa do interesse geral, que representa o interesse da classe dominante. Desta maneira, é possível concluir que a classe dominante visa reproduzir o seu interesse como se fosse comunitário e, com este intuito, impõe um conjunto de proposições e saberes com o objetivo de perpetuar a manutenção da ordem social criada por ela. Este conjunto de saberes, que aponta para a História da luta de classes e as práticas sociais, pode ser entendido como a ideologia da classe dominante.

Marx e Engels afirmam também que a História é a sucessão de diversas gerações e que estas gerações exploram as forças de produção legadas pelas gerações anteriores. Observam que as velhas circunstâncias são modificadas e que isso facilita uma distorção especulativa. Os autores defendem ainda que a ideia da História anterior é uma abstração formada a partir da História posterior: “os indivíduos se fazem uns aos outros, física e espiritualmente” (MARX e ENGELS, 2009, p. 55). Os indivíduos são feitos, então, nas relações sociais e por meio das ideologias, que nascem dessas relações sociais.

Segundo Kosik (1995, p. 13), em *A Dialética do Concreto*, a atitude imediata do homem em face da realidade é a de um ser que age de modo prático e de forma objetiva, “a de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, dentro de determinadas relações sociais”. O autor conclui que a realidade não se apresenta aos homens, em um primeiro momento, como um objeto a ser analisado teoricamente, mas sim como um campo em que se exercita a atividade prático-sensível, de onde surgirá a intuição prática da realidade. Sendo assim, “a existência real é, muitas vezes, diferente e contraditória em relação à lei do fenômeno e à estrutura da coisa” (KOSIK, 1995, p.18).

Para entendermos tais afirmações é necessário que se compreenda o significado de práxis e a sua relação com as atividades humanas. Segundo Sanchez Vazquez (2007, p. 219), em *Filosofia da Práxis*, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A articulação deste conceito depende do entendimento do que seja a consciência para uma teoria materialista, conforme já discutimos anteriormente. Vazquez entende por atividade o conjunto de atos pelos quais um sujeito ativo modifica uma matéria-prima dada. No entanto, este conceito de atividade é muito vasto e pode compreender atividades humanas e/ou animais do tipo sensorial, instintivas etc. (o autor cita como exemplo a construção de um ninho por um pássaro). Tais atividades, “não podem ser consideradas como especificamente humanas” (SANCHEZ VAZQUEZ, 2007, p. 219).

Sanchez Vazquez (2007, p. 223), considera que “a atividade própria do homem não pode reduzir-se à sua mera expressão exterior, dela forma parte essencialmente a atividade da consciência”. Dito de outra forma, quando um homem pinta um quadro, constrói uma casa etc., projeta estas atividades em seu cérebro antes de executá-las.

Antes de realizar tais atividades, os homens as idealizam, criam hipóteses, teorias ou leis, mediante as quais eles conhecem a realidade. “*O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, e sua própria natureza*” (VAZQUEZ, 2007, p. 223). O entendimento da práxis encontra-se justamente nesta indissolúvel unidade das atividades cognoscitiva e teleológica⁴ da consciência.

Para Kosik (1995, p. 14), “*a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem a orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.*”. O autor destaca ainda o que afirmou Marx sobre tal questão, para quem aqueles que determinam as condições sociais se sentem à vontade nesse mundo de formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna. “*A práxis de que se trata nesse contexto é historicamente determinada, é unilateral, baseada na divisão do trabalho e na divisão de classes que se ergue sob estas condições*” (KOSIK, 1995, p.14). É nesta práxis, conforme o autor, que se forma o ambiente material do indivíduo histórico e a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como mundo da familiaridade e de intimidade, onde o homem se move com uma “pretensa naturalidade” nas práticas do cotidiano.

Kosik chama esse mundo de mundo da pseudoconcreticidade, onde objetos são fixados e dão a impressão de serem feitos sob condições naturais, não reconhecidos como resultado da atividade social dos homens. Para ele, “esse é um mundo de claro-escuro, de verdade e engano, que tem como elemento próprio o duplo sentido” (KOSIK, 1995, p. 11). É este mundo que permeia as relações humanas, construído a partir do trabalho das ideologias, o palco das relações ilusórias, imaginadas, repetidas como verdades absolutas, que confere aos indivíduos a certeza do pertencimento a uma nação, sem questionar, por exemplo, como foram forjados seus limites e as relações de desigualdade em seu interior.

Em sua tese de doutoramento, Rasia (2004) traz também a importância do componente ideológico para explicar a relação entre os indivíduos e suas práticas sociais, no entanto, ela acrescenta a relevância do componente imaginário nesse

⁴ A **teleologia** (do grego τέλος, finalidade, e -logía, estudo) é o Estudo dos fins, do propósito, objetivo ou finalidade.

processo. Ao afirmar que o componente ideológico é indispensável para compreendermos a forma como nos relacionamos com o mundo ela observa que este componente dá conta do imaginário que atravessa as relações entre os sujeitos e nas diversas situações, tratando assim, ideologia e imaginário, como necessários para compreender o jogo dos sentidos que as palavras assumem em determinadas conjunturas e condições históricas. Rasia associa o imaginário ao lugar em que se ocupa em sociedade pela divisão do trabalho e afirma que “a designação profissional situa os indivíduos nas relações sociais, implicadas aí as de poder, (des) autorizando dizeres” (RASIA, 2004, p.110).

Esse componente imaginário foi objeto de estudos de Pêcheux e Fuchs, em *Análise Automática do Discurso*, texto de 1969. Os autores ressaltam que dois indivíduos, A e B, atribuem a si mesmos e ao outro, imagens de lugares em um jogo de representações social. Deste modo, as formações imaginárias seriam resultado de processos discursivos anteriores que deram origem às tomadas de posições, correspondendo ao atravessamento do já dito e do já ouvido.

Eni Orlandi (2015, p. 37) trabalha com a noção de mecanismo antecipação, que, segundo ela, em *Análise de Discurso Princípios e Procedimentos*, diz respeito à capacidade que todo sujeito tem de se colocar “no lugar em que o interlocutor ouve suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem”. Seria possível afirmarmos então que o sujeito argumenta visando determinados efeitos sobre o interlocutor. Orlandi afirma ainda que não há discurso que não se relacione com outros discursos: “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, 2015, p. 37). Visto desta forma, podemos afirmar que não há início nem fim para um discurso e o que poderíamos ter seria apenas um *efeito de início ou fim*.

Para a autora, merece destaque o fato de que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2015, p. 37). É assim que podemos concluir que na escola, por exemplo, a fala do professor tem um valor, que é marcado pelo lugar (hierárquico) que ele ocupa nesse espaço e a do aluno possui outro valor. Da mesma forma, ocorre com a fala daqueles que usam determinadas variantes de uma língua. Na nossa pesquisa, como poderemos detalhar nos próximos capítulos, isso se

aplica também àqueles que falam a língua legitimada pelo Estado, que passam a gozar de mais prestígio do que aqueles que usam as línguas tidas como estrangeiras.

Orlandi destaca que a troca de palavras é presidida por todo um jogo imaginário. Quando pensamos a antecipação, temos ainda um processo mais complexo, onde precisamos considerar “*a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante [...] são as imagens que constituem as diferentes posições*” (ORLANDI, 2015, p.38) ocupadas por um sujeito em um discurso. No caso deste estudo, esse processo passa a ser de extrema importância para entendermos por que, em determinado momento histórico, e sob determinadas condições de produção, alguns sujeitos são autorizados a se colocar na posição de brasileiros, de detentores de saberes compartilhados por aqueles que querem construir o futuro da nação, e outros não.

Merece destaque o fato de que o valor de um discurso é dado por relações de forças em determinados períodos históricos, não podendo ser explicado dentro de um sistema fechado, apartado da sua exterioridade. Orlandi destaca que o que funciona em um discurso são imagens que resultam de projeções e não propriamente os sujeitos físicos ou os lugares empíricos que eles ocupam. A autora traz o conceito de posição dos sujeitos no discurso, que, segundo ela, se diferencia do conceito de lugar empírico, justamente por estar vinculado às imagens que estes sujeitos criam de si e do interlocutor. Estas posições “*significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito)*” (ORLANDI, 2015, p.38).

1.2. O signo linguístico e o signo ideológico

A importância de discutirmos a questão do signo neste trabalho passa pelo entendimento da relação entre a infra e a superestrutura, bem como pela desmistificação da crença em uma língua como um sistema fechado e homogêneo, capaz de se auto explicar. É importante lembrar que a discussão sobre o ser e a essência das coisas é secular, já dominava os estudos de Platão (2001), como se pode notar em obras como *O Crátilo*, por exemplo. A dialética grega, baseada no método de pergunta e resposta, é usada por Sócrates para descobrir se o nome está na natureza das coisas. No célebre

diálogo travado entre Sócrates e Teeteto, já podemos verificar a preocupação em alcançar a “verdade” existente em cada coisa para atingir o conhecimento sobre ela. A partir de então, a busca pelo conhecimento passou por diversas transformações e distintas formas de se observar os objetos analisados. Os desdobramentos desta questão levaram autores como Saussure e Voloshinov a refletirem sobre o signo e sua natureza, por exemplo, sob diferentes perspectivas.

Cabe destacarmos, no entanto, que ao mencionarmos os estudos de Saussure neste trabalho, não objetivamos julgá-los a partir dos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, ou elaborar uma crítica ao mestre genebrino por ele não ter enveredado pelos caminhos do materialismo, fato que seria descabido e sem nenhuma relevância teórica. O que buscamos é entender, de alguma forma, alguns dos diálogos e reflexões entre Pêcheux e a leitura de Saussure e a sua importância para uma teoria discursiva.

Em *Remontemos de Foucault a Spinoza*, Pêcheux (1977) afirma que Marx e Lenin não produziram estudos politicamente organizados sobre a questão da língua, da ideologia e do discurso. O autor destaca o papel de Voloshinov como um dos primeiros marxistas a conduzir esta discussão. Já em “*Sobre a (des-) construção das teorias linguísticas*” Pêcheux (1982) afirma que se deve dar mérito a Saussure por ele ter se posto a pensar contra o seu tempo, rompendo com indagações pré-linguísticas sobre a linguagem.

Ainda sobre Saussure, Haroche, Pêcheux e Henry (2007), em *O Corte Saussuriano*, afirmam que o centro da ruptura proposta por Saussure dentro dos estudos sobre a linguagem é o princípio da subordinação da significação ao conceito de valor na teoria do mestre genebrino, princípio este que está ligado à concepção de língua como sistema. Esta concepção, porém, também é capaz de afastar a teoria saussuriana das concepções da AD, pois ele deixa a fala em segundo plano, associando-a àquilo que é individual e, portanto, secundário. Como afirma Saussure (2004) em seu *Curso de Linguística Geral*, “o estudo da linguagem comporta duas partes: uma essencial, tem por objeto a língua, social e independente do indivíduo; outra secundária, parte individual da linguagem, a fala” (SAUSSURE, 2004, p. 27).

De acordo com Haroche, Pêcheux e Henry, Saussure vê os valores como correspondentes a conceitos em um sistema e estes são puramente diferenciais,

definidos negativamente por suas relações com os outros termos dentro do sistema. São, como afirmam Bally e Sechehaye (2004), no *Curso de Linguística Geral* (CLG), a partir dos apontamentos de Saussure, aquilo que os outros não são. Os conceitos estariam ligados a imagens acústicas e dessa união resultaria a significação. É importante ressaltar, porém, que para Saussure, a significação só existe porque os conceitos se relacionam uns com os outros e é a partir dessa relação que se atribui os valores aos conceitos. O signo pode ser compreendido a partir desse processo e é determinado dentro do sistema da língua. Há, portanto, grande diferença entre este signo e o ideológico, como veremos adiante. Este último não pode ser explicado sem que se mobilize a exterioridade que o constitui, ou seja, as práticas sociais e a História, conforme já nos referimos anteriormente.

No Curso de Linguística Geral, os discípulos de Saussure defendem que o signo é a união entre um conceito e uma imagem acústica, isto é, de um significante e de um significado. Deve-se notar, porém, que este significado, como já mencionamos, só pode ser visto dentro de um sistema fechado, atrelado à convenção. Os significados, assim como a parte conceitual do valor, são constituídos por relações e diferenças com outros conceitos da língua na teoria saussuriana: o que importa em uma palavra são as imagético-fônicas capazes de diferenciar uma palavra das outras e não o som em si.

Pode-se destacar sobre o signo então que ele tem um caráter arbitrário, dado por convenção. A língua, vista desta forma, passa a ser então um sistema fechado que independe do falante para funcionar, é um sistema autônomo legado de uma geração à outra. É aí que reside a diferença entre a concepção de signo na teoria saussuriana e àquela de materialistas como Bakhtin/Voloshinov (2012), por exemplo. Estes autores não entendem o signo como um termo estável, em um sistema fechado, mas sim constituído pelas determinações históricas e sociais, em um momento social e histórico determinado.

É imprescindível notar, porém, que tampouco podemos associar os estudos em AD àquilo que Saussure legou à fala, pois como nos diz Mazière (2007), em *A Análise do Discurso/ História e Práticas*, Saussure, ao opor língua e fala, opõe a língua, em forma de contrato em sua sociedade, coletiva, à fala, individualizada. Já no entendimento da AD, a fala não pode ser confundida com o discurso, que não é individual.

Essa relação entre o signo e a exterioridade então é constitutiva quando se pensa uma análise a partir de pressupostos da AD. Quando escrevem sobre o corte saussuriano, Haroche, Pêcheux e Henry (2007) chegam a afirmar que o laço que une as significações de um texto e as suas condições de produção, não é secundário, mas sim constitutivo destas significações. Já para Bakhtin/Voloshinov (2012), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, há uma relação direta entre signo e ideologia. Para eles, “sem signo não existe ideologia. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo” (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2012, p.31). Segundo os autores,

um signo existe como parte de uma realidade, mas também reflete e refrata outra. O domínio dos signos coincide com o domínio do ideológico, ou seja, todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica e pode distorcer ou ser fiel a esta mesma realidade. (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2012, p. 32-33)

Segundo Bakhtin e Voloshinov (2012, p.33), “*um signo não é apenas uma sombra da realidade, mas também um fragmento dela. O signo é um fenômeno do mundo exterior*” e, portanto, não tem como ser compreendido da forma como propôs Saussure em sua teoria do valor, apenas pela relação com outros signos dentro de um sistema fechado, apartado do seu exterior.

Lenz (2015), em sua Dissertação de mestrado, afirma que o signo é um elemento que não é concebido no interior de um sistema linguístico, pois remete a algo situado em seu exterior, fato que, segundo a autora, é determinante para que se parta do entendimento do conceito de signo para estudarmos o funcionamento da ideologia na língua.

Para Bakhtin/Voloshinov (2012, p.34) o signo possui uma realidade material, objetiva, passível de análise: “a consciência só pode surgir como realidade através da encarnação material dos signos”. Quando se deseja compreender um signo, é importante lembrar que isso ocorre ao aproximarmos um signo de outro signo já conhecido, em relação, mas não uma relação apartada do ideológico como propõe a linguística saussuriana. Nas palavras de Voloshinov (2012, p. 34), “*a cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo é única e contínua: de um elo de natureza semiótica passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica*”.

O signo é, portanto, o “resultado de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2012, p. 35). As formas desse signo são condicionadas pela organização social dos indivíduos e pelas condições históricas e sociais em que vivem. Quando há modificação destas condições, há também modificação do signo. Uma ciência que trate das ideologias, não pode ser indiferente a este fenômeno.

Bakhtin e Voloshinov (2012, p. 35) dizem ainda que o verdadeiro lugar do ideológico “é o material social de signos criados pelo homem” no processo de sua comunicação. Os autores ainda invertem o subjetivismo⁵, dizendo que a consciência individual não pode explicar nada, mas sim deve ser explicada a partir do meio ideológico e social. “O aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social como fator condicionante aparece claramente na linguagem” (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2012, p. 36). Ambos elegem a palavra como merecedora de estar em primeiro plano no estudo das ideologias. Para eles, a palavra é um signo neutro, mas não no sentido de estar apartada das relações ideológicas, e sim associada às práticas do cotidiano: é capaz de filiar-se a diferentes ideologias, e pode significar de forma distinta.

A relação entre linguagem e ideologia encontra eco nas relações entre a super e a infraestrutura⁶. Para Bakhtin/Voloshinov (2012, p. 40) “*toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível, onde os elementos reagem a uma transformação da infraestrutura*”. Para eles, este é um processo dialético que procede da infraestrutura e toma forma nas superestruturas. Os autores destacam que não se pode ignorar o material semiótico-ideológico, mas sim colocá-lo em relação com a infraestrutura. Sendo assim, estudar a língua apartada das suas condições históricas de uso é não querer saber como a realidade determina o signo, é ignorar, como nos dizem

⁵ Os estudos materialistas, sobretudo os desenvolvidos por Althusser e Pêcheux, deslocam a perspectiva do sujeito do subjetivismo, ou seja, do sujeito ontológico, que é a fonte do seu dizer. Opondo-se a este sujeito psicologizante, tais estudos afirmam que o sujeito não é pleno, é atravessado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia. O sujeito resultante de tal processo está, portanto, afastado do indivíduo da esfera psicológica.

⁶ Para Bakhtin/Voloshinov, a partir da leitura de Marx, a infraestrutura, ou seja, as relações materiais de produção, as forças econômicas de uma sociedade, define o signo, reflete e refrata a realidade que está sempre em transformação. A superestrutura, isto é, o espaço onde se dá a dominação no sentido ideológico e institucional, onde se dão as relações não econômicas, como as ideias, se relaciona reciprocamente com a infraestrutura.

Bakhtin/Voloshinov (2012, p. 42), “como o signo reflete e refrata a realidade em transformação”.

As palavras, para os autores, penetram literalmente em todas as relações entre indivíduos, sendo “*tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios*” (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2012, p.42). A palavra é capaz de registrar as fases mais íntimas das transformações sociais, além de manifestar, materializar, aquilo que chamaram de psicologia social⁷, que, de acordo com eles, não está, como querem as teorias idealistas, em nenhum lugar interior, mas sim na vida da sociedade e pode ser vista no material verbal.

Desta forma, a partir da leitura de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pode-se concluir que o corpo social, em cada época, possui grupos de objetos particulares e limitados, que tomam valor nas práticas sociais e históricas, relacionando-se com as ideologias na história da luta de classes. É este grupo de objetos que dá origem ao que chamamos de signos ideológicos. É preciso ressaltar, entretanto, que estes objetos, para serem considerados signos ideológicos, devem estar ligados às condições socioeconômicas de uma sociedade, às bases de sua existência material. Os objetos precisam adquirir significação interindividual, e não podem ser definidos por arbítrio individual, para formar um signo ideológico.

Bakhtin/Voloshinov (2012) destacam a importância de se entender o caráter dialético do ser no signo. Para eles, cabe à ciência das ideologias investigar a evolução social do signo e, para tanto, não há como separar o signo do seu caráter histórico. Para eles, não se pode separar a ideologia da realidade material do signo, nem colocá-la no campo da consciência ou outra esfera indefinível. Os autores observam ainda que não se pode dissociar a comunicação da sua base material, isto é, da infraestrutura. Estes fatos são relevantes para pensarmos a análise feita nesse trabalho, pois nos permite entender que o signo ideológico é marcado pelo momento social e histórico de sua época e nos mostra a importância de entendermos os aspectos relacionados à História ao nos debruçarmos sobre a materialidade discursiva durante o Estado Novo no Brasil.

⁷ De acordo com Bakhtin/Voloshinov (2012), a psicologia do corpo social constitui um elo entre a estrutura sociopolítica e a ideologia. Os autores destacam que ela é inteiramente exteriorizada, está no material, na troca e não em nenhum lugar interior como a ‘alma’.

De acordo com Bakhtin/Voloshinov, o signo ideológico possui um tema, que pode ser entendido como a realidade que dá lugar à sua formação. Este tema, para os autores, possui um índice de valor. Eles explicam que este índice está ligado a condições socioeconômicas de determinados grupos sociais e relacionado às bases de existência material. Os índices chegam à consciência individual, mas esta consciência, para eles, é toda formada pela ideologia. Em outras palavras, a consciência individual os absorve como seus, mas a sua fonte se encontra fora do indivíduo, é determinada socialmente. Como podemos perceber, as concepções de signo e de valor para Bakhtin/Voloshinov são bem diferentes daquelas que vimos antes na teoria saussuriana. Para eles, como já mencionamos antes, o valor de um signo não pode ser individual. Os autores afirmam que “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo (o signo) que adquiriu um valor social” (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2012, p. 46). Estes índices, então, que como já comentamos são sociais, chegam à consciência dos indivíduos, que os absorvem como se fossem seus.

No entanto, é importante destacar que não se pode deixar de notar o papel da luta de classes nesse processo. Como afirmam Bakhtin/Voloshinov (2012, p. 47), “*a luta de classes, ou seja, o confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, determina que o ser seja refletido e refratado no signo*”. É esse fenômeno que permite que classes sociais distintas não se confundam com comunidade semiótica e que as diferentes classes possam compartilhar a mesma língua. É importante ressaltar que comunidade semiótica e classe social não se confundem. Podemos compreender como uma mesma comunidade utiliza o mesmo código para comunicação, mesmo com as diferenças entre classes. Há em cada signo ideológico, porém, o confronto de valores de classe. É muito importante que se tenha noção desse fenômeno quando se pretende desvendar a falsa transparência da linguagem e o mito de uma língua homogênea, igual para todos, como foi pregado pelo Estado Novo no Brasil.

O signo, definido por Bakhtin/Voloshinov (2012) como a arena da luta de classes, desempenha um papel de destaque quando se deseja compreender a contradição e a disputa de sentidos existentes no material produzido em uma determinada época, como ocorreu com periódicos destinados a educadores, Projetos de lei e livros didáticos publicados durante o Regime Vargas, por exemplo.

1.3. Relações entre língua, Ideologia e Nacionalismo

Em *Nações e Nacionalismo desde 1780*, Hobsbawm (1991), coloca em pauta a questão do patriotismo nacional e a sua influência nas práticas do cotidiano. Para ele, este é um ponto que deve ser objeto de investigação, pois, ao contrário do que se possa pensar, as nações modernas, “diferem em tamanho, escala e natureza das reais comunidades com as quais os seres humanos se identificaram através da história” (HOBSBAWM, 1991, p.63). Para compreendermos melhor como se dá este processo, bem como suas causas, é imprescindível estudar o vínculo entre língua, ideologia e escola. Este tema é abordado por Hobsbawm para quem na época anterior à generalização da educação primária, não havia nenhuma língua nacional. Para ele, uma língua nacional falada que envolva uma base puramente oral e que não seja híbrida é de difícil concepção. Segundo o autor, a língua materna falada para o uso cotidiano não é uma língua nacional. Desta forma, para Hobsbawm, as línguas nacionais são construções semi-artificiais, às vezes virtualmente inventadas. São o oposto do que os nacionalistas desejam, ou seja, as bases da cultura e mentalidade nacional.

É nesse contexto que se pode pensar o problema da escolha do dialeto padrão que será utilizado como o idioma nacional, apresentado como um símbolo homogêneo de uma nação imaginada. Faz-se necessário pensar a relação com a ideologia, com as condições de formação do discurso sobre as nações e, como veremos adiante, a forma como se dá o processo de interpelação dos sujeitos em sujeitos da nação.

Segundo Zandwais (2012), em *Subjetividade, Sentido e Linguagem: Desconstruindo o mito da Homogeneidade da Língua*, a conversão do sujeito de religião para o de direito, que ocorre a partir do século XIX, envolve a produção de novas ilusões, que devem regular a forma como ele apreende o mundo. Para ela, uma das formas mais significativas destas ilusões são as relações que estes sujeitos mantêm com a língua. Essas ilusões dizem respeito ao modo como as classes dominantes se relacionam com a língua e como a representam. “*Ao modo como constroem um imaginário de língua homogênea que, ao representar seus interesses, os representa, que lhes permite aprofundar as distâncias entre as demais classes*” (ZANDWAIS, 2012. p.179).

A relação entre língua e nacionalismo é objeto de discussão de estudos de muitos pesquisadores, que tentam compreender o reconhecimento de indivíduos e suas relações imaginárias de identidade. Benedict Anderson (2008), em *Comunidades Imaginadas*, atribui o surgimento da consciência nacional ao impulso vernaculizante do capitalismo. Para ele, o trabalho de humanistas, ao trazer vasta literatura da Antiguidade pré-cristã e divulgá-la através do mercado editorial é um fato de grande relevância. Esse crescente mercado editorial logo esbarrou na barreira da língua, pois o latim era, já na Idade Moderna, arcaico e afastado das práticas cotidianas.

Outro ponto que merece destaque quando se discute o surgimento da consciência nacional foi o impacto da Reforma protestante⁸. Segundo Anderson (2008), a ela se deve boa parte do sucesso do capitalismo editorial, já que o protestantismo soube como usar e alimentar o mercado editorial vernacular criado e expandido pelo capitalismo. De acordo com o autor, esta aliança entre o protestantismo e o capitalismo editorial, que explorava edições baratas em um contexto de expansão e produção maciça de material impresso na Europa do século XIV⁹, logo criou novos públicos leitores que pouco ou nada sabiam de latim. Estas mudanças trouxeram alterações políticas e logo se viu o surgimento dos primeiros Estados Nacionais não dinásticos europeus, “*na república holandesa e no Commonwealth dos puritanos*¹⁰” (ANDERSON, 2008, p.75). Este fato causou pânico político e religioso em autoridades da época.

Houve ainda, segundo o autor, uma lenta difusão de vernáculos como instrumentos de centralização administrativa. Anderson destaca que, no entanto, a

⁸ “Em crítica da Filosofia do Direito de Hegel”, Marx (2010, p.51) afirma que o passado revolucionário da Alemanha é teórico, é a Reforma (Referindo-se à Reforma Protestante). Considera que Lutero “venceu a servidão por devoção porque pôs no seu lugar a servidão por convicção”. Continua que “*Lutero quebrou a fé na autoridade porque restaurou a autoridade da fé*”. Marx defende que na época da Reforma, a Guerra dos camponeses fracassou por culpa da Teologia. Já para Max Weber (2007, p. 75) em “Ética protestante e o Espírito do Capitalismo”, o feito da Reforma consistiu em ter já no primeiro momento inflado fortemente a ênfase moral e o prêmio religioso para o trabalho intramundano, fato que possibilitou o desenvolvimento de muitas práticas ligadas ao capitalismo. Weber destaca que, no entanto, não se pode atribuir a Lutero um espírito capitalista, tampouco se pode afirmar que o espírito capitalista tenha surgido com a Reforma, já que muitas das práticas capitalistas já existiam antes da Reforma.

⁹ De acordo com Anderson (2008, p. 75), em *Comunidades Imaginadas*, um bom exemplo da expansão de exemplares de livros impressos é o fracasso de uma lei do Rei Francisco I da França, que data de 1535. A lei proibía a publicação de livros no reino, sob pena de morte. No entanto, a lei foi ineficaz, já que as fronteiras orientais do reino estavam cercadas de cidades Estados protestantes, que produziam uma quantidade imensa de material impresso que era contrabandeado.

¹⁰ Liderada por Oliver Cromwell, a Revolução Puritana levou a burguesia ao poder político na Inglaterra.

“*escolha da língua*”, aparece como resultado de um desenvolvimento gradual, inconsciente e pragmático. Para ele, não havia a ideia de impor a língua às populações. Línguas administrativas eram usadas apenas para o funcionalismo, como uma convenção interna e não havia o plano de expandi-las a toda população.

Anderson (2008) atribui então o surgimento da consciência nacional dos Estados Modernos ao modo de produção e às relações de produção capitalista, à imprensa como à nova tecnologia de comunicação e à diversidade linguística. A criação de grandes públicos leitores revelou então a impossibilidade de uma unificação linguística. Para o autor, o capitalismo serviu bem ao propósito de montar vernáculos aparentados e criar línguas impressas que se disseminavam através do mercado editorial. Esse mesmo capitalismo forneceu uma nova fixidez às línguas. A respeito dessa fixidez, Anderson, trazendo o exemplo do Francês, afirma que esta língua, no século XV era muito diferente do francês do século XII, mas que no século XVI o ritmo de mudança havia diminuído muito. Ele atribui este fenômeno ao capitalismo tipográfico que ligava milhares de leitores pela letra impressa e diz que este foi “o embrião da comunidade nacionalmente imaginada” (ANDERSON, 2008, p.80). Há de se observar que este capitalismo, aliado ao mercado editorial,

criou línguas oficiais diferentes dos vernáculos administrativos anteriores. Inevitavelmente, alguns dialetos estavam ‘mais próximos’ da língua impressa e acabaram dominando suas formas finais. Os primos pobres, que ainda podiam ser assimilados na língua impressa em formação, acabaram perdendo posição, principalmente porque não conseguiram ter sua própria forma impressa. (ANDERSON, 2008, p.81)

Anderson (2008, p. 81) recorre ao exemplo do governo tailandês, que “*desencoraja vivamente as tentativas dos missionários estrangeiros de fornecer sistemas de transcrição linguística para as minorias tribais das montanhas e desenvolver publicações em suas línguas nativas*”.

Em *Saberes sobre Identidade Nacional*, Zandwais (2007), reportando-se ao Estado Novo, destaca que a construção de um imaginário social de cidadania no país não se constrói apenas pela ‘letra da lei’. Ela diz ainda que este imaginário se solidifica na medida em que os dispositivos jurídicos são acolhidos por outros setores da sociedade e destaca o papel da escola nesse sentido.

(Os dispositivos jurídicos) São discursivizados pelo ‘substrato intelectual’, incorporados pelo aparelho ministerial, no interior de leis orgânicas, e fortificados pelo aparelho escolar, que serve de âncora para a circulação e propagação, tanto de medidas legislativas e administrativas, como de saberes ministeriais que emanam das leis orgânicas, até o ponto em que assumem a expressão de atos de violência simbólica que se concretizam pela implantação de saberes científicos, práticas administrativas e educacionais que passam a regular tanto as condições de funcionamento das instituições educacionais, como o teor da produção intelectual destinada ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas, tal como ocorre com os livros didáticos. (ZANDWAIS, 2007, p.254)

Em *Subjetividade, Sentido e Linguagem*, Zandwais (2012), afirma que dispor de meios de controle sobre modalidades de subjetivação dos sujeitos e produção dos sentidos é o que se busca quando se trata a língua como homogênea, já que a língua é o corpo material que serve de base concreta e estrutura a ação de simbolizar. Essa visão de língua homogênea, única para todo um povo tem, no entanto, origens remotas. Como bem observa Zandwais já os povos antigos acreditavam que os elos que os unificavam apresentavam relação entre saberes religiosos e linguísticos. De acordo com a autora, nas nações mais primitivas, o assujeitamento do sujeito era feito pela ‘letra do sagrado’. A partir do século XIX, com a institucionalização do Estado de direito e a hegemonia da instituição jurídica sobre a religiosa, há uma desestabilização dos sentidos e uma nova psique se consolida, junto a uma nova forma de organização jurídico-política: o sujeito então passa a ser visto como responsável por suas escolhas.

O modelo de língua homogênea serviu de paradigma para vários Estados Nacionais, sobretudo para o Estado Novo. Tais questões são muito importantes para tentarmos entender como o Regime Vargas chegou à ideia de uma língua única, homogênea, capaz de ligar uma nação inteira. Analisar este processo à luz da teoria do discurso pode ajudar a compreender alguns dos sentidos refratados e silenciados pelas políticas do governo de Getúlio Vargas, além de revelar algumas das práticas ideológicas das classes dominantes a época, como a xenofobia.

Segundo Zandwais (2008b), em *Por uma História Social das Ideias Linguísticas no Sul do Brasil*, o Estado Novo é marcado pela legitimação das práticas políticas oligárquicas e autoritárias no Brasil. Para a autora, já na República Velha existia a sectarização entre o modo de pensar a Educação para as classes dominadas e as classes dominantes, mas há no Estado Novo uma prática ambígua, pois ao mesmo tempo em que o regime Vargas diz que vai favorecer as classes operárias, existe um

aproveitamento das práticas e das formas de exploração e de rebaixamento do proletariado.

Sobre o Estado Novo, Rasia (2004), em sua Tese de Doutorado, citando Zandwais, afirma que este configurou-se pela tomada do poder através de estratégias governamentais que legitimaram suas forças hegemônicas por alianças múltiplas com as oligarquias e com o proletariado. Mas não foi apenas isso. Segundo Rasia, houve também práticas políticas que fortificaram a condição totalitária do Estado. Exemplo disso é o Decreto/Lei 1.545, de 25 de agosto de 1939¹¹, que em seu Artigo 15 proíbe o uso de línguas estrangeiras em repartições públicas, em casernas e durante o serviço militar. Abordaremos aspectos deste Decreto/Lei mais adiante, em capítulo destinado à análise dos elementos da Formação Discursiva Nacionalista durante o Estado Novo no Brasil, onde veremos como este se constitui em exemplo de prática xenofóbica amparada pela ‘letra da lei’.

Em *O Discurso superestrutural sobre a proteção da língua no Brasil*, Zandwais (2008a) afirma que a crença de que a Língua Portuguesa possa ser plenamente compreendida por todos os cidadãos brasileiros torna-se sofismática. A autora enfatiza ainda que se deve questionar as condições sob as quais o Brasil passa a ser configurado como um país monolíngue ao longo da sua história. Há de se considerar, segundo ela, o extermínio das populações indígenas, os reais nativos deste território, bem como as suas línguas. Zandwais considera, referindo-se aos pressupostos teóricos de Castoriadis, que o milagre de uma língua única passa a ser um imaginário construído e indispensável ao apagamento das práticas de dizimação de etnias, como da população de imigrantes italianos e alemães que chegavam ao Brasil.

Esta dizimação e o apagamento das práticas do cotidiano levam a autora a destacar também a exclusão que se estabelece a partir da crença em uma língua única e homogênea. Para ela, o que se refrata quando se entende a língua dessa maneira é o fato de existir no Brasil um grande número de analfabetos que, embora sejam considerados iguais perante a lei, vivem em condições de exclusão social por não terem acesso aos

¹¹ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2018.

domínios de sentidos produzidos pelos discursos institucionais. Desta maneira é possível concluir que

as políticas institucionais produzem/reproduzem as relações de inclusão e exclusão social, quer opacificando os sentidos das práticas sociais reais que determinam os modos de exclusão dos sujeitos na sociedade, quer interditando as condições de produção de sentidos que investem contra determinadas práticas políticas e sociais.(ZANDWAIS, 2008a, p. 182)

Como bem observa Hobsbawm (1991), a crença em uma língua nacional que paira acima de suas variantes e versões imperfeitas é fruto de um misticismo, uma criação ideológica de teóricos nacionalistas e não corresponde às práticas do idioma. O autor observa ainda que “*a língua cultural oficial das classes dominantes e da elite frequentemente transformou-se na língua real dos Estados modernos via educação pública e outros mecanismos administrativos*” (HOBBSAWM, 1991, p. 76).

Para Mey (1998), em *Etnia, Identidade e Língua*, um dos principais fatores que estabelecem a identidade étnica é a língua. Segundo ele, o termo étnico pode, dependendo do contexto, assumir significados muito diferentes e até mesmo incompatíveis. A língua, na visão do autor, é expressão das necessidades humanas de congregar socialmente. Ele também destaca que uma língua individual não seria entendida por ninguém e que a língua é, portanto, propriedade da comunidade.

Mey estabelece ainda uma relação entre a língua, a política e a economia. Afirma que a maneira que as pessoas têm de considerar a sua língua como uma propriedade está ligada à forma como lidam com a economia. Deste modo, a valorização de determinados dialetos e expressões linguísticas é construída socialmente. Assim como o dinheiro, um dialeto falado tem seu valor constituído socialmente, em determinado contexto social e histórico. Com a escolha de um dialeto padrão, portanto, o processo não se dá de forma diferente, isto é, a sua escolha e valor é uma construção social em determinado momento histórico.

A esse respeito vale lembrar Hobsbawm (1991), em *Nações e Nacionalismo desde 1780*, para quem a língua das classes dominantes se transformou com frequência na língua real dos Estados Modernos e que isso se deu por mecanismos administrativos e também via educação pública. O autor observa também que as populações de grandes

Estados-nações são muito heterogêneas para reivindicar uma etnicidade comum. A obra de Hobsbawn também menciona que poucos movimentos nacionalistas modernos são baseados na consciência étnica, ou seja, na crença de uma mesma origem comum ou no compartilhamento dos mesmos saberes e costumes; mas que quando se formam costumam inventar uma, predominantemente na forma de racismo.

Mey afirma que a identidade étnica, definida pela maioria, como um mérito majoritário, contém um traço de racismo. Esse racismo, para ele, é entendido “como um conjunto de crenças (língua, cultura, aparência física) responsáveis por aceitar algumas pessoas e excluir outras” (MEY, 1998, p. 84). O autor continua considerando que racismo está ligado às formas passadas e presentes de colonialismo; é condição de poder e domínio. Ele ainda diferencia identidade étnica de racismo, afirmando que a primeira possui aspectos positivos, ao passo que o racismo é sempre negativo, pois exclui em vez de incluir e, muitas vezes, faz isso a partir de “critérios seletivos interpretados subjetivamente” (ibid).

De acordo com Mey, os conflitos que hoje se identificam como raciais ou étnicos, precisam ser examinados em um contexto mais amplo, levando-se em consideração as questões da opressão e da dominação. Para ele, a explicação não pode ser obtida a partir da relação de valores da raça, cor, crença, língua, ou identidade étnica: “*o racismo é uma ideologia destinada a manter os oprimidos subjugados [...] é perpetuado em todas as classes de uma sociedade que se organiza de acordo com os princípios do mercado, ou seja, da obtenção do lucro*” (MEY, 1998, p.85).

A luta de classes se faz notar na disputa de sentidos e é capaz de se materializar na língua. A dominação que resulta desse processo é responsável pelo valor que se atribui a cada língua, ou dialeto. Como explica Mey (1998), exemplos não faltam para dar conta da dominação pela língua e da diferença de valor existente entre elas. Para o autor, este fato pode ser verificado já na bíblia, onde Pedro é reconhecido, logo após a captura de Jesus. Mateus: 26:73, *apud* Mey, conta que o apóstolo é reconhecido por um grupo de populares, enquanto esquentava as mãos em uma fogueira. O interessante é que Pedro, reconhecido como um galileu (grupo étnico não respeitado), mesmo negando a sua relação com Jesus, é denunciado pela língua que falava. Como afirma Mateus, reproduzindo a acusação que fora feita: “a tua fala te denuncia”.

Desta forma, a questão do valor, tratada também por Bakhtin/Voloshinov (2012), é discutida por Mey. Assim como na obra dos escritores russos, não se pode pensar na atribuição do valor, pelo menos quando se fala em língua, a partir de um sistema fechado, mas sim pensado a partir de sua relação constitutiva com a exterioridade, como já vimos, com a ideologia. Para Mey (1998, p. 80), da mesma maneira que o valor de um metal precioso (o ouro), o valor da língua padrão “*é dependente da sua descontextualização, o que quer dizer que representa o valor absoluto, ao mesmo tempo, em que, na realidade, não tem, absolutamente, nenhum valor concreto: é um padrão descontextualizado*”.

Para Mey, a língua comum é convertida em um conceito abstrato e vazio, assim como honra, país etc. Desta forma, um dialeto assume seu valor através das relações que estabelece com os falantes nas práticas do dia a dia, em determinado contexto histórico. Podemos concluir que tal processo não está alheio à luta de classes e a consequente tensão entre as forças sociais. O prestígio de que goza uma língua deve ser relacionado aos interesses das classes dominantes em uma sociedade. No Brasil do Estado Novo, as línguas consideradas estrangeiras, como a língua dos imigrantes alemães e italianos não gozavam desse prestígio, ao passo que a variedade da língua portuguesa do Brasil deveria ser valorizada em todo território nacional. Ressaltamos, porém, que as contradições e disputas de sentidos oriundas da luta de classes foram refratadas dessa língua que fora denominada como Língua Nacional durante o regime de Getúlio Vargas. O que se tentou fazer foi criar uma imagem de homogeneidade da língua, como veremos adiante.

A crença em uma língua comum, capaz de unificar uma nação inteira, como a pretendida pelo Regime Vargas é, portanto, uma descontextualização, que não leva em consideração as práticas sociais dos falantes e tenta, como destacamos, refratar os conflitos e contradições oriundos da luta de classes. Exemplo disso pode ser observado na prática de ensino de língua no Brasil, particularmente no caso deste trabalho, realizado a partir de recortes coletados da Era Vargas, onde há relação entre a ideologia dominante e as práticas xenofóbicas de opressão e exclusão através da língua, como a proibição do uso de línguas consideradas estrangeiras.

Mey (1998, p.81) caracteriza a língua como “o que nós, usuários, fazemos no contexto das nossas possibilidades sociais”. Pensando dessa forma, poderíamos ser

levados a concluir que, como afirma o autor, “*não há línguas em si, somente falantes das línguas: e que as línguas são suficientemente boas se servem aos propósitos comunicativos de seus usuários*” (id, p.81).

Hobsbawn (1991) considera que é difícil pensarmos em uma língua nacional única que envolva uma base puramente oral e que não seja híbrida. Isso por que as línguas não são estáticas e nem podem ter sua produção de sentidos cristalizada. As contradições surgidas no âmbito das práticas sociais, bem como a necessidade da criação de novos sentidos, garantem que a língua possua um caráter fluido e em constante transformação. Ele conclui que a língua dificilmente poderia ser um critério para a existência de uma nação, a não ser para as classes dominantes e um grupo de instruídos.

Para Hobsbawn, a identificação mística de uma nacionalidade com a ideia platônica de língua, existente atrás e acima de suas variantes, não é um conceito vivido e sim uma criação ideológica de teóricos nacionalistas. Ele afirma, porém, que isso não significa negar que a língua ou famílias linguísticas sejam parte da realidade popular. A língua dos dominantes e da elite frequentemente se transforma na língua dos Estados Modernos via educação pública e demais mecanismos administrativos, como enfatiza o autor. Este fato é de extrema relevância quando se pensa o Brasil da Era Vargas, onde o ensino passa a ser generalizado também para as classes populares, trazendo consigo um ideal de unificação territorial e cultural através da crença em uma língua única e homogênea.

A partir daí, o que parece ser inevitável questionar são os critérios que levaram à escolha da variante linguística selecionada e nomeada como Língua Nacional, que, como vimos, deveria silenciar saberes, tais como a influência de idiomas estrangeiros. Essa Língua Nacional, então, seria tida como modelo a ser seguido e ensinado nas escolas à época do Estado Novo. É imprescindível, desta forma, que se investigue as suas relações com a História, bem como as formas como se consolidou nos currículos escolares e seus movimentos contraditórios quando imposta nas práticas cotidianas. É preciso também que se entenda as consequências de sua imposição a falantes de outras línguas tidas, a partir de então, como inferiores.

CAPÍTULO 2

A INTERPELAÇÃO IDEOLÓGICA E O SUJEITO, A PARTIR DAS ÓTICAS DE LOUIS ALTHUSSER E MICHEL PÊCHEUX

2.1. A Ideologia e os Aparelhos de Estado

Para discutirmos o fenômeno da interpelação ideológica, é interessante lembrar as palavras do filósofo István Mészáros (2004), que afirma, em *O poder da Ideologia*, que em nossas sociedades tudo está impregnado de ideologia, quer percebamos ou não. Para ele, “*em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como normalidade, objetividade e imparcialidade científica*” (MÉSZÁROS, 2004, p.57). É de grande importância, portanto, em uma pesquisa feita a partir de um olhar materialista, entender como funciona a ideologia.

O termo ideologia foi, segundo Althusser (1985), em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, cunhado por Cabanis, Destutt de Tracy, ainda no século XVIII. De acordo com ele, Marx retomou esse termo e deu sentido diferente. Althusser afirma que em Marx ideologia passa a ser sistema de ideias e representações que dominam o espírito de um homem ou de um grupo social. Para o autor, uma teoria das ideologias repousa na história das formações sociais e das lutas de classes que nelas se desenvolvem.

Em *Estado e Ideologia*, Caffé Alves (1987, p.36) afirma que o termo ideologia é polissêmico, diz respeito a um “*conjunto de ideias através das quais se toma consciência da realidade, formando uma totalidade mais ou menos estruturada que permite e orienta de certo modo a produção de juízos, opiniões, crenças e explicações acerca do mundo*”. Para ele, a ideologia vista desta forma, pode ser considerada como “*cosmovisões alternativas*”, pelas quais o homem toma consciência do mundo ao seu redor, torna este mundo inteligível. O autor traz ainda uma segunda acepção do termo ideologia, entendida como

um estado de subjetividade social, com fundamento objetivo, a respeito do qual se avalia o correspondente complexo de ideias sob o ângulo do conteúdo de verdade ou falsidade que permite que elas possam formar uma falsa

representação que induz ao engano em relação a determinadas situações sociais.(CAFFÉ ALVES, 1987, p. 36)

Quando vista de acordo com esta última concepção, classificar uma proposição como ideológica, é considerá-la a partir de uma avaliação crítica. Para Caffé Alves (1987, p.36), estas duas formas de entender a ideologia se confundem e formam o seu sentido mais comum: “conjunto de ideias de cuja validade se duvida em razão das bases sociais sobre as quais se edifica”. É muito comum em nossos dias, a partir do que se entende por ideologia, a desqualificação de certos campos do conhecimento, atribuindo-lhes a acusação de ideológico, no entanto, não se pode esquecer que a interpretação da realidade social é realizada por uma consciência interessada, isto é, o conhecimento não escapa ao julgamento de valor, não podendo ser neutro.

Entender o que é ideologia e como ocorre o processo de interpelação ideológica então passa a ser imprescindível para que se possa aprofundar uma discussão sobre as práticas sociais e as condições de produção do discurso nacionalista durante o Estado Novo no Brasil. Ao trazermos Louis Althusser para elucidar esta questão, não podemos deixar de mencionar a importância de seus estudos e a maneira como ele entendia o fazer científico. Thévenin (2010), em *O Itinerário de Althusser*, aponta que o caminho percorrido por Althusser passa pelo trabalho que ele executa sobre a obra de Marx-Engels-Lenin. Thévenin observa ainda que desenvolver-retornar à história da teoria marxista equivale, muitas vezes, a abandonar o próprio Marx. Althusser nos dá também prova disso quando, por exemplo, retoma Marx a respeito do próprio conceito de ideologia para repensá-lo, como veremos adiante.

Como nos explica Thévenin (2010, p.10), “*os desvios que ele (Althusser) precisou fazer para saber ler, com base nos princípios marxistas-leninistas, e saber ajustá-los ao mesmo tempo às suas posições políticas, ideológicas e teóricas na história atual da luta de classes*”, foi um desafio tanto para Althusser quanto para qualquer pesquisador que tenha como bases teóricas o Materialismo Histórico e Dialético.

Thévenin (2010, p. 13) destaca ainda que, para Althusser, regressar, isto é, saber ler uma teoria, no caso a marxista, não pode ser tratá-la como um mito religioso. Sendo assim, a leitura não pode se resolver “em uma relação de expressão/interpretação (relatar), mas deve se dar em uma relação de produção”. Isto equivale a afirmar que,

voltar a Marx é voltar à cientificidade de sua teoria, “fazendo-a produzir novos conhecimentos, fazendo-a trabalhar no interior das práticas sociais” (THÉVENIN, 2010, p.13). A teoria deve avançar e produzir novos conhecimentos, e não ser uma simples reprodução. Ele observa também que o próprio Marx fez essa leitura em seu retorno à obra de Hegel e isso permitiu a origem a uma nova ciência, a Ciência do Materialismo Histórico.

Para Sampedro (2010), em *A teoria da ideologia de Althusser* (2010), a preocupação máxima dos estudos do autor francês é a construção de uma teoria da ideologia. Sampedro destaca também que, além de Marx, merece destaque nos estudos de Althusser sobre ideologia, a descoberta freudiana do inconsciente. O autor discute a relação contraditória entre ciência e ideologia em Althusser. Segundo Sampedro, as ciências nascem e se desenvolvem excluindo a ideologia, mas, “*também é certo que as noções próprias da ideologia se descrevem como indicadores da ciência, no sentido de que a ciência produz o conhecimento de um objeto cuja existência está indicada na região da ideologia*” (SAMPEYRO, 2010, p.31). Podemos concluir, a partir do exposto, que para Althusser não há conhecimentos puros, ou seja, qualquer conhecimento científico carrega ideologia.

Sampedro (2010) destaca que Althusser, ao retomar Marx, considera de grande importância o rompimento que se tinha com o entendimento de ideologia como erro, ignorância, mito forjado por um grupo. Para Althusser, essa concepção não permite o conhecimento da estrutura social. Na visão do autor francês, é preciso reconhecer que a ideologia é parte integrante dessa estrutura, mesmo que seja uma representação deformada. Dito de outra forma, ela é “efeito da causalidade estrutural da totalidade social da qual forma parte inseparável” (SAMPEYRO, 2010, p.38). Ele afirma que Althusser chega a criticar, desta forma a concepção de ideologia de Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, já que nessa obra, os autores incorrem no erro de não aceitar que a ideologia é uma instância inseparável a toda sociedade, e não apenas uma racionalização das condições econômicas e políticas de existência.

A partir dos estudos de Althusser, a ideologia não seria mais vista como o “outro” da ciência, ela possui um papel ativo na estrutura social, “uma função orgânica de classe, mascarando a exploração e submetendo os explorados a todo um sistema de ilusões indispensável para a sua dominação” (SAMPEYRO, 2010, p.40). É possível

concluir que, para Althusser, a ideologia traz consigo a relação entre o real e o imaginário.

Segundo Althusser (1983, p. 79), em *Aparelhos ideológicos de Estado*, “na ideologia os homens se representam sob uma forma imaginária as suas condições de existência reais”. É a relação dos homens com as condições de existência que é representada na ideologia. O autor afirma que em

sua deformação imaginária, a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as relações de produção e que uma teoria das ideologias deve repousar na história das formações sociais, em seus modos de produção e das lutas de classes que se envolvem nesse processo. (ALTHUSSER, 1983, p.81)

Althusser (1983) destaca que as ideologias têm história e que essa história se encontra fora delas, afastando de sua teoria princípios idealistas. O autor, no entanto, como já vimos, faz uma crítica à forma como a ideologia é apresentada por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, onde, segundo ele, a ideologia aparece como na forma de pura ilusão, ou sonho, vista como uma tese puramente negativa, fabricada não se sabe por que. Althusser propõe um novo olhar no modo como Marx e Engels entendem ideologia na obra *A Ideologia Alemã*, entendendo que ela deve ser vista de forma positiva, precisa ser entendida na história das formações sociais.

Para Althusser (1983), a ideologia tem uma história sua, determinada pela luta de classes. O autor relaciona a ideologia ao inconsciente, diz que tanto um quanto o outro são eternos, mas eternos no sentido de que são omnipresentes, têm caráter transhistórico. Ele afirma que a eternidade de um possui relação com a eternidade do outro. É importante destacar que seguindo esta linha de pensamento, a eternidade da ideologia não se refere à transcendência a toda História, mas sim por ela ter uma estrutura e um funcionamento que se apresenta da mesma forma, como também acontece com a história da luta de classes.

Ainda segundo Althusser (1983), os homens representam-se de forma imaginária nas ideologias, ou seja, representam as condições reais de sua existência. É importante notar que para ele, o que é representado nas ideologias é a relação dos homens com as suas condições reais de existência, ou seja, o modo como os homens enxergam essas condições reais, e não as condições reais de existência dos homens. Sendo assim, a

deformação imaginária da representação ideológica do mundo real só pode ser entendida por essa causa.

Mészáros (2004), em *O Poder da Ideologia*, aponta que o discurso ideológico domina a determinação de todos os valores nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do Ocidente. É esse discurso ideológico que faz com que não suspeitemos de que fomos levados a aceitar um determinado conjunto de valores, defendido pelas ideologias dominantes, sem questionar. Para ele, a ideologia dominante se afirma fortemente em todos os níveis, do mais refinado ao mais baixo, e tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação dos conflitos, pois controla as instituições culturais e políticas da sociedade.

Este controle se reflete, muitas vezes, nos planos curriculares aplicados nas escolas. O ensino de língua, por exemplo, quando submetido à ideologia dominante, pode obedecer a critérios nem sempre ligados às teorias que refletem sobre as práticas. Prova disso é o Decreto/Lei 1.545, de 1939, objeto desta análise, que impõe severo controle sobre o ensino de língua no Brasil e chega, no seu Art. 15, a proibir o uso de língua estrangeira durante o Estado Novo.

Como afirma Mészáros (2004), o poder da ideologia não pode ser subestimado, pois afeta os que negam a sua existência, mas também os que admitem os interesses e valores intrínsecos das várias ideologias. A partir desta reflexão do autor, é possível compreender que crer em uma língua neutra, homogênea e imune às diferentes ideologias, é uma ilusão. O que pode acontecer, por outro lado, é que os representantes da ideologia dominante tentem convencer a respeito da ideia de neutralidade ideológica, que pode vir disfarçada sob forma de verdade científica ou de decretos e leis que tentam controlar as práticas linguísticas, como veremos nos recortes selecionados neste estudo.

Esta maneira de entender a ideologia e a sua relação dialética com o sujeito, não pode ignorar a contradição. É importante entender, na obra althusseriana, que sujeito e ideologia não podem ser entendidos separadamente. Para Althusser (1983), a ideologia interpela os indivíduos concretos, enquanto sujeitos concretos. A dialética materialista reflete sobre a inconsistência entre o que as coisas parecem ser e o que são. Ao tratar de forma imediata as coisas, os indivíduos criam suas próprias representações e as fixam como realidade.

A contradição entre o que as coisas são e o que parecem ser, segundo Orlandi (2011), em *A Linguagem e seu Funcionamento*, resulta do fato de que a interpelação do indivíduo em sujeito é feita justamente pela ideologia. A contradição, segundo ela, em Análise do Discurso é pensada em dois lugares: pela ilusão do sujeito de que ele é a fonte de seu dizer, quando na verdade o seu dizer nasce em outros, e pela relação existente entre a formação discursiva e a formação ideológica. Por hora nos deteremos na primeira questão, uma vez que a relação entre formação discursiva e ideológica será tratada em capítulo próprio, mais adiante.

Althusser propõe duas teses sobre o sujeito e a ideologia: “*só há prática através de e sob uma ideologia*”; “*só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito*” (ALTHUSSER, 1983, p.92). Estas duas teses, centrais ao pensamento de Althusser, nos levam a importância de aprofundar a discussão em torno da categoria sujeito.

Thévenin (2010), afirma que quando Althusser destaca que a ideologia interpelou sempre-já os indivíduos como sujeitos, isto equivale a compreender que os indivíduos são sempre-já interpelados pela ideologia como sujeitos. Isto significa que “os indivíduos são sempre-já sujeitos” (THÉVENIN, 2010, p.71) e esse sempre-já sujeito é notadamente o sujeito jurídico. Thévenin, retomando a obra de Althusser, entende que é o direito que constitui os indivíduos como sujeitos, “lhes dando direitos desde a sua concepção intra-uterina” (ibid), determinando inclusive a sua filiação, dando à criança, mesmo antes do nascimento, o nome do pai como filiação jurídica.

Podemos fazer, desta maneira, uma analogia dessa filiação ao pertencimento a uma nação. Nascer brasileiro é também ser filho do Brasil, “privilégio” que não pode ser concedido a todos, mas só àqueles reconhecidos pela lei e, para tanto, Decretos/Lei como o 1.545, de 1939, são fundamentais para que se retome pelo viés da memória e se delimite quem pode ou não ser “filho” do Brasil. Essa discussão sobre o que é ser brasileiro, aliás, não nasce durante o Estado Novo. Observa-se já na passagem da Monarquia para a República uma relação tensa entre parte da população que não se sentia representada e o governo.

Segundo Guimarães (2011), em *A República de 1989: utopia de branco, medo de preto*, boa parte dos brasileiros, especialmente a população negra, voltou-se contra a República após o fim da Monarquia. Houve inclusive uma série de insurreições populares contra o novo governo, exemplos disso foram a Revolta da Vacina e de

Canudos. O autor explica esse fenômeno pelo fato de que a população negra temia a perda da liberdade com a proclamação da República, liberdade essa conquistada no fim do Império. Havia então uma parcela dos brasileiros que não se sentia representada no novo regime, visto como uma tentativa ditatorial de imposição de modelos europeus e estadunidense de civilização.

Esse exemplo é capaz de ilustrar que nessa determinação da filiação do sujeito também há espaço para a tensão e a contradição. Althusser (1983) afirma que a categoria sujeito é constitutiva de toda ideologia em qualquer momento histórico. Para ele, a ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeito. Pode-se destacar, desta forma, que há aí uma relação dialética entre sujeito e ideologia, em que um constitui o outro. Althusser (1983, p. 94) destaca que a ideologia impõe as evidências como evidências, ou seja, a evidência de que somos sujeitos é um efeito ideológico, ao qual ele chama de “*efeito ideológico elementar*”. É assim que aquilo que nos parece evidente, como a crença na transparência da linguagem ou em uma língua única e homogênea, já é fruto de um efeito ideológico.

A ideologia recruta sujeitos entre os indivíduos e através da interpelação ideológica transforma esses indivíduos em sujeitos. Althusser explica que esta interpelação ocorre aparentemente fora da ideologia, mas que na realidade ocorre também dentro dela: “*a negação prática do caráter ideológico da ideologia pela ideologia é um dos efeitos da ideologia: a ideologia nunca diz: eu sou ideológica*” (ALTHUSSER, 1983, p.96). Além disso, para ele, a ideologia não possui História, no sentido positivo da afirmação, os indivíduos são sempre já sujeitos através da interpelação ideológica.

Althusser (1983) destaca que a estrutura de toda ideologia funciona como um espelho. A ideologia então teria um lugar único, um centro, ocupado por um Sujeito (grafado pelo autor com letra maiúscula, para se diferenciar dos sujeitos interpelados pela ideologia, em minúsculo), que interpela em sujeitos os indivíduos a sua volta. Há aí uma dupla relação especular que submete os sujeitos ao Sujeito. Esse Sujeito daria aos sujeitos a garantia de que certamente trata-se deles (os sujeitos) e Dele (Sujeito).

O Sujeito chama os indivíduos, com intuito de interpelá-los em sujeitos. No caso deste estudo, chamamos de sujeitos todos aqueles que são afetados pelo discurso nacionalista do Estado Novo, ou seja, todos os indivíduos interpelados pelas políticas

nacionalistas durante o período da Era Vargas. Já o Sujeito é aqui representado pela ideologia dominante, mais especificamente, pela ideologia nacionalista. Quando mencionamos a ideologia nacionalista, estamos nos referindo ao conjunto de saberes produzidos pelo Estado Novo no sentido de disseminar essa ideologia. Saberes identificados nos Decretos/Lei, edições da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul e do livro didático selecionado para análise. Todavia, vale salientar que o material aqui analisado representa apenas uma amostra do discurso nacionalista do governo Vargas e não sua totalidade.

Para Thévenin, retomando Lenin, “se a religião tanto serviu aos poderosos, é porque ela permite à ideologia dominante funcionar, isto é, reproduzir as relações de produção”. Deste modo, como afirma Thévenin (ibid), confiar no Pai, em Deus, no Capital – e em nosso caso, confiar no Discurso Nacionalista do Estado Novo – é acreditar que tudo está bem e de que ocorrerá da melhor forma. O sujeito, interpelado pela ideologia, se crê livre, “tanto mais livre, quanto mais está subjugado”, em um sistema de instituições capaz de permitir a reprodução das relações de produção.

Althusser destaca, em *Aparelhos ideológicos de Estado*, que

encerrados em um sistema de interpelação como sujeitos, de submissão ao Sujeito, de reconhecimento universal e de garantia absoluta, os sujeitos ‘andam’, ‘andam sozinhos’, na imensa maioria dos casos, com exceção dos ‘maus sujeitos’, que provocam a intervenção deste ou daquele destacamento de aparelho (repressivo) de Estado. Mas a imensa maioria dos (bons) sujeitos anda bem ‘sozinha’, isto é, pela ideologia (cujas formas concretas são realizadas nos Aparelhos Ideológicos de Estado). (ALTHUSSER, 1983, p. 103)

De acordo com o pensamento althusseriano, com exceção dos “maus sujeitos”, a maioria dos sujeitos caminha por si, entregue à ideologia, cujas formas concretas se realizam nos aparelhos ideológicos de Estado (AIEs), como a Escola, por exemplo. Os “bons sujeitos” se entregam à ideologia e se inserem nas práticas governadas pelos rituais dos AIEs. Já os maus sujeitos, quando existirem, provocam a intervenção dos aparelhos repressivos do Estado (AREs). Essa maioria, segundo o autor, se insere em práticas e rituais dos aparelhos ideológicos de Estado e identifica-se com o estado das coisas existentes. É preciso então, como aparece em decretos e periódicos à época do Estado Novo, amar a Pátria, preservar a língua nacional da influência estrangeira.

Um dos exemplos de instrumentos de disseminação da ideologia nacionalista é a Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, que compõe os objetos de análise deste estudo. Mensário sob o patrocínio da Secretaria da Educação e do Departamento Estadual de Saúde do governo gaúcho, a publicação dedicou-se por décadas à divulgação e prescrição de recomendações e normas que deveriam ser seguidas pelos educadores do Estado da região Sul. Em editorial publicado na edição de janeiro-fevereiro de 1941 (vol. 5, n. 17-18, ano 2), a Revista defende que “*a educação é um dos mais relevantes problemas sociais e que a escola é um núcleo da ação do Estado em que se forja o próprio corpo e espírito da raça*” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1941a, p. 5).

Em uma das seções da Revista, intitulada “Orientações Pedagógicas”, especialistas previamente escolhidos pelo governo traziam recomendações de como deveria ser o ensino da Língua Nacional e de como os professores teriam que conduzir as práticas educativas. Na mesma edição de janeiro e fevereiro de 1941, um comunicado dirigido às estagiárias do magistério convocava as jovens educadoras a colaborar na “*formação da alma brasileira [...] na reconstrução da nacionalidade*” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1941a p. 66). Naquele momento, o Estado Novo recrutava moças formadas na área da Educação para atuar, inicialmente, em pequenas cidades ou zonas rurais, locais com grande concentração de imigrantes, disseminando a ideologia nacionalista também nas áreas mais afastadas do país. Como podemos observar, o Estado se preocupa com a disseminação da ideologia nacionalista no ambiente escolar, entendendo, dessa forma, a importância deste aparelho ideológico para alcançar seus objetivos. A escola ficará com o papel de formar a nova geração.

Althusser (1983) destaca que a reprodução das relações de produção deve ser assegurada na consciência, no comportamento dos sujeitos que ocupam postos na divisão social do trabalho designada pela produção. No entanto, ele afirma que a reprodução das relações de produção se realiza nos processos de produção e em suas práticas cotidianas, o que nos leva a pensar que as ideologias, como a ideologia nacionalista, não nascem simplesmente nos aparelhos do Estado, mas sim nas práticas sociais do cotidiano desenvolvidas no interior dos aparelhos.

A maneira de entender o sujeito em relação constitutiva com a ideologia leva Orlandi (2011), em *A Linguagem e seu Funcionamento*, a afirmar que ser sujeito é “*ser fora-de-si, é dividir-se*”. Sendo assim, para a Análise do Discurso, o sujeito deixa de

ocupar um lugar central e passa a ser entendido nas práticas discursivas e por sua inserção nos aparelhos de Estado. Para a autora, “a ideologia aparece como um processo de comunicação implícito que determina as práticas dos indivíduos constituídos em sujeitos” (ORLANDI, 2011, p.188).

Em *Análise de Discurso*, Orlandi (2015, p. 44) afirma que a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos [...] o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Esse jogo de interpelação é apagado pela crença na literalidade de uma palavra e pela falsa evidência de sentidos. Essa falsa transparência da linguagem permite que as ideologias hegemônicas ajam em nome de uma falsa neutralidade, capaz de refratar a disputa de sentidos e a luta de classes.

Em uma sociedade de classes, segundo Althusser (1983), as relações de produção são também relações de exploração, relações entre classes antagônicas. Sendo assim, para que a discussão empreendida neste trabalho não se torne abstrata é necessário que consideremos que esta reprodução seja entendida do ponto de vista dos interesses das classes em manter suas posições de hegemonia. “O *Estado e seus aparelhos, só têm sentido do ponto de vista da luta de classes, enquanto aparelho de luta de classes mantenedor da opressão de classe e das condições de exploração de sua reprodução*”. (ALTHUSSER, 1983, p. 106).

É mister que entendamos, ao nos debruçarmos sobre as práticas produzidas nos aparelhos ideológicos, que estes aparelhos não são “a realização sem conflitos da ideologia dominante” (ALTHUSSER, 1983, p. 106), mas sim palco da luta de classes, espaço de disputa entre as classes antagônicas, onde a classe dominante se realiza e estabelece seus interesses através destes aparelhos. Embora os materiais produzidos pelo Estado Novo na área da Educação sejam o objeto deste estudo, salientamos que o aparelho ideológico escolar não é o espaço de origem da ideologia nacionalista, já que esta ideologia ultrapassa este aparelho. Como já enfatizamos, os aparelhos de Estado são o palco da luta entre as diferentes ideologias e não seu local de origem. A origem das ideologias está nas práticas do cotidiano e, para entendermos a origem do discurso nacionalista durante a Era Vargas, precisamos entender como o nacionalismo, ao qual já aludimos, sob certas condições de produção, passou a fazer parte das políticas brasileiras na primeira metade do século XX. É necessário que se compreenda que os aparelhos ideológicos são palco da luta de classes e lugar de materialização dos antagonismos.

O ensino da Língua Nacional, como denominada pelo governo, prevê o objetivo de formar uma consciência comum nacional em todo o território brasileiro, refratando as contradições e os conflitos oriundos dos interesses de classes. Para que o projeto do governo se realize, os governantes investem na formação de professores comprometidos com a ideologia do governo e investindo contra as culturas e as línguas dos imigrantes e seus descendentes, e contra quaisquer grupos sociais que se opunham ao seu projeto.

A partir deste momento começaremos a análise dos 24 recortes discursivos selecionados para este trabalho. O primeiro recorte analisado é composto pelas alíneas 'd', e 'f', extraídas do Art. 4º do Decreto/Lei 1.545, de 25 de agosto de 1939, que trata das incumbências do Ministério da Educação e Saúde. Este Artigo é dividido em seis alíneas e constitui peça importante para entendermos as políticas nacionalistas durante a Era Vargas. Optamos por dividi-lo em quatro recortes discursivos: nas alíneas 'd' e 'f', foram identificados elementos que dizem respeito à formação de uma “identidade nacional”, a partir do estímulo à criação de organizações e bibliotecas que disseminem a ideologia do Estado, como exposto a seguir, estas alíneas trazem uma demonstração da ideologia nacionalista contida em uma política do Estado Novo:

Recorte Discursivo 1:

Art. 4º Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde¹²:

- d) estimular a criação de organizações patrióticas que se destinem à educação física, instituem bibliotecas de obras de interesse nacional e promovam comemorações cívicas e viagens para regiões do país;*
- f) distribuir folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações.*

Observamos que nas alíneas acima, que fazem parte do Decreto em que se define as atribuições do Ministério da Educação e Saúde, a criação de associações patrióticas, bibliotecas de obras de “interesse nacional” e a promoção de viagens aos mais diversos recantos do país são estimuladas para criar um sentimento de pertencimento e interpelar os indivíduos em sujeitos da nação brasileira. Na alínea 'd'

¹² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>

pode-se observar a preocupação do Governo com a formação dos indivíduos que devem ser interpelados em sujeitos nacionais e, para tanto, comemorações cívicas e viagens pelo país devem ser estimuladas. Já a alínea 'f', complementa este empenho por parte dos governantes e propõe que os brasileiros se informem sobre a História oficial do país, contada em material elaborado pelos ideólogos do Estado Novo, como panfletos.

As alíneas 'a' e 'c', serão analisadas no recorte discursivo 2 e tratam sobre o apelo feito aos professores, vistos como os responsáveis pela disseminação da ideologia do Estado Novo. A alínea 'e' será analisada no recorte discursivo 4, que trata sobre a vigilância do ensino da Língua Nacional; já a alínea 'b', será analisada pelo recorte discursivo 6, que trata sobre a fundação das Escolas ser feita preferencialmente por brasileiros durante o Estado Novo.

A Escola passa a ser um importante espaço para a garantia do sucesso dos planos do governo e a vigilância sobre o ensino da língua, bem como a narrativa da História e da Geografia comprometida com os grupos hegemônicos deve ser expandida para a população, com o objetivo de disseminar o imaginário de nação homogênea, unida por uma mesma língua e por uma mesma cultura.

2.2. A reprodução dos meios de produção, os Aparelhos Ideológicos de Estado e a Escola

Para que se possa entender como se deu a disseminação da ideologia nacionalista durante o Estado Novo, é de grande importância que se compreenda o papel dos aparelhos ideológicos de Estado nesse processo. A Escola, dentre estes aparelhos, merece destaque nesse projeto e as questões discutidas anteriormente, referentes à Língua e à natureza do signo ideológico, podem ser bem exemplificadas pelo embate existente no interior dos aparelhos ideológicos. É preciso, porém, retomarmos a noção de aparelho ideológico e, para tanto, recorreremos à teoria desenvolvida por Louis Althusser (1983).

Desta forma, ao pensarmos na ideologia e a sua manifestação nas práticas do cotidiano, devemos buscar entender a sua existência material e as suas relações de contradição e antagonismo dentro das sociedades de classes. Althusser detém-se com cuidado no estudo sobre as ideologias, e sobre como se dão as manifestações da

ideologia e sua materialização por meio do que ele chamou de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Sobre a luta de classes, Althusser nos lembra que esta possui primazia na teoria de Marx sobre a ideologia e sobre o funcionamento dos aparelhos de Estado. É importante salientar nesse processo o papel da contradição, pois a dominação ideológica pela classe dominante não se dá sem luta, mas sim pela disputa, onde a burguesia consegue chegar a seus objetivos lutando contra a antiga ideologia dominante e também contra a ideologia da classe dominada, isto é, o proletariado.

É importante ressaltar que, como observa Althusser, a reprodução da ideologia dominante deve ser concebida também como uma luta interna dentro da própria classe dominante, onde é preciso superar as contradições existentes nas frações da classe burguesa para que esta classe seja organizada como um todo. Há, portanto, contradição até mesmo dentro de uma determinada classe social, o que demonstra que não existe homogeneidade e sim espaço de disputa de sentidos. Como fica claro, ao expormos estas questões, é de suma importância que se discuta melhor o papel dos aparelhos de Estado na teoria althusseriana.

Para levar adiante tal intuito, é necessário que não percamos de vista que para Althusser, a obra de Marx representa a fundação de uma nova ciência: a ciência da História. Turchetto (2010) destaca que para o autor francês, não é mais possível aos especialistas no campo das ciências humanas e sociais a produção de conhecimento verdadeiramente científico sem reconhecer a ciência fundada por Marx. Ele destaca que Althusser define, após ler o *Capital*, de Marx, que uma formação social pode ser definida como um sistema complexo, uma estrutura, um todo estruturado com dominante. Em outras palavras, uma formação social é um conjunto de relações sociais estruturadas com dominantes, determinada pelas relações de produção. O que Althusser tenta evitar é que se crie uma teoria idealista da História. Para ele, quando se pensa que as formações sociais são o objeto da História, temos uma teoria materialista da História, já que estas formações são representadas por conjuntos relativamente estáveis de relações sociais estruturadas a partir das relações de produção. É a partir desta leitura que o autor entende a fundação da ciência da História e propõe o estudo dos fenômenos sociais sob uma ótica materialista. É também por este caminho que ele entende o funcionamento dos aparelhos de Estado.

Em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Althusser (1983) defende que uma formação social deve reproduzir as condições de produção que lhe são próprias ao mesmo tempo que as produz. Para ele, ao contrário do que se dava em épocas passadas, a reprodução dos meios de trabalho se dá cada vez mais fora da indústria capitalista, através do sistema escolar. É na Escola que se aprende as “regras de bom comportamento” (ALTHUSSER, 1985, p. 58), as regras de ordem estabelecidas pela classe dominante.

Althusser (1983, p. 89) afirma que “uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas”. Desta forma, podemos afirmar que a investigação do componente ideológico e sua manifestação em aparelhos, como na Escola, por exemplo, é capaz de comprovar a existência material das ideologias nas práticas do cotidiano. É importante ressaltar que, para ele, na ideologia não são representadas as relações reais que constituem a existência dos homens, mas sim a relação imaginária dos indivíduos com as relações reais em que vivem. Resta-nos saber então, os motivos que levam aos indivíduos a fazer essa representação imaginária e qual a natureza deste imaginário. Deve-se argumentar que no pensamento althusseriano, a ideologia possui um caráter material, associada às práticas e rituais dos sujeitos e sua realização nos aparelhos de Estado.

Sendo assim, podemos afirmar que na concepção althusseriana, as ideias de um sujeito são materiais, na medida em que se inscrevem em seus atos materiais inscritos em práticas sociais. Essas ideias são então reguladas por rituais materiais definidos pelo material ideológico. É assim que práticas como a comemoração de dias cívicos, a exaltação da história de um país, bem como da bandeira e dos hinos etc. consistem em rituais que atestam a materialização da ideologia nacionalista na Escola, por exemplo. Podemos concluir então que para Althusser, a ideologia existe em um aparelho ideológico material e que o sujeito atua como elemento constituinte desse sistema, pois está inserido nesse aparelho e executa os rituais materiais a ele relacionados.

O ambiente escolar, desta forma, passa a ser fundamental para a classe hegemônica como espaço de reprodução da submissão dos operários, onde os agentes da repressão asseguram também pela palavra o domínio da classe dominante. “*Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, devem de uma forma ou de outra estar imbuídos desta ideologia para desempenhar conscienciosamente suas*

tarefas, seja de exploradores, seja a de auxiliares na exploração” (ALTHUSSER, 1983, p. 58).

Esta questão pode ser melhor ilustrada pelo Decreto/Lei 1.545, de 1939, que dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros, especificamente nas alíneas ‘a’ e ‘c’ do já mencionado Art. 4º deste Decreto/Lei, que trata daquilo que incumbe ao Ministério da Educação e Saúde:

Recorte discursivo 2:

Art. 4º Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde:

a) promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins desta lei;

c) orientar o preparo e o recrutamento de professores para as escolas primárias dos núcleos coloniais.

Pode-se observar, através destas alíneas, uma imposição na forma da lei aos educadores para que se filiem à ideologia nacionalista do Estado, bem como na forma da lei, que previa formações aos professores para atuarem no novo modelo de escolas propostas pelos agentes da ideologia dominante. Cabe então aos órgãos públicos, entre eles à Escola, garantir a perfeita adaptação dos estudantes, e em especial os descendentes de estrangeiros, ao meio nacional e isso deve se dar pelo ensino da Língua Nacional e da História do Brasil.

O chamado aos professores não está presente apenas na forma da lei, mas também pode ser encontrado em materiais destinados à formação dos educadores. Em comunicado de 3 de maio de 1939, publicado na edição de janeiro e fevereiro de 1941 na secção técnica “Orientação Pedagógica” da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, a Diretoria Geral da Instrução Pública, órgão vinculado à Secretaria de Educação gaúcha, convoca os “bons mestres” – no caso do comunicado as estagiárias do Magistério – a se unirem ao Estado Novo na proliferação de uma política nacionalista, conforme recorte discursivo exposto a seguir:

Recorte discursivo 3:

Os bons mestres fazem as boas escolas [...] Sois convocadas a colaborar na mais bela das causas – a formação da alma brasileira. A pátria precisa de vós, necessita das forças de espíritos como os vossos, desejosos de viver e de vencer na vida, e confia que o vosso contato com as populações rurais há de conquistá-las, levando-lhes a verdade e trazendo-as a cooperar na reconstrução da nacionalidade, na recomposição da ordem espiritual tão esquecida. (Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, maio de 1939, p. 66)

O recorte acima, que traz algumas instruções às estagiárias professoras, está em consonância com o que afirma o Decreto/Lei 1.545 que seria promulgado no mesmo ano e que também orienta como deve ser o trabalho dos docentes. Em ambos os casos, os professores são apresentados como os grandes responsáveis pela mudança que deve ocorrer no país. Mas isso não se aplica a todos os professores: somente aos que se identificam com o novo projeto de Nação e foram interpelados pela ideologia nacionalista, sendo considerados “bons mestres”. É neste sentido que verbos como ‘vencer’ podem ser entendidos como “identificar-se e cumprir aquilo que fora designado pela ideologia dominante”. Os ‘bons mestres’ possuem então o papel de conduzir as novas gerações à ‘ordem’ estabelecida pelas classes hegemônicas. A interpelação dos indivíduos em sujeitos identificados ao novo projeto de Nação é, para os ideólogos do Estado Novo ‘vencer na vida’.

Em *A teoria da alienação em Marx*, Meszáros (2006, p. 275) considera que a educação “possui duas funções principais em uma sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. Podemos depreender daí que os aparelhos ideológicos, palco da luta de classes, desempenham papel fundamental aos anseios da classe dominante.

Althusser destaca que há uma série de Aparelhos Ideológicos de Estado além da Escola, capazes de garantir a reprodução ideológica, tais como a igreja e a família. Para o autor, a reprodução da qualificação da força de trabalho que serve à ideologia dominante “se assegura em e sob as formas de submissão ideológica” (ALTHUSSER, 1983, p. 59). Com o intuito de entender melhor as relações entre práticas sociais, sujeitos e ideologia, Althusser recorre a Marx e sua teoria sobre a estrutura da sociedade. Segundo ele, Marx concebe, como já mencionamos ao longo deste trabalho,

esta estrutura como constituída por instâncias articuladas por uma determinação específica, a saber: a infraestrutura¹³ – relacionada à base econômica, explicada pelas relações de produção e as forças produtivas – e pelas instâncias do jurídico-político e ideológica, ou seja, a superestrutura.

Antes de discutirmos o papel dos AIEs na teoria althusseriana, no entanto, é necessário entendermos o que significa para ele o Estado. Para Althusser (1983), o Estado representa as práticas jurídicas, mas também o exército e seu papel repressor. O Estado então pode ser também entendido como “força de execução e de intervenção repressiva a serviço das classes dominantes, na luta de classes da burguesia e seus aliados contra o proletariado” (ALTHUSSER, 1983, p. 62). Ele afirma também que o Estado só tem sentido em função do poder de Estado: a luta política das classes gira em torno do Estado. As classes desejam tomar ou manter o poder do Estado a partir de disputas e alianças e isso leva o autor a diferenciar o Estado dos aparelhos de Estado, pois o aparelho pode permanecer de pé, mesmo quando existam acontecimentos políticos que afetem o poder do Estado.

Althusser (1983) desenvolve então uma teoria materialista das ideologias e faz uso do conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs) para aprofundar a discussão sobre a complexidade da relação entre ideologias, História e sujeito de forma dialética. Ele divide os aparelhos de Estado da teoria marxista em aparelhos ideológicos e aparelhos repressores. Para ele, os Aparelhos Repressores de Estado (AREs) se distinguem dos ideológicos, pois o ARE funciona predominantemente através da repressão, inclusive física, e secundariamente através da ideologia. Já no AIE se dá o contrário, há um predomínio da ideologia e secundariamente da repressão. De acordo com o autor, se considerarmos que por princípio a classe dominante detém o poder do Estado e que dispõe dos aparelhos de Estado, podemos admitir, portanto, que a mesma classe dominante seja ativa nos aparelhos ideológicos do Estado. Isso nos permite compreender que os aparelhos ideológicos podem ser, além dos meios, também o lugar da luta de classes.

¹³ Althusser, ao referir-se à metáfora marxista do edifício, destaca que os andares superiores de uma construção (aqui no caso as duas instâncias da superestrutura) não podem sustentar-se sem a base (infraestrutura). Em outras palavras, os andares superiores dependem do que ocorre na base econômica e das práticas do cotidiano. Althusser conclui então que a superestrutura é determinada pela eficácia da base, ou seja, da infraestrutura, e diz que é necessário colocar-se do ponto de vista da reprodução para que se possa entender melhor este processo.

Para Sampedro (2010), a ideologia não deve mais ficar restrita ao imaginário e ao simbólico, mas sim à sua materialidade, isto é, não deve mais ser vista como ideias, mas sim práticas. A formulação dos aparelhos ideológicos de Estado marca a percepção do ideológico enquanto realidade que se inscreve numa instância material efetiva, e não mais como um erro. Para o autor, trata-se de entender as instâncias materiais a partir das quais se exerce a determinação do interesse da classe dominante. O objetivo de Althusser, segundo ele, “*é explicar como desde a estrutura social, desde as práticas concretas em que um indivíduo se inscreve no processo produtivo, se cria um universo de significação elaborado em nível imaginário dando lugar à introjeção da ideologia*”. (SAMPEDRO, 2010, p.47).

Pode-se concluir, portanto, que a reprodução das relações de produção é assegurada, em grande parte, pelo exercício do poder de Estado, e da classe dominante, nos aparelhos de Estado, tanto no aparelho repressor de Estado, quanto nos aparelhos ideológicos de Estado. É de se esperar desta forma que a Escola, sendo um dos aparelhos ideológicos, tente reproduzir, em seus planos de educação e currículo, a ideologia da classe dominante. Um dos grandes responsáveis por garantir o sucesso do discurso nacionalista do Estado Novo seria o professor, a quem o governo pretende “orientar e recrutar” para que cumpra bem este papel, como já observamos nas alíneas ‘a’ e ‘c’ do Art. 4º do Decreto/Lei 1.545, de 1939.

É importante salientar que a intenção do Estado Novo é favorecer àquelas escolas fundadas por cidadãos considerados brasileiros e que sejam capazes de atender aos anseios do governo, exercendo inclusive vigilância sobre o ensino da cultura nacional, garantindo a interpelação dos indivíduos em sujeitos, por parte da ideologia nacionalista.

Althusser (1983) afirma que nenhuma classe pode deter por muito tempo o poder do Estado sem dominar seus aparelhos ideológicos. Ele explica ainda que a classe no poder não domina tão facilmente os AIEs quanto os AREs, pois as classes não dominantes podem encontrar ocasião para se exprimir nos AIEs, utilizando as contradições que existem neles, fazendo destes aparelhos espaço de luta. Segundo o autor, todos os AIEs visam a reprodução das relações de produção, das relações de produção capitalista, no caso da formação social capitalista, e são responsáveis por “doses cotidianas de nacionalismo e disseminação da ideologia do Estado” (ALTHUSSER, 1983, p.49).

Sobre a Escola, lugar onde a Língua Nacional instituída pelo Estado Novo deve ser ensinada, Althusser afirma que ela toma as crianças de todas as classes sociais e dissemina saberes práticos envolvidos na ideologia dominante, durante os anos em que as crianças estão mais vulneráveis. O trabalho dos aparelhos ideológicos é transformar os que passam pelas escolas em sujeitos que devem se identificar com saberes da ideologia dominante.

No entanto, como já ressaltamos anteriormente, a reprodução dessa ideologia dominante não é uma simples reprodução. “*A luta pela reprodução da ideologia dominante é um combate inacabado que sempre é preciso retomar e que sempre está submetido à lei da luta de classes*” (ALTHUSSER, 1985, p. 111). O espaço escolar, mesmo sendo um aparelho ideológico que reproduz a ideologia dominante, é também palco de contradição e, portanto, espaço de disputa de sentidos e de resistência.

CAPÍTULO 3

DISCURSO E IDEOLOGIA

3.1. As relações de reprodução/transformação das relações de produção e o discurso nacionalista

É sob influência de Louis Althusser que em *Semântica e Discurso* Pêcheux (1995, p. 135) faz duas afirmações: “só há prática (social) através de e sob uma ideologia; e só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. A partir das reflexões de Althusser, pode-se pensar o termo ideologia de duas maneiras, como nos indica Pêcheux. Na primeira proposição, ideologia aparece no sentido múltiplo, o que nos dá a ideia de ideologias no plural, diversas, envolvidas no todo complexo com dominante daquilo que Althusser e Pêcheux entendem como formação ideológica. Já no segundo caso, ideologia aparece no geral, com o sentido de ‘toda ideologia’.

Se levarmos em conta tudo que refletimos até agora, podemos afirmar que o entendimento das condições de produção do discurso e da sua relação com as ideologias passa a ser de grande importância para que o analista compreenda como são produzidas políticas em diferentes áreas, em nosso caso na área de Educação. Desvendar, por trás da falsa transparência da linguagem, como a ideologia interpela os sujeitos historicamente constituídos e permite que saberes positivistas e nacionalistas dominem o cenário educacional da década de 1930 no Brasil, torna-se possível, por exemplo, a partir de tais relações.

Ao abordar não somente a reprodução, mas também a transformação das relações de produção, Pêcheux faz uma releitura de Althusser e dá destaque para o caráter contraditório dos modos de produção. Para ele, a luta de classes atravessa os modos de produção e se realiza a partir da disputa entre as ideologias, materializadas nos aparelhos ideológicos. Desta forma, não se pode atribuir a uma determinada classe social uma única ideologia, apartada da luta de classes, mas sim entender que há disputa de sentidos e embate ideológico dentro de cada classe. Os aparelhos de Estado, quando

compreendidos desta maneira, também não podem ser entendidos como meros instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes, mas sim como espaço de conflito, onde a ideologia da classe hegemônica se realiza e se impõe. Isso significa dizer que estes aparelhos são também palco de transformação e não apenas reprodução das relações de produção.

As noções de formação social, História, ideologia e sujeito, desenvolvidas por Althusser e ressignificadas por Pêcheux, são fundamentais para entendermos como se dá o processo discursivo e compreender os motivos que nos levam a crer que as transformações da língua não podem ser entendidas dentro da superestrutura, mas sim a partir das disputas ocorridas entre a super e a infraestrutura.

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux (1995) considera um erro associar as línguas às superestruturas ideológicas. A língua deve ser entendida pelo seu caráter contraditório e, para Pêcheux,

ao falar de reprodução/transformação, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo princípio é a luta de classes. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para a sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes passa por aquilo que Althusser chamou os aparelhos ideológicos de Estado. (PÊCHEUX, 1995, p.144)

Podemos observar, no que diz respeito ao Estado Novo, que há uma negação deste caráter contraditório da língua, prova disso é a alínea ‘e’ do Art. 4º do Decreto/Lei 1.545, de 25 de agosto de 1939, exposta no recorte abaixo:

Recorte Discursivo 4:

Art. 4º Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde

e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil.

Se seguirmos a linha de raciocínio de Pêcheux, legislações que visam controlar a língua, colocando-a na superestrutura, como a alínea ‘e’ do Art. 4º, sugerem o controle do ensino da Língua Nacional, ignorando o fato de que a língua se faz nas práticas do dia a dia de seus usuários. Este caráter de fluidez da língua, embora negado pelas

políticas do Governo, parece não passar despercebido, já que como podemos observar no recorte discursivo acima, é preciso *exercer vigilância sobre o ensino de línguas, da história e geografia*. Sobre esta relação entre a língua e as práticas sociais, Pêcheux observa que a língua se apresenta como a base para os processos discursivos. Essa base linguística possui uma autonomia relativa se pensada como um sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas. No entanto, é sobre esta base que se desenvolvem os processos discursivos e estes devem ser compreendidos a partir de sua inscrição numa relação ideológica e de classes. Sendo assim, devemos destacar que a base material, isto é, a língua, é a mesma para os membros de uma comunidade, mas estes personagens não possuem o mesmo discurso. Os processos discursivos são diferenciados, a depender do conflito entre as diferentes classes da sociedade.

Este estudo corrobora com Pêcheux, para quem a língua não pode estar na superestrutura, mas precisa ser compreendida a partir das relações da infraestrutura, das práticas do cotidiano. Isso nos leva a pensar também que a língua não pode ser caracterizada como língua de classe. A língua, compreendida como esta base passível de jogo pode ser indiferente à divisão de classes, porém as classes não podem ser indiferentes a ela, pois a utilizam na sua luta política. Pêcheux (1995, p.93) afirma que as contradições ideológicas desenvolvidas através da unidade da língua “*são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os processos discursivos, na medida em que se inserem em relações ideológicas de classes*”.

A crença em uma língua comum de caráter nacional, bem como o seu vínculo e o ensino nas práticas escolares, buscam, desta maneira, refratar, ou até mesmo disfarçar, o antagonismo e os conflitos entre as classes sociais. Para Pêcheux, há uma contradição na forma de ver a língua como homogênea. Ele compreende que na verdade essa maneira de pensar levaria a uma interdição de saberes em uma sociedade de classes. Isso pode ser comprovado ao observarmos prática semelhante nas escolas durante o Estado Novo, onde o discurso sobre uma língua nacional homogênea, interdita saberes de comunidades não identificadas à língua padrão oficial e leva, até mesmo, o Estado a proibir o uso de línguas estrangeiras.

Levando em consideração o exposto acima, mas também, tudo que foi levantado ao longo desse trabalho, é possível questionar-se sobre o papel da contradição quando se fala em reprodução das relações de produção. Para entendermos o pensamento de Pêcheux e suas consequências na teoria discursiva de linha francesa, podemos pensar também o papel da transformação na obra do autor. Para tanto, Pêcheux revisita a obra de Althusser e faz uma discussão acerca do conceito de reprodução, que como já vimos é crucial à teoria das formações sociais e reprodução dos meios de produção. Em *Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal?* Pêcheux (1982) considera que

reprodução nunca significou repetição do mesmo. As proposições de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, que procuram dar continuidade a determinadas colocações de Gramsci a respeito do conceito de hegemonia e da proximidade invisível do Estado no cotidiano, formam uma ajuda valiosa nessa direção, se ela for interpretada de tal forma que os processos de reprodução ideológicos também sejam abordados como local de resistência múltipla. Um local no qual surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções. (PÊCHEUX, 1982, p.115)

Ao fazermos a análise das práticas discursivas, é preciso pensar que uma teoria materialista tem como um de seus princípios básicos a contradição e a dialética, que nestas práticas não habita apenas uma ideologia. Pode haver, isto sim, uma ideologia dominante, de modo que não se pode concluir que esta seja a única existente no discurso. Podemos afirmar que as ideologias dominantes se enfrentam com as dominadas no interior dos aparelhos ideológicos e estes, portanto, não são apenas palco de reprodução, mas também de transformação das relações de produção.

Para Pêcheux (1995), a História passa a ser compreendida como um sistema humano em movimento, cujo motor é a luta de classes. A História então é a história da luta de classes, com as tensões entre super e infraestrutura, onde ocorre a reprodução/transformação das relações de produção. A estrutura e o funcionamento da ideologia nos permitem entender que o seu caráter é o de dissimular a sua própria existência no interior do seu funcionamento. A dissimulação se dá como a evidência da existência espontânea do sujeito, como origem e causa de si. O sujeito tem a impressão de que é a fonte dos seus sentidos, daquilo que diz. O autor reconhece a necessidade de analisar o processo de interpelação ideológica, debruçando-se sobre os estudos de

Althusser, que analisamos no capítulo anterior. Ele entende que sujeito e ideologia não podem ser separados, afastando qualquer tendência idealista (sujeito como fonte e origem daquilo que diz), reconhece a relação do sujeito com o campo das práticas sociais e desenvolve assim uma teoria do sujeito que revê as questões althusserianas.

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux (1995) aponta para a necessidade de uma teoria materialista do discurso, que questione a evidência idealista da existência espontânea do sujeito, como origem e causa de si. Remonta a Althusser, para quem essa evidência se constitui no efeito ideológico elementar. Para Pêcheux, essa teoria deve questionar também a crença na transparência da linguagem, ou seja, a ideia de que cada palavra designe apenas uma coisa. Para o analista de discurso, a interpelação do indivíduo em sujeito se dá na relação entre a super e a infra-estrutura, entre os aparelhos repressores e ideológicos do Estado. Revisitando a teoria althusseriana, Pêcheux estabelece, no processo de interpelação, um vínculo entre o que chama de sujeito de direito (estabelecido pelo aparelho repressor do Estado no âmbito jurídico-político) e o sujeito ideológico (aquele que diz ao falar de si: “Sou eu!”). Explicando melhor, este sujeito é interpelado e possui vínculo com o aparelho jurídico/político, isto é, com quem distribui e controla as identidades, e com os aparelhos ideológicos de Estado. O sujeito então passa a ser um sujeito de direito e entra em relação de contrato com os demais sujeitos de direito e com o sujeito ideológico.

Por outro lado, há um apagamento do fato de que o sujeito resulta de um processo. Esse apagamento faz com que o sujeito acredite que é a causa de si. A ideologia então, nas palavras do autor, “*recruta sujeitos entre os indivíduos e que ela recruta a todos, é preciso, então, compreender de que modo os voluntários são designados nesse recrutamento*” (PÊCHEUX, 1995, p.157). Cabe mencionar que para o autor, é a ideologia quem designa o que é e o que deve ser, que fornece evidências. Pode-se pensar em relação aos sentidos que não existe literalidade, ou seja, uma palavra ou expressão não possui apenas um sentido, não há uma relação transparente.

É possível destacar que há um assujeitamento do sujeito, que se realiza sob a forma de autonomia, onde, como já discutimos, os sujeitos são livres para submeterem-se à ideologia dominante. É assim que Pêcheux (1995) afirma, através do que chama de esquecimento número 1, que o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. A interpelação dos indivíduos em sujeitos do seu discurso então

se efetua pela identificação com a formação discursiva que o domina: essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.(PÊCHEUX, 1995, p.163)

Desta forma, os sujeitos que se identificam com o discurso nacionalista durante o Estado Novo se esquecem que são determinados pela interpelação ideológica, crendo em uma falsa unidade da língua. Reproduzem os saberes da ideologia dominante, contribuindo para a interdição dos saberes das comunidades linguísticas em desacordo com a língua nacional. Cabe lembrar, entretanto, que os aparelhos ideológicos que servem de palco para estas disputas também são espaço de transformação, pois não há dominação sem uma certa resistência.

Pêcheux (1995) destaca o papel dos elementos do interdiscurso, a saber, do pré-construído e das articulações, na determinação do sujeito durante o processo da interpelação ideológica, que através da estrutura da forma-sujeito impõe e dissimula sob forma de autonomia esse assujeitamento. O sentido das palavras é dado pelas posições ideológicas no processo sócio-histórico. A ideia de uma língua homogênea, transparente, desta forma, não pode se sustentar, pois desconsidera a História e o trabalho de miscigenação de línguas e de variações dialetais no interior de uma mesma língua.

Sendo assim, o sujeito para Pêcheux (1997), em *Análise Automática do Discurso*, resulta de um processo, e está intimamente ligado ao funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção. Este processo, a que se convencionou chamar de interpelação, faz com que “o sujeito ideológico seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo a sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das classes sociais antagônicas do modo de produção” (PÊCHEUX, 1997, p.166).

O entendimento das condições de produção de um discurso – seja ele nacionalista, populista, totalitário etc. – é de grande importância para que o analista compreenda como são postas em prática políticas na área de Educação, por exemplo.

Para compreender como saberes nacionalistas dominaram o cenário educacional da década de 1930 no Brasil, é preciso tentar desvendar o que há por trás da falsa transparência da linguagem e investigar como a ideologia interpela os sujeitos historicamente constituídos.

Pensando nas contribuições de Pêcheux, consideramos que a análise das práticas nacionalistas no ambiente escolar durante o Estado Novo deve ser estudada a partir do processo de interpelação dos sujeitos. É por isso que um olhar sobre os documentos oficiais e o material usado nas práticas educacionais, apartados da análise de suas condições de produção, não é capaz de nos permitir entender os processos históricos. A análise dos fatos deve resultar do estudo do processo real da vida e da ação dos indivíduos de cada época. É preciso observar que este estudo das políticas educacionais não pode prescindir da sua associação aos projetos de Estado. Estado que nas palavras de Althusser (1983, p. 21), “é uma máquina repressora que permite a dominação da classe dominante sobre a classe operária.”

Sendo assim, podemos concluir que ancorada na teoria das formações sociais e da luta de classes desenvolvida por Althusser, a Análise de Discurso de linha francesa (AD) atribui um papel constitutivo à História quando se quer analisar os discursos. A AD se constitui sobre diferentes áreas de conhecimento: o materialismo histórico, a Linguística e uma teoria dos processos enunciativos para tratar do discurso. A História aqui, no entanto, não possui início nem fim. Em uma relação dialética, Pêcheux, revendo os estudos althusserianos, atribui importância fundamental também à ressignificação e à transformação das práticas sociais.

3.2. A noção do conceito de Formação Discursiva na obra de Michel Pêcheux

A partir da leitura de Pêcheux, Zandwais (2015), em *Discurso, texto e sentidos*, destaca que o objeto discursivo, quando tomado como uma formação, deve ser inscrito na noção de processo e determinado a partir de uma exterioridade. O objeto discursivo não pode ser entendido apenas por uma análise que se atenha ao texto, sem dar conta das suas condições de produção, ou que não leve em consideração a instância ideológica e a interpelação dos sujeitos pela ideologia. Há de se pensar o discurso associado à sua

inscrição na História. Não podemos esquecer que as condições de produção e o momento histórico estão intimamente ligados na determinação dos processos discursivos.

Para explicar essa relação entre a língua, a exterioridade e o discurso, Pêcheux recorre ao conceito de interdiscurso: é o “*todo complexo com dominante das formações discursivas, submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas*” (PÊCHEUX, 1995, p. 162). Como já discutimos, a prática discursiva é constituída pela contradição. Esta contradição é fundamental à noção de heterogeneidade, conceito importante para compreendermos o que significa para Pêcheux uma formação discursiva (FD).

O autor, em *Semântica e Discurso* destaca que a interpelação do sujeito e o caráter material do sentido são mascarados por sua evidência transparente para o sujeito, através do processo que estudamos na seção anterior. Esse caráter material é dependente daquilo que Pêcheux chamou de todo complexo das formações ideológicas. Essa dependência pode ser explicada por duas teses. A primeira diz respeito ao sentido de uma palavra, que, para Pêcheux, não existe em si mesmo, é determinada pelas posições ideológicas no processo sócio-histórico em que as palavras e expressões são produzidas. Sendo assim, podemos destacar que palavras, expressões etc., mudam de sentido adquirem seu sentido nas posições sustentadas por aqueles que as empregam, ou seja, nas formações ideológicas.

Para Pêcheux (1995, p. 160), “as FDs dizem respeito àquilo que em uma formação ideológica (FId) dada, determina o que pode e deve ser dito”. Sendo que, as FIds podem ser observadas a partir de uma posição dada em uma conjuntura e são determinadas pelo estado da luta de classes. Essas formações discursivas para Pêcheux são heterogêneas, atravessadas por saberes de outras formações discursivas em fronteiras porosas. Podemos concluir, a partir do exposto, que uma palavra adquire seu sentido em cada formação discursiva, nas relações que mantêm com as palavras de outras FDs.

A partir do entendimento de Formação Discursiva sob a ótica de Michel Pêcheux, a análise realizada neste trabalho parte da definição de um discurso referência, a Formação Discursiva Nacionalista (FDN), presente no material coletado. É importante

ênfatizar que o termo Formação Discursiva Nacionalista foi escolhido como forma de representar os saberes da Formação Discursiva determinada a partir de um conjunto de saberes capazes de identificar uma política nacionalista. Vale lembrar que o corpus deste estudo é formado o Decreto/Lei 1.545, de 25 de agosto de 1939; trechos de duas edições da *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul*, Prefácio e trechos de capítulos do livro de Antenor Nascentes, *O Ensino de Língua Nacional na Escola Secundária*, de 1935. Espera-se que o material selecionado para a análise seja representativo e consiga revelar os saberes envolvidos nos processos discursivos que compunham as políticas e práticas escolares durante a Era Vargas.

Para que possamos compreender o funcionamento de uma FD, é muito importante também discutir o conceito de forma-sujeito. Rasia (2004), em sua Tese de doutoramento, afirma que Pêcheux utilizou esta categoria adotada da obra de Foucault. O sujeito da forma-sujeito se identificaria com uma determinada formação discursiva, mas essa identificação nunca seria total, pois, como já vimos, a Formação Discursiva sempre seria atravessada por saberes de outras FDs. Segundo Rasia, Pêcheux entende que a forma-sujeito é configurada pela interpelação ideológica do indivíduo. A forma-sujeito, na visão da autora, nos remete à maneira como o sujeito se relaciona com a formação ideológica através das práticas sociais.

Essa forma-sujeito vai se representar como uma determinada FD e os seus saberes. Rasia (ibid) afirma que o domínio de uma formação discursiva deve ser pensado na relação com as outras formações discursivas que se opõem à dominante. A forma-sujeito, desta forma, se identificaria com o sujeito do saber de uma formação discursiva. Em nosso estudo, essa forma-sujeito se identificaria com a Formação Discursiva Nacionalista. Sendo assim, o domínio de uma FD sobre as outras só pode ser pensado na sua relação com as demais formações discursivas, ou seja, no embate entre as diferentes formações discursivas dentro de uma formação ideológica. Em outras palavras, a forma-sujeito está ligada a uma dada FD dominante, mas é atravessada por saberes de outras FDs nas práticas do cotidiano.

A respeito desta identificação, vale lembrar que, como diz Rasia, (2004), Pêcheux concebe modalidades de tomadas de posição do sujeito em relação à formação discursiva com a qual o sujeito da FD se identifica. Podemos falar em “bom sujeito”, quando o sujeito da enunciação se identifica plenamente com o sujeito da FD. Já quando

há uma atitude de questionamento, de contra-identificação em relação à FD, falamos em “mau-sujeito”, de acordo com Pêcheux. Deve-se destacar que tomadas de posição diferentes só são possíveis porque há uma relação de tensão e contradição no interior das FDs. Uma formação discursiva é, como já apontamos, heterogênea. Nela convivem diversos saberes, constituindo-se em espaço permanente de contradição.

Desta forma, o discursivo para Pêcheux é um dos aspectos materiais da ideologia e as formações ideológicas podem comportar várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e o que deve ser dito. No entanto, se pensarmos a relação do discurso com a História e com as suas condições de produção, é imprescindível chamarmos à discussão o conceito de interdiscurso – intimamente ligado ao que se entende por memória discursiva – já que algo sempre fala antes, em algum lugar.

Quando o governo, na forma da lei, como ocorre no Art. 4º do Decreto 1.545, de 1939, propõe que se institua “*bibliotecas de obras de interesse nacional*”, reconhece que há um grupo de escritores identificados com os saberes da Formação Discursiva Nacionalista do Estado Novo e que constroem narrativas que servem a seus propósitos, como Lourenço Filho e Antenor Nascentes, por exemplo, de quem analisaremos parte da obra. Essas vozes, embora pertençam a outro momento histórico, ainda são capazes de ecoar no presente e ressignificar-se para ajudar a construir o projeto do Estado Novo. A preocupação com a vigilância no ensino da língua, da história e na atuação dos professores revela, naquilo que está implícito, que há determinados saberes que devem ser interditados – como a cultura e a língua dos imigrantes e seus descendentes – pois representam perigo aos planos do regime. Sendo assim, os saberes das comunidades estrangeiras devem ser ressignificados, e as suas línguas devem deixar de ser faladas em território brasileiro. O discurso nacionalista do governo reflete e refrata aquilo que já fora dito. Transforma, ressignifica as palavras de acordo com um determinado momento histórico e social, misturando ainda mais as linhas da teia discursiva.

Políticas linguísticas como estas são decorrentes de políticas de Estado, que se refletem em decretos sobre questões educacionais e linguísticas. A ressignificação, mudança de sentido nas práticas dos falantes e no emprego das palavras, só é possível porque, como diz Pêcheux (1993, p.58) em *Ler o Arquivo Hoje*, “a língua é um sistema sintático passível de jogo”. Desta maneira, quando se analisa as leis que dispõem sobre

Educação durante a Era Vargas, não se pode perder de vista as condições de produção e o momento histórico em que elas foram elaboradas. Algo fala sempre antes.

Vamos começar a identificação e a análise da Formação Discursiva Nacionalista através do Decreto/Lei 1.545, de 25 de agosto de 1939¹⁴. Publicado na edição do dia 28 de julho de 1939 no Diário Oficial da União, o Decreto/Lei dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Composta por vinte e um artigos, a lei traz orientações de como órgãos ligados ao governo, como os Ministérios da Educação e Saúde, do Trabalho, Indústria e Comércio, das Relações Exteriores e o Conselho de Imigração e Colonização existentes na época deveriam tratar os descendentes de estrangeiros.

O primeiro Artigo deste decreto/Lei proíbe o uso de línguas estrangeiras em repartições públicas. Como pode ser observado no *Recorte 5*, abaixo, o Decreto remete à prática xenofóbica amparada pela ‘letra da lei’:

Recorte discursivo 5:

Art. 1º Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum.

O Decreto pode servir como materialidade discursiva das práticas nacionalistas durante o regime de Getúlio Vargas. O afastamento do internacionalismo pode ser observado já no Art. 1º, reproduzido acima, onde já se prevê a adaptação dos descendentes de estrangeiros ao novo modelo de nação proposto pelo Estado. A partir daí, pode-se inferir que ser brasileiro é, para o Regime Vargas, ter uma consciência nacional e que a língua, que deve ser a mesma para todos os brasileiros, desempenha importante papel nesse processo. O estrangeiro, ou descendente de estrangeiro, que queira estabelecer-se em solo brasileiro, deve, antes de tudo, abandonar a língua de

¹⁴ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 24 ago. 2018.

origem e compartilhar, com os demais brasileiros, da sua “consciência nacional comum¹⁵”.

Dando continuidade à análise do Decreto/ Lei 1545, de agosto de 1939, o Art. 2º e o Art. 3º estabelecem, respectivamente, as atribuições do Conselho de Segurança Nacional e do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Cabe ao primeiro, sugerir medidas legislativas e administrativas que garantam o cumprimento dessa Lei, e ao segundo, velar pela execução e coordenar os demais ministérios, a fim de que se cumpra esse Decreto.

Como observamos no Artigo 4º do Decreto/Lei, a Escola ganha papel central na execução do projeto do governo, bem como a língua, a qual passa a ser vista como bem nacional. Não vamos nos deter nesse momento à forma como o Aparelho Ideológico Escolar interpelará os sujeitos em sujeitos nacionais, uma vez que abordaremos melhor esse assunto na seção sobre interpelação dos sujeitos. Por hora, no entanto, destacaremos a relação íntima entre o ensino da variante de língua escolhida como a língua oficial do Estado Novo e suas práticas de ensino nas escolas brasileiras. Para tanto, o governo confia a tarefa a professores preparados para tal intento. Note-se que, como se observou no Art. 4º, esta atividade não pode ser confiada a qualquer professor, mas sim a professores que possam servir aos fins da lei, isto é, identificados com a ideologia do Estado.

As escolas criadas pelo novo regime deveriam ser entregues a profissionais tidos como capazes de conduzir os jovens ao “bom caminho”, garantindo o sucesso da disseminação da ideologia do Estado Novo. Esses profissionais em educação devem ser capazes de colocar em prática os ensinamentos tidos como apropriados, aprovados pela ideologia dominante. A partir de tudo que foi analisado até agora, é possível termos a seguinte inferência:

Existem profissionais em educação que são capazes de disseminar a ideologia do Estado Novo, mas também existem aqueles que não são capazes de servir aos fins

¹⁵ A consciência nacional comum aqui pode ser entendida como o sentimento coletivo de uma comunidade, uma noção de pertencimento atribuída por um imaginário de nação. Como discutiremos ao longo deste trabalho, a ideologia e a Ciência das Formações Sociais merecem destaque nesse processo, explicando como se dá o fenômeno da interpelação ideológica dos sujeitos e a reprodução/transformação das relações de produção.

desta lei, ou seja, de aplicar de forma eficaz os saberes da ideologia dominante, e estes não servem para trabalhar nas novas escolas.

Pode-se observar também, ao longo do Art. 4º, especialmente na alínea ‘b’, o caráter xenofóbico desta formação discursiva nacionalista, como aponta o *recorte discursivo* 6, abaixo, que apresenta a alínea ‘b’ deste Artigo, cujo conteúdo não havíamos analisado nos recortes anteriores:

Recorte Discursivo 6:

Art. 4º Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde:

b) subvencionar as escolas primárias de núcleos coloniais, criadas por sua iniciativa nos Estados ou Municípios; favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros;

Após a análise da alínea ‘b’ do Art. 4º do Decreto/Lei 1.545, de agosto de 1939, podemos afirmar que estados e municípios devem favorecer a criação de escolas por cidadãos tidos como brasileiros e, desta forma, podemos inferir que:

A criação de novas escolas será facilitada para aqueles que forem considerados brasileiros.

Para pôr em prática essas medidas, a ideologia dominante então recrutará, como descreve a própria lei, aqueles professores capazes de exercer com maior eficácia a vigilância sobre as práticas linguísticas dos falantes. Há também uma grande preocupação com as escolas em núcleos coloniais e a preferência por escolas fundadas por brasileiros. O ensino da geografia do Brasil também é observado, o que não poderia deixar de ser diferente quando se tem um governo nacionalista que se depara com elevado número de imigrantes e estrangeiros. É preciso então controlar as terras, bem como as divisas de territórios e, para tanto, é indispensável que também nas áreas rurais e de fronteiras, os indivíduos partilhem do mesmo entendimento de nação. Para tanto, é necessário que o Estado estabeleça vigilância nos mais diversos ambientes, como podemos observar nos Artigos 5º e 7º da Lei, transcritos do Recorte Discursivo abaixo:

Recorte Discursivo 7:

Art. 5º Incumbe ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio:

- a) fiscalizar, no meio trabalhista, a execução desta lei e das correlatas;
exigir que, nos núcleos coloniais, seja observada a percentagem legal de*
- b) brasileiros em quaisquer estabelecimentos agrícolas, industriais, comerciais e de
crédito;*
- c) reunir, nas comemorações cívicas, os homens do trabalho, das fábricas, do
comércio e dos campos.*

*Art. 7º Além das atribuições que lhe competem por lei, o Ministério da Guerra
cooperará com os outros Ministérios e os governos estaduais na prática das medidas
que lhes incumbem.*

*Parágrafo único - Para os efeitos dessa cooperação, cabe ao Estado Maior do
Exército:*

- a) coordenar e dirigir as atividades do Ministério da Guerra capazes de concorrer
para a realização dos fins desta lei;*
- b) centralizar informações sobre o assunto;*
- c) organizar os planos de ação para as autoridades militares e atualizá-los de
acordo com as alterações que se verificarem;*
- d) elaborar instruções para regular, nesse particular, o exercício das atribuições dos
comandantes de Região e dos inspetores gerais dos grupos de Regiões;*
- e) entender-se, em nome do Ministro da Guerra, com os demais Ministros de Estado
sobre os assuntos referentes à execução desta lei e das correlatas;
proceder à incorporação, nas fileiras do Exército, do maior número possível de*
- f) filhos de estrangeiros, preferentemente em corpos de tropa aquartelados fora da
região em que habitem;*
- g) prestar ao Ministro da Guerra e ao Conselho de Segurança Nacional,
periodicamente, e sempre que se fizer necessário, as informações concernentes a
matéria.*

Como podemos perceber no Art. 5º, cabe ao Ministério do Trabalho fiscalizar o cumprimento da lei no meio trabalhista. Pode-se observar o caráter xenofóbico do Estado Novo, que estabelece um percentual mínimo de brasileiros nos postos de trabalho em estabelecimentos agrícolas, industriais, comerciais e de crédito. A aglomeração de estrangeiros deve ser evitada e a interpelação dos sujeitos pela Formação Discursiva Nacionalista deve ocorrer também pela reunião dos trabalhadores em comemorações cívicas que exaltem a pátria. Percebe-se, desta maneira, o objetivo por parte do Governo de incentivar um “sentimento nacional”, de unificar os trabalhadores do meio urbano e rural sob uma concepção de nação que se ergue a partir de uma história comum, que deve ser celebrada nas comemorações cívicas.

Já o Art. 7º desse Decreto/Lei trata das atribuições do Ministério da Guerra. Cabe a esse ministério recrutar o maior número possível de filhos de estrangeiros ao Exército. Deve-se tomar o cuidado também de garantir que eles sejam convocados a servir o mais distante possível da região onde habitam. É necessário, para que a ideologia do Estado Novo interpele esses indivíduos em sujeitos que eles se afastem o máximo possível dos costumes a que estavam inseridos anteriormente, desta forma, é desejável que passem a viver longe dos pais, bem como da cultura do país de origem.

Sobre a relação entre a base linguística, mais especificamente a palavra, e formação discursiva, Pêcheux (1995), em *Semântica e Discurso*, afirma que as palavras significam de forma diferente dentro de uma mesma língua. Isso nos leva a considerar que não se pode conceber uma língua única representando uma nação inteira, como se não houvesse conflito de sentidos e disputa entre ideologias. Essa falsa transparência da linguagem tenta na verdade esconder tais conflitos e favorece a reprodução dos saberes das classes dominantes, como podemos observar no recorte a seguir, referente ao Art. 8º do Decreto/Lei 1.545, de 1939:

Recorte Discursivo 8:

Art. 8º Incumbe ao Conselho de Imigração e Colonização, diretamente ou pelos órgãos que coordena:

- a) *evitar a aglomeração de imigrantes da mesma origem num só Estado ou numa só região;*
- b) *vedar a aquisição, por empresas estrangeiras ou seus agentes de grandes áreas de terra, ou de áreas pequenas desde que, de direito ou de fato, importem a*

- formação de latifúndio;*
- e) *defender da absorção por estrangeiros as propriedades brasileiras situadas nas zonas coloniais;*
 - d) *fiscalizar as zonas de colonização estrangeira, efetuando, si necessário, inspeções secretas; exercer vigilância sobre os agentes estrangeiros em visita às zonas de colonização;*
 - e) *propor a substituição dos funcionários ou autoridades, federais, estaduais ou municipais, que se mostrem negligentes na adoção e execução das medidas necessárias à realização dos fins desta lei.*

Ao incumbir, nas alíneas ‘*a*’ e ‘*b*’ do Art.8º, ao Conselho de Imigração e Colonização que fiscalize a aglomeração de imigrantes de mesma origem em um só Estado e que proibam a aquisição de áreas de terras por estrangeiros, o Decreto refrata o fato de que, de acordo com o Estado Novo, grupos hegemônicos de proprietários brasileiros deveriam deter o poder sobre o território nacional. Este tipo de política de Estado, que visava a impedir que grandes grupos estrangeiros se organizassem de maneira a competir com a classe dominante brasileira, repercutia nas práticas escolares, como já observamos no Art.4º da mesma lei, em que há uma orientação para que a criação de escolas fundadas por brasileiros seja favorecida e que se exerça vigilância sobre o ensino de língua, história e geografia do Brasil, apontando o caráter nacionalista, autoritário e xenofóbico do Regime Vargas.

Este estudo concorda com o pensamento de que “*as mesmas palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra, assim como palavras diferentes podem assumir o mesmo sentido, se estiverem dentro de uma mesma FD*” (PÊCHEUX,1995, p. 161). Desta forma, Pêcheux propõe que a expressão processo discursivo designe o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., dentro de uma Formação Discursiva. Este ponto é importante para que, ao fazer a análise dos recortes discursivos usados neste trabalho, entendamos quais os saberes que mais se aproximam ou se afastam do discurso sobre a língua nacional no Brasil da Era Vargas.

Pensar a linguagem a partir da teoria do discurso e da interpelação ideológica traz uma dificuldade ao analista: como identificar o mesmo e o diferente? Esta questão torna-se ainda mais complicada quando se entende que as Formações Discursivas são

atravessadas por saberes de outras formações discursivas, isto é, são porosas e heterogêneas.

Eni Orlandi (1998), em *Paráfrase e Polissemia: A Fluidez nos Limites do Simbólico*, destaca que quando falamos, para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que já tenham sentido antes, isto é, algo fala antes em algum outro lugar. Desta forma, ao falarmos, nos filiamos a redes de sentido. É possível concluir, de acordo com o que afirma a autora, que para significar, a língua se inscreve na História. Podemos afirmar, então, que não há sentidos literais guardados na língua, ou mesmo no cérebro, mas sim efeitos metafóricos produzindo deriva, deslizamento e transferência de sentidos de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos.

Orlandi (1998) faz também uma crítica ao discurso autoritário, pois segundo ela, este discurso tem a capacidade de estancar a polissemia, porque impossibilitaria a movimentação entre as diferentes posições sujeito. Ela cita como exemplo as posições operário/patrão e professor/aluno. Em nosso caso, poderíamos identificar o discurso autoritário no Art. 15 do decreto/Lei 1.545, de 1939, que proibiu o uso de línguas estrangeiras em repartições públicas e ambiente militar, além do Art. 16 da mesma Lei, que estabeleceu que cultos religiosos fossem ministrados em Língua Nacional (do Brasil).

De acordo com Orlandi (2015, p. 35) “a ideologia é um ritual e a língua é sujeita ao equívoco e isso faz com que o sujeito, ao significar, se signifique”. Isso equivale a compreender que “a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem o discurso já estão prontos, acabados” (ORLANDI, 2015, p. 35). É desta forma que uma mesma palavra ou enunciado, pode receber diferentes significações, dependendo das suas condições de produção. Palavras diferentes podem ter o mesmo sentido, bem como uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes, a depender da Formação Discursiva a que se filia, ou seja, da forma como será inscrita na História.

Ser *brasileiro*, portanto, durante a Era Vargas remete ao interdiscurso, à memória. Implica respeitar e valorizar os símbolos nacionais, não se render a estrangeirismos, falar a Língua Nacional, contribuir para uma identidade genuinamente brasileira. Prova disso são os esforços no sentido de recuperar a História, promover o ensino da geografia e a exaltação de grandes nomes do passado. No entanto, o que se

refrata é o silenciamento de muitas vozes, como as dos imigrantes e daquelas populações que não se adaptavam às normas do sistema de ensino vigente, que visava a homogeneização dos sujeitos sob um mesmo ideal de nação.

Durante a Era Vargas há uma tentativa, por parte do governo, portanto, de disseminar a crença em uma nação representada por uma única língua e um grupo de saberes que seriam capazes de representar um imaginário de Pátria. Percebe-se que há uma tentativa de cristalização dos sentidos a partir da crença em uma língua homogênea, tanto na forma da lei, como no Decreto/Lei 1.545, de 1939, quanto em materiais destinados às práticas educacionais, como a *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul* e livros didáticos como *O Ensino de Língua Nacional na Escola Secundária*, de Antenor Nascentes.

A dissimulação da transparência, própria de toda Formação Discursiva, aparece no discurso em relação à homogeneidade da língua, na crença em uma língua única capaz de representar um povo, porém o que se esconde aí é a dependência desse discurso à formação ideológica dominante, que está submetida à contradição e à heterogeneidade, que constitui todas as formações discursivas. Entendemos, desta forma, que há um todo complexo com dominante que recebe, de acordo com Pêcheux (1995), o nome de interdiscurso e tem sua objetividade material contraditória dissimulada pela falsa transparência dos sentidos.

Podemos afirmar que as práticas nacionalistas e totalitárias do governo Vargas, buscam refratar, pela disseminação da crença em uma língua homogênea, a contradição e a disputa entre as classes antagônicas próprias das relações das diferentes classes sociais, e faz isso através de seus aparelhos ideológicos. Estes aparelhos se tornam o palco da materialização ideológica nacionalista e do discurso sobre a língua homogênea na escola, como já observamos na análise do Art. 1º do Decreto/Lei 1.545, de 1939, que dispõe que a *adaptação (de estrangeiros ao meio nacional) far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil.*

Com base neste Decreto/Lei, é possível concluir que o uso da Língua Nacional, apresentado como língua única, sem contradições, é capaz de garantir a perfeita adaptação das populações estrangeiras no Brasil. Se pensarmos desta forma, a utilização de outras línguas contribuiria para uma não adaptação destes grupos sociais. Existe todo

um aparato montado pelo governo e amparado pela letra da lei, como o estudo da História do Brasil e a incorporação a associações de caráter patriótico, que podem levar os imigrantes a adquirir uma “consciência comum”, comungada com os demais brasileiros.

É importante ter em mente que o ensino da gramática e da língua nacional única durante o Estado Novo tem caráter normativo, objetiva estabelecer um conformismo linguístico e busca unificar o território de uma nação, refratando, muitas vezes, a heterogeneidade e as contradições de classe, além da heterogeneidade cultural da população. A língua, vista como um objeto homogêneo, visa legitimar as práticas de exclusão e interdição de comunidades não identificadas com as classes dominantes, já que os grupos sociais que não dominam o dialeto tido como padrão e denominado de Língua Nacional pelos ideólogos do Estado Novo tinham seus saberes interditados e, como já mencionamos anteriormente, eram proibidos de usar outras línguas, conforme se observa no Art. 15 do decreto/Lei 1.545, de 1939:

Recorte Discursivo 9:

Art. 15. É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.

Os limites daquilo que pode ser dito são determinados então pelos saberes de uma Formação Discursiva, especialmente os saberes das classes dominantes, sujeitos às leis da contradição, da desigualdade e da subordinação. É desta forma que os saberes do discurso nacionalista, como a crença em uma língua homogênea, o desejo de construir uma nação unificada sob a mesma língua e costumes, interpelam os sujeitos através do complexo das formações ideológicas, fazendo-os sujeitos nacionais e interditando o uso de línguas consideradas estrangeiras, determinando a relação imaginária destes sujeitos com a realidade.

Como afirma Orlandi (1990, p. 49), em *Terra à Vista*, aquilo que não é falado também significa, já que a linguagem é política e o poder é acompanhado “de um silêncio, em seu trabalho simbólico”. Para a autora, o silenciamento impede que o

sujeito circule pelas diferentes Fds e, desta forma, promove uma ‘contenção de sentidos’.

Para Orlandi (1990), o silêncio funciona também como uma violência. Segundo a autora, nas sociedades capitalistas, o amor à pátria como dever do cidadão, substitui o amor a Deus pelo qual o poder garantia a submissão do homem medieval. É em nome deste amor à pátria que os ideólogos do Estado Novo proibem o uso de línguas estrangeiras, como demonstra o recorte discursivo acima. Negam, em nome de uma língua imaginária (a Língua Nacional), a língua-movimento, mudança contínua, associada aos processos discursivos, como definiu Orlandi (1990) ao tratar da fluidez da língua. Esta língua fluida não pode ser pensada apartada da sua exterioridade, da sua relação com os saberes de diferentes formações discursivas e com o interdiscurso e seu funcionamento. Para compreendê-la melhor em suas relações com a memória e a atualidade é preciso, portanto, recorrer ao conceito de pré-construído.

Pêcheux (1995, p. 99) recorre aos estudos de P. Henry e à construção do conceito de pré-construído, que faz referência “a uma construção anterior, exterior, mas independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado”. Esse efeito discursivo que, como diz Pêcheux, está ligado ao encaixe sintático, não pode mais ser visto como uma imperfeição da linguagem, mas sim como constitutiva dela. Pêcheux entende que o pré-construído ocorre quando um elemento de um domínio de pensamento irrompe num elemento de outro domínio de pensamento, como se já estivesse ali. O autor destaca também que os conteúdos de pensamento existem na linguagem sob a forma do discursivo. Em *Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos*, Gregolin (2003, p. 12) afirma que o “*discurso é construído sobre um inasserido, um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para memória discursiva*”.

Sobre a memória discursiva, Pêcheux, em *O Papel da Memória* (1999), destaca que ela surge como um acontecimento que restabelece os implícitos, ou seja, os pré-construídos, o discurso transversal de que sua leitura necessita. Sendo assim, é possível associar a memória ao plano horizontal e ao plano vertical do discurso, ao interdiscurso e ao intradiscurso. Tem sua existência ligada à exterioridade linguística, ao sócio-histórico-ideológico, mas também à materialidade no fio do discurso.

Rasia, em sua Tese de doutorado (2004), afirma que a memória discursiva é diferente da memória cognitiva, pois esta recompõe fatos a partir de fragmentos, já aquela se vale dos mesmos fragmentos, não para recompor os fatos, mas para fazer com que eles ressoem em outras situações enunciativas de mesma ou nova inscrição. Rasia destaca também o caráter contraditório da memória, que está situada na exterioridade do enunciado, mas que só pode ser suscitada a partir dos enunciados.

Para Rasia (2004), a memória discursiva aparece como existência histórica do enunciado nas práticas discursivas regradadas pelos aparelhos ideológicos. Segundo ela, esta questão da materialidade da memória é pensada por Courtine articulada aos dois níveis de articulação das formações discursivas, o nível do enunciado e o da enunciação. Sendo assim, tem possibilidade de existência anterior, é retomável pela memória, já a enunciação diz respeito ao presente, mas logo se transforma também em memória.

Retornando ao interdiscurso, Pêcheux, em *Semântica e Discurso* (1995), relaciona-o ao pré-construído e afirma que o interdiscurso é constituído pelo pré-construído e pelas articulações, onde o pré-construído corresponde ao “sempre-já-aí” no jogo da interpelação ideológica e a articulação constitui o sujeito em sua relação com o sentido, determinando a dominação da forma-sujeito. O encadeamento entre os enunciados é feito a partir do que Pêcheux (ibid, p. 165) chama de discurso transversal e possui relação direta com a articulação em uma formação discursiva.

Desta forma, podemos afirmar que o todo complexo com dominante disponibiliza uma variedade de possibilidades de pré-construídos, sendo que para cada formação discursiva só são selecionados aqueles pré-construídos cuja ideia corrobora para esta formação discursiva, isto é, os pré-construídos cujos sentidos são evidentes para esta FD. É possível afirmar, então, que a ideia de Nação do Estado Novo tem como pilar de sustentação a crença em uma educação que exalte o patriotismo e os símbolos nacionais, conforme já observamos pela análise do Art.4º do Decreto/Lei 1.545, de 1939.

Percebe-se um desejo, expresso na letra da lei, de estabelecer uma soberania nacional, a partir de um conceito de Nação que valorize a História oficial contada pelas classes hegemônicas e que vislumbre um futuro construído sob práticas políticas que refratam as contradições próprias das disputas sociais e controle das minorias. Um

exemplo disso é a construção de uma noção de língua homogênea, forjada pela negação das diferenças e pela proibição do uso de línguas estrangeiras e interdição de seus saberes.

Ainda sobre o interdiscurso, a que nos referimos anteriormente, Pêcheux (1995) relaciona-o com o discurso transversal ao mencionar que:

o interdiscurso enquanto discurso-transversal atravessa e põe conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior”. (PÊCHEUX, 1995, p. 167)

Esse jogo exposto por Pêcheux, além de pôr em xeque o postulado de que a língua possa ser um sistema fechado, explicável por si mesmo, isto é, apartada da sua exterioridade, permite também que entendamos como os enunciados se organizam na horizontalidade da língua, determinados pelo interdiscurso e suas condições de produção. O autor demonstra como se dá a conexão de saberes do “sempre-já-aí” na constituição dos sujeitos falantes, através do discurso transversal, que é, para Pêcheux, o funcionamento da articulação. Podemos afirmar, desta forma, que há saberes que são capazes de conectar entre si elementos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído. Um exemplo disso é a afirmação, no Art. 1º do Decreto/Lei 1.545, de 1939, de que a ‘perfeita adaptação’ dos brasileiros descendentes de estrangeiros pode se dar pelo uso da língua nacional e pelo cultivo da história do Brasil. O que se refrata, no entanto, é que não há outras opções aos estrangeiros, a não ser abandonar o idioma e a cultura dos seus antepassados, já que dentro no mesmo decreto, mais precisamente no Art. 15, é proibido o uso de línguas estrangeiras. Proibição esta que se estende inclusive a cultos religiosos, como se pode notar no Art. 16 e no Art. 17, do Decreto/Lei 1.545, de agosto de 1939, expressos no recorte abaixo:

Recorte Discursivo 10:

Art. 16. Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional.

Art. 17. O Governo da União auxiliará os Estados para a organização de pequenas bibliotecas de livros nacionais nos centros de aglomeração de estrangeiros.

Para consolidar a dominação cultural, o governo utiliza estratégias como a organização de bibliotecas de livros em língua nacional e informações sobre o Brasil, seu passado, presente e aspirações futuras.

Pêcheux (1995) afirma que o sujeito, identificado a uma formação discursiva, tende a esquecer o interdiscurso no intradiscurso, realizando a dissimulação dos elementos do interdiscurso. Para ele, o interdiscurso aparece como o já-dito do intradiscurso, resultando no imaginário de unidade do sujeito, além da sua identificação com o presente/passado/futuro. Desta forma, esta identificação do sujeito consigo mesmo é também uma identificação com os saberes, isto é, o Sujeito (com ‘S’ maiúsculo) de uma Formação Discursiva dada que constitui estes sujeitos. Em nosso caso, equivale a entender que os sujeitos da FD Nacionalista do Estado Novo no Brasil se identificam com os demais sujeitos que são constituídos a partir dos domínios de saberes desta mesma Formação Discursiva, no complexo jogo da interpelação ideológica. Como em toda a formação ideológica, se reconhecem a partir de rituais e práticas desempenhados por esses sujeitos, como, por exemplo, a comemoração de datas cívicas, o estudo da Língua Nacional, o culto à História Oficial do Brasil, à bandeira e demais símbolos nacionais.

Ainda de acordo com Pêcheux (1995), a Formação Discursiva impõe a realidade ao sujeito, sob a forma do desconhecimento, mas um desconhecimento que se funda sobre um reconhecimento entre os sujeitos interpelados e o Sujeito da formação discursiva. Pêcheux destaca também que é esse reconhecimento que faz o sujeito se esquecer das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa. Este sujeito, sendo ‘sempre-já’ sujeito, ‘sempre-já’ se esqueceu destas determinações que o constituem.

O Sujeito universal de uma Formação Discursiva, constituído como o seu conjunto de saberes, apresenta-se como evidência, tem seu funcionamento discursivo ligado ao inconsciente, segundo o que nos diz Pêcheux (1995), e faz com que todo

sujeito funcione e tome posições como se fosse totalmente consciente e estivesse em total liberdade. Em outras palavras, o sujeito não reconhece sua subordinação, seu assujeitamento ao Sujeito. Essa subordinação/assujeitamento ocorre, desta forma, sob forma de autonomia. No nosso estudo, os sujeitos do saber da formação discursiva podem ser vários: as concepções de língua homogênea, de livro didático, de pátria etc. Entendemos por bem denominar esta formação discursiva como Formação Discursiva Nacionalista e a analisaremos melhor na próxima seção.

3.3. As Condições de Produção da Formação Discursiva Nacionalista durante o Estado Novo no Brasil

É imprescindível, quando se pretende dar conta do conceito de Formação Discursiva, a discussão da categoria Condições de Produção, visto que os processos discursivos devem ser entendidos a partir da sua filiação na História e na sua relação com o funcionamento dos sentidos. Ao eleger a categoria Condições de Produção, Pêcheux tenta dar conta do papel da História dentro dos estudos discursivos. Sendo assim, ao analisarmos o discurso nacionalista presente nos manuais e decretos voltados para o ensino, adotados durante o Estado Novo no Brasil, não podemos perder de vista a tensão entre super e infraestrutura, como já enfatizamos ao longo deste trabalho.

Devemos levar em conta que o projeto de nação ali contido não surgiu do nada, que houve neste período uma desestabilização de saberes entre o já-dito e as práticas sociais, que levam, por exemplo, a uma mudança na concepção de língua nacional e das políticas voltadas para os imigrantes no país. Neste sentido, é também importante trazer para este trabalho o conceito de acontecimento discursivo pensado por Pêcheux (2006), em *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*, já que como pensou o autor francês, este conceito se refere ao encontro entre memória e atualidade.

Para tanto, é necessário que entendamos mais uma vez a diferença entre a estrutura vertical e a estrutura horizontal do discurso. Esta estrutura vertical, o interdiscurso, possibilita que um enunciado seja repetido. A estrutura horizontal, no entanto, é a formulação no presente, o intradiscurso. O interdiscurso, estrutura vertical,

garante a existência histórica do dizer e o intradiscurso garante a sua atualização nas práticas cotidianas. Podemos afirmar, desta forma, que a produção do Decreto/Lei 1.545, de 1939, une memória à atualidade sob novas condições de produção, ou seja, é um acontecimento discursivo, pois marca o início de um momento histórico de repressão dos imigrantes, de suas línguas e de controle linguístico.

O recorte a seguir, retirado do livro de Antenor Nascentes, *O Idioma Nacional na Escola Secundária*, de 1935, pode elucidar um acontecimento: a ruptura com a hegemonia de regras lusitanas sobre a Língua Portuguesa fluida do Brasil.

Recorte discursivo 11:

Repitamos como Macedo Soares: Já é tempo de os brasileiros escreverem como se fala no Brasil e não como se escreve em Portugal. E nisso estamos de acordo com um dos mais ilustres filólogos portugueses, o Sr. Dr. J. Leite de Vasconcelos, que entende ser dever de quem escreve dar aos seus escritos, além de feição individual ou própria, feição nacional. (NASCENTES, 1935, p. 11)

Em *Metamorfoses do Discurso Político*, Courtine (2006) afirma que o discurso deve ser pensado como uma relação de correspondência entre as questões que emergem da exterioridade e a linguagem. Desta maneira, deve-se pensar: quem fala; qual é o sujeito desse discurso; como se caracteriza sua emergência e sobre o que o discurso fala. Para o autor, deve-se destacar a importância de se saber quais são as condições de produção desse discurso. A respeito das condições de produção de um discurso, Courtine (2006, p. 65), afirma que essa noção é de grande importância, pois é “uma noção primitiva que aparece nas definições que estabelecem o discurso como um objeto”. Segundo ele, o entendimento das condições de produção de um discurso permite separar o discurso como um objeto concreto de outros objetos empíricos como a frase, a proposição, os atos de fala, o enunciado etc. Courtine afirma ainda que as condições de produção guiam metodologicamente as primeiras operações que precisam ser efetuadas no tratamento de um conjunto de informações discursivas, ou seja, de

certa forma, orientam as operações de coleta e organização de informações que devem ser conhecidas. O autor completa ainda destacando que

a noção de condições de produção recobre, assim, as operações efetivas na extração de um corpus discursivo fora de um universo de discurso, garante a representatividade do corpus extraído como uma função dos objetivos da investigação e de uma estrutura particular ao corpus. (COURTINE, 2006, p. 65)

Pode-se concluir então que as condições de produção, ao mesmo tempo em que articulam as questões referentes à exterioridade sócio-histórico-ideológica ao material linguístico, servem para orientar a organização das informações coletadas e prepará-las para uma análise discursiva. Deve-se notar, no entanto, que existem diferenças na forma de pensar o conceito de condições de produção desde a forma como este conceito foi cunhado por Pêcheux (1997) em *Análise Automática do Discurso* e, mais tarde, nos estudos de Courtine (2009) em *A Análise do Discurso Comunista Endereçado aos Cristãos*. Em sua tese de doutorado, Rasia (2004) afirma que, para Courtine, as condições de produção são heterogêneas e que isso resultará na produção de diferentes efeitos-sujeito.

De acordo com Rasia (2004), Courtine entende as condições de produção como heterogêneas umas em relação às outras, circunscritas ao campo da contradição que é próprio da materialidade dos discursos. A autora afirma que essa forma de conceber as condições de produção dos discursos é diferente daquela proposta por Pêcheux em 1969, pois naquela primeira fase da AD, Pêcheux as entendia como circunstâncias de um ato de comunicação e enquanto relações de lugar. Rasia (2004, p. 120) afirma que, para Courtine, além dessa determinação histórica, do já-lá, “*também opera o lugar do impensado, que emerge nas contingências históricas em que os pré-construídos trabalham, lugar esse de ancoragem do extralinguístico exterior ao objeto linguístico específico*”.

Para Aiub (2014), em *O sujeito entre línguas materna e estrangeira*, a noção de condições de produção está intimamente ligada às formações sociais e imaginárias, sendo uma das primeiras elaboradas por Pêcheux. “*As condições de produção fazem*

referência às posições ocupadas por determinados sujeitos na camada social, histórica” (AIUB, 2014, p. 98). De acordo com o autor, existem nas condições de produção relações de força que remetem ao lugar social do qual se fala. Desta maneira, as condições de produção não fariam parte da língua em si, mas seriam próprias da ordem da exterioridade linguística e incluiriam sujeito e situação.

Aiub (2014) recorre a Orlandi, para afirmar que a situação pode ser compreendida no sentido estrito e no sentido lato. No sentido estrito, diz respeito ao aqui e ao agora do dizer; já no sentido lato, compreende o contexto sócio-histórico-ideológico. Para ele, portanto, as condições de produção não podem ser confundidas com o contexto linguístico, pois elas englobam mais do que isso. Para compreendê-las, deve-se aliar a situação sócio-histórico-ideológica ao sentido imediato. Trata-se de trazer a exterioridade linguística para se compreender e analisar o discurso, já que esta exterioridade é constitutiva da produção de sentidos.

Aiub relaciona diretamente este processo à produção de equívocos na língua, pois, segundo ele, se houvesse realmente um sentido literal, não haveria possibilidade para a produção destes equívocos. O autor associa intimamente as condições de produção à noção de formação social, como já dissemos antes, já que esta diz respeito ao lugar determinado que cada sujeito ocupa nas relações de produção. As formações sociais estão ligadas ao processo de luta de classes, que está articulado com o funcionamento da ideologia.

É desta forma que a noção de condições de produção se associa também às formações imaginárias, pois como destaca Aiub (2014), os lugares sociais se apresentam como imagens produzidas. A imagem que cada sujeito atribui para si e para o outro, do seu lugar e do lugar do outro, a imagem que o sujeito faz da imagem que o outro tem dele, é um processo que ocorre nas formações imaginárias. Citando Pêcheux, o autor afirma ainda que dentro da noção de formação imaginária “tem-se uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (AIUB, 2014, p. 99). Ele destaca que a antecipação faz parte da capacidade que o locutor tem de colocar-se na posição do interlocutor, experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta; projetando a posição social no discurso. Desta forma, é possível afirmar que as formações imaginárias são originadas em processos discursivos anteriores, atravessados por todo um já-dito, conforme já expusemos no capítulo em que

tratamos do pré-construído e da articulação no discurso. É dessa relação que resulta a importância de tratarmos os acontecimentos discursivos em sua relação com a memória e o imaginário.

Desta maneira, cabe aqui uma investigação, mesmo que de forma sucinta, das condições que levaram ao aparecimento do Estado Novo no Brasil. De acordo com Sanhudo Torres (1999), em *Imprensa: política e cidadania (1999)*,

o nacionalismo do novo regime representou uma variedade centro-autoritária histórica, já manifestada antes no florianismo, hermetismo e tenentismo, com o pragmatismo pessoal de Getúlio Vargas... Notou-se, então, uma tendência para a exaltação do patriotismo, fundada em ameaças externas reais ou imaginárias, e a crescente aspiração para que o Brasil adotasse uma política externa mais corajosa e independente. (SANHUDO TORRES, 1999, p. 15)

Ainda segundo Sanhudo Torres, a queda do Império foi importante para explicar o nacionalismo do século XX, pois possibilitou, juntamente com eventos como as crises internas e a Guerra do Paraguai, que as atenções se voltassem para as camadas com mais instrução da sociedade e a criação de uma consciência nacional. Fatores como urbanismo, a expansão comercial, o militarismo, o aperfeiçoamento da educação, a imigração, o crescimento da burocracia e a nascente industrialização também merecem destaque, segundo a autora.

Estas questões são de grande relevância se pensarmos que a Era Vargas é marcada pela tentativa por parte do governo de realizar uma política de conciliação de classes. Como diz Zandwais (2007b), em *Os Planos Nacionais de Educação dos Governos Vargas e FHC*,

há uma transformação no cenário político brasileiro durante a Segunda República, pois o governo implanta ações visando construir um discurso de aliança com o proletariado. Para tanto, oferta ensino público e gratuito àquelas classes que durante a Primeira República não possuíam acesso à instituição escolar. (ZANDWAIS, 2007b, p. 245)

Zandwais aponta que há uma transferência dos direitos à escolarização para o plano de concessões dadas pelo governo e isso ocorre em favor da pacificação da luta de classes e controle dos movimentos proletários organizados no Brasil. Faz parte de um conjunto de práticas populistas de controle de massas, para que estas não se coloquem do lado oposto dos interesses da superestrutura e não ameacem a soberania da nação. Ela afirma ainda que

torna-se necessário instaurar o controle das forças políticas antagônicas através da construção de um imaginário de Estado voltado para as necessidades das massas populares e para o atendimento de suas demandas sociais, como forma de garantir a legitimidade dos aparelhos de Estado. (ZANDWAIS, 2007b, p. 246)

Segundo a autora, há um projeto que visa ao controle educativo e a massificação dos ensinos primário e secundário e a criação de um Programa de Ensino do Idioma Nacional, onde são essenciais o ensino da leitura e da gramática. Deste modo, é possível compreender que a força da política nacionalista da Era Vargas consiste em seduzir as classes populares para implantar um projeto de nação. Aparelhos ideológicos, como a Escola, foram fundamentais para a propaganda do novo regime. Neste sentido, entidades como a *Juventude Brasileira*¹⁶, criada pelo Decreto/Lei nº 2.072, de 8 março de 1940, merece destaque. A entidade surge, segundo Sanhudo Torres (1999, p.63), “*a partir do interesse do governo em organizar os jovens das escolas e das oficinas em centros cívicos, seguindo como lineamentos básicos o amor à Pátria [...] o entendimento e a cooperação com a escola e família*” etc. A escola e a família devem cumprir o seu papel como aparelhos e são, desta forma, convocadas pelo Estado para assegurar o êxito do projeto nacionalista disseminado pelo Governo Vargas.

É imprescindível, quando se pensa o aparelho ideológico escolar durante o Estado Novo, que não se perca de vista as mudanças sociais, políticas e estruturais que ocorriam no mundo durante a década de 1930. O Liberalismo na economia passava por uma crise, afinal, o mundo ainda sentia o impacto da queda da bolsa de valores de Nova

¹⁶ Foi um projeto criado com o intuito de mobilizar os jovens brasileiros. A organização deste projeto permitiu com que a figura de Getúlio Vargas fosse exaltada e suas ações apoiadas. O movimento era responsável pela educação física, moral e cívica dos estudantes. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 nov. 2018.

Iorque em 1929. A crença de que o Estado não deveria interferir na economia fora abalada significativamente e ações no sentido contrário, isto é, de fortalecimento do Estado, cresciam. Na Europa, por exemplo, Estados totalitaristas e forças como o nazismo e o fascismo se fortaleciam. O Brasil assistia o fim da República Velha e a chegada de Getúlio Vargas ao poder, com práticas nacionalistas e centralizadoras, com intuito de fortalecimento do Estado brasileiro.

Decretos/Lei, como o 1.545, de 1939, analisado ao longo deste trabalho, não surgiram do nada e nem foram o primeiro esforço da Era Vargas para tratar da área da Educação. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Decreto 19.850. Três anos depois, em 1934, ficava previsto pela nova Constituição que era competência da União criar um Plano Nacional de Educação, bem como coordenar e fiscalizar sua execução em todo país. É possível notar, a partir das ações do governo Vargas, tanto antes como depois da instituição do Estado Novo, que a Educação sempre esteve nas pautas do governo. Cabe-nos, desta forma tentar compreender como se deu a disseminação das ideias nacionalistas pelos aparelhos ideológicos do Estado.

Para compreendermos a emergência dos discursos, assim como também o seu funcionamento, é de grande importância o estudo da categoria Condições de Produção. O entendimento da estrutura linguística sozinho não é capaz de dar conta da compreensão da História na língua e no discurso. Em outras palavras, mesmo sendo a base dos processos discursivos, a língua não se sustenta sem a História. Podemos concluir que é a partir da investigação das Condições de Produção que podemos começar a entender como se dá o aparecimento de discursos xenofóbicos e nacionalistas no material analisado sobre o Estado Novo no Brasil.

Olhar para as práticas a partir de suas condições de produção e a sua relação com os aparelhos de Estado parece fundamental se levarmos em consideração o que afirmou Pêcheux, em *Semântica e Discurso* (1995), para quem as ideologias não são feitas de ideias, mas sim de práticas. Este olhar, no entanto, deve estar atento aos conflitos ocorridos dentro dos próprios aparelhos, como já destacamos ao falar sobre o conceito de transformação para Pêcheux. Isso é muito importante para não incorreremos no risco de cairmos na crença idealista de que os saberes de uma sociedade em um momento histórico seriam homogêneos, mas sim compreender que haverá disputa de saberes contraditórios e até mesmo antagonísticos. Em nosso caso, é importante afirmar

que, durante o Estado Novo, havia políticas de governo responsáveis pela implantação e reprodução das ideologias e de práticas nacionalistas.

Analisamos, ao longo deste trabalho, a adoção de práticas nacionalistas e xenofóbicas que ocorreram a partir da década de 1930 no Brasil com a tomada de poder que legitima, desde 1930, a hegemonia varguista e o levou à Presidência da República. Levantamos a hipótese de ser o golpe de 1930 um acontecimento discursivo e, portanto, carregado de historicidade e passível de ser analisado por uma teoria materialista do discurso. Além disso é também um acontecimento que levou a um conjunto de discursivizações sobre uma identidade nacional que buscava, antes de mais nada, recuperar e valorizar símbolos como a valorização da obra de escritores que, de acordo com o governo, seriam de grande valor; a valorização do ensino da história e geografia do Brasil e o ensino da Língua Nacional.

3.4. O enunciado em Análise do Discurso

Neste estudo, adotamos a noção de enunciado apresentada por Courtine (2009) em *Análise do Discurso Político/O Discurso comunista Endereçado aos Cristãos* (2009), que propõe a rearticulação deste conceito a partir da obra de Foucault. Para ele, Foucault situa o enunciado em uma perspectiva discursiva, na medida que o distingue das unidades que articulam os objetos da lógica. De acordo com o autor, Foucault não apresenta o enunciado como proposição, frase ou ato de linguagem, pois há enunciado onde não se reconhece frases. Citando Foucault, Courtine (2009, p. 85) afirma que “*o enunciado não existe do mesmo modo que a língua, apesar de ser composto de signos que somente são definíveis em sua individualidade e no interior de um sistema linguístico*”. Ele destaca ainda que em Foucault a questão central para a AD da relação entre materialidade linguística e materialidade discursiva é posta em jogo. No entanto, segundo ele, Foucault não articula esta relação, razão pela qual Courtine propõe um estudo mais acurado da questão pela AD.

Courtine (2009) considera que é no enunciado que se constrói a estabilidade referencial de uma formação discursiva e afirma que em Foucault o enunciado é definido a partir de quatro propriedades que delimitam sua função de existência e enunciativa: está ligado a um referencial; mantém com o sujeito uma relação

determinada; tem um domínio associado e apresenta uma existência material diferente da enunciação.

É importante ressaltar que o sujeito aqui não pode ser entendido como o sujeito gramatical ou o da enunciação. O sujeito para Foucault não pode ser reduzido a uma entidade linguística e nem a uma subjetividade psicológica. Para Foucault o sujeito do enunciado não pode ser confundido com o autor, pois o enunciado pode ser formulado por distintos indivíduos até certo ponto indiferenciados, o que tornaria o sujeito uma função vazia, a ser ocupada em um determinado momento histórico. Segundo Courtine (2009, p. 88), essa função vazia da teoria foucaultiana “é o lugar do sujeito universal próprio a uma determinada formação discursiva”. Para o autor,

este lugar só é vazio na aparência: ele é preenchido de fato pelo sujeito do saber próprio a uma dada FD e existe na identificação pela qual os sujeitos enunciadore vêm encontrar nela os elementos de saber (enunciados) pré-construídos de que eles se apropriam como objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses elementos de saber que asseguram uma coerência intradiscursiva a suas declarações. (COURTINE, 2009, p. 88)

A posição de sujeito, conforme Courtine, é uma relação estabelecida entre um sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma Formação Discursiva. Ocorre então uma relação de identificação, mas produzindo diferentes efeitos-sujeito no discurso. Estas diferentes posições de sujeito dentro de uma mesma FD é do domínio de descrição da forma-sujeito. O trabalho da AD é dar conta dos “processos de identificação pelos quais um sujeito falante é constituído em sujeito ideológico” (COURTINE, 2009, p. 88).

Desta forma, é possível entender o que afirma Pêcheux (2009), em *O estranho espelho da Análise do Discurso* (2009), para quem a AD deve ser entendida sob a reflexão crítica de duas determinações, a saber, a evolução das teorias linguísticas e as transformações do campo político-histórico. É importante destacar que para ele, deve-se pensar que um enunciado dividido precisa ser compreendido a partir de uma Formação Discursiva perseguida por seu outro, ou seja, isso nos autoriza a afirmar que quando comparamos corporas, não podemos pensar que cada um deles é homogêneo, mas sim fruto da contradição e da heterogeneidade, constitutivas das próprias FDs de que eles fazem parte. Como já destacado antes, a porosidade e a relação conflituosa entre diferentes ideologias vão ser constitutivas do todo complexo com dominante que forma uma FD.

Essa porosidade dos corpora deve ser pensada como resultado da heterogeneidade das formações discursivas que os constituem e sua relação com as condições de produção dos discursos em um dado momento histórico. Para Courtine (2009), uma sequência linguística é um enunciado apenas se estiver imersa em um campo enunciativo. Para ele, todo enunciado reatualiza outros enunciados, além de organizar a possibilidade futura dos enunciados futuros. Uma outra característica de um enunciado em uma sequência discursiva é que ele se inscreve em uma posição de sequência horizontal, ou intradiscursiva e também em uma posição vertical, ou interdiscursiva.

Courtine afirma que o enunciado entra em uma rede interdiscursiva de formulações se relacionando com outros enunciados neste processo, rompendo com o postulado formalista da homogeneidade da língua. No caso deste estudo, os enunciados extraídos do Decreto/ Lei 1.545, de 1939, da *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul* e do livro *A Língua Nacional no Ensino Secundário*, permitem a articulação e a reatualização de outros enunciados produzidos com o propósito de defender o discurso nacionalista. O enunciado se situa também em uma rede horizontal com outros enunciados no interior do intradiscurso.

Courtine (2009), no entanto, faz uma distinção entre enunciado e enunciação. Para ele, a enunciação é um acontecimento que não se repete, sendo assim, pode-se falar de um mesmo enunciado para enunciações distintas. O enunciado é da ordem de uma materialidade repetível “que dirige às condições de existência de diferentes conjuntos significantes” (COURTINE, 2009, p. 91). O discurso, desta forma, pode ser pensado na repetição e na variação, na sua existência vertical, interdiscursiva e na existência horizontal, intradiscursiva.

Como já vimos antes, Pêcheux (1995), em *Semântica e Discurso* (1995), define o interdiscurso como o todo complexo com dominante das FDs, e diz que ele é submetido à lei da desigualdade-contradição-subordinação que é característica das formações ideológicas. Já para Courtine (2009), o interdiscurso é definido como o lugar onde se constitui o domínio de saber próprio de uma formação discursiva. Ele lembra que este espaço é marcado pela articulação contraditória da FD e das formações ideológicas. Este domínio de saber da FD determina “o que pode e deve ser dito”.

É essa dissimulação da objetividade material do interdiscurso, próprio de toda FD que nos permite entender que os enunciados são sujeitos às condições de produção de momentos históricos distintos e podem receber interpretações diferentes, pertencendo a diferentes enunciações. O discurso pode ser pensado na ordem do repetível, na horizontalidade e na ordem da variação, ligado ao interdiscurso.

Enunciados que tentam lançar programas e metas para a Educação na Era Vargas, portanto, ecoam também, de certa forma, vozes de outros discursos que os antecederam. A rede horizontal, intradiscursiva, se associa à rede vertical, ou seja, ao interdiscurso, à memória e à história da Educação, como, por exemplo, na ideia de uma Educação para todos¹⁷, que ganha força a partir da década de 1920, com estudiosos como Anísio Teixeira e Lourenço Filho; este último é quem assina o Prefácio do livro *Língua Nacional na Escola Secundária*, analisado neste estudo.

Deve-se destacar que este processo está na base do imaginário de unidade do sujeito e daquilo que Pêcheux denominou como o *esquecimento número 1*, a crença do sujeito de ser a origem daquilo que diz. Courtine (2009), afirma que o interdiscurso é um processo de reconfiguração incessante, onde o saber de uma FD é levado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior de si mesmos, dependendo das posições ideológicas assumidas por esta formação discursiva. Para ele, o interdiscurso está relacionado à formação/repetição/transformação dos saberes da FD e regula o deslocamento de suas fronteiras.

Mencionamos, no início deste trabalho, que o corpus onde reside a materialidade da análise em AD, é uma instância teórica provisória, isso porque está em constante construção. Enfatizamos também que essa construção não é neutra, ou seja, decorre de movimentos do analista. Observamos ainda que o recorte é constituído por elementos que se repetem e se deslocam no discurso, atravessando diferentes textos. Pode-se concluir, portanto, que o recorte é parte representativa do discurso, organizado por enunciados. Ele pode ser pensado na repetição e na variação, nas ordens do intradiscurso e do interdiscurso. Visto desta forma, é um fragmento do discurso, sujeito também às suas condições de produção, em dado momento histórico. Temos

¹⁷ A Escola Nova, como ficou conhecido o movimento que participavam, entre outros, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, defendia uma escola pública para todos, diferente da propaganda republicana do início do século XX, pautada na defesa da Educação como pilar, mas que não criava políticas para que isso se concretizasse. Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reformas>.

consciência que o material analisado neste trabalho não representa a totalidade dos enunciados nacionalistas e xenofóbicos durante o Estado Novo no Brasil, mas sim enunciações significativas em relação a essa questão.

O objetivo da seção que segue é analisar como os discursos produzidos por instituições e autores ligados ao Estado se associam ao imaginário de língua nacional e como se dá a identificação dos sujeitos nesse processo, supondo a contradição e a heterogeneidade existentes em toda formação discursiva. Buscamos investigar, deste modo, até que ponto o discurso do aparelho ideológico escolar corresponde ao do Estado neste período.

3.5. A Formação Discursiva Nacionalista durante o Estado Novo: recortes discursivos

O que se observa, a partir da análise de materiais discursivos como o Decreto/Lei nº 1.545, de agosto de 1939, por exemplo, é a preocupação com a língua e a criação de políticas públicas com intuito de controlá-la, criando assim todo um discurso superestrutural sobre a língua. Prova disso são os Artigos 1º e 4º, em suas alíneas b, d, e, além do Artigo 15 deste Decreto/Lei, já mencionados neste trabalho que dispõe sobre as atribuições de órgãos públicos e que revelam as pretensões do governo Vargas.

No Art. 1º observamos que o controle da língua parece ser, no entendimento do governo, uma forma eficaz de garantir o alinhamento da população à ideologia nacionalista. Neste sentido, há uma ideia de nação e para que todos possam comungar desta ideia e serem considerados brasileiros, é preciso que falem a mesma língua, comemorem os dias cívicos e conheçam a História do país. Para tanto, devem ser criadas bibliotecas que disseminem as obras selecionadas pelo governo, com livros de autores considerados capazes de contribuir para a formação desse ‘sentimento nacional’, como podemos observar na alínea d do Art. 4º. O favorecimento da criação de escolas por brasileiros, como pode-se observar na alínea b deste mesmo artigo, é tido como estratégico para os ideólogos do Estado Novo, cerceando assim possíveis influências de culturas consideradas estrangeiras. A tentativa de controle sobre a língua e a História e o

consequente apagamento das contradições que as constituem pode ser observada na alínea ‘*e*’ do Art. 4º e no Art. 15, com a vigilância exercida sobre o ensino de língua e a proibição de idiomas estrangeiros, como o italiano e o alemão, por exemplo.

Decretos como os referidos acima, são capazes de levar à marginalização de comunidades linguísticas falantes de línguas estrangeiras e até mesmo de variantes idiomáticas que se julgasse em desacordo com a língua oficial do Estado. Vale lembrar que a língua é sujeita a falhas e afetada pela incompletude. Vista dessa forma, a crença em uma língua única, unificadora de um povo, torna-se uma quimera.

De acordo com Zandwais (2008a), em *O discurso superestrutural sobre a proteção da língua no Brasil*, a Era Vargas criou alicerces para que se propagasse o imaginário de uma língua pura no Brasil e de uma consciência nacional. A autora considera a língua como um “*objeto concreto de inscrição dos sujeitos em uma ordem simbólico-histórica e de expressão das correlações de força, de confrontos sociais entre a infra e a superestrutura*” (ZANDWAIS, 2008a, p. 176).

Caracterizar para este trabalho uma FD não é tarefa fácil. Por todos os motivos expostos até agora, determinar o que seria uma Formação Discursiva Nacionalista parece colocar-nos em um beco sem saída, já que os saberes não são estáticos e uma mesma FD enfrenta dentro de si os efeitos da contradição. Acreditamos que o conceito de Formação Discursiva formulado por Pêcheux e já discutido anteriormente, seja um bom começo para tentarmos resolver esta questão, ao estabelecer os domínios de determinados saberes dentro de uma Formação Discursiva.

Segundo Orlandi (2012, p. 18), em *Língua Brasileira e outras Histórias*, se a língua for entendida como um sistema homogêneo e organizada juridicamente pela superestrutura a partir de decretos e leis, nega-se o seu caráter histórico, ignorando que “*há uma imensa história de processos de significação que está em movimento e de que nem suspeitamos*”; em outras palavras, há uma negação do caráter de fluidez da língua.

Orlandi destaca ainda que as línguas impostas pelas classes hegemônicas são línguas sistemas, imaginadas. O que ocorre quando leis que partem da superestrutura tentam regular a língua e suas práticas cotidianas, criando um imaginário de língua única, é uma tentativa de dominar a língua fluida, isto é, a língua do cotidiano, do povo,

compreendida em suas relações infraestruturais, em um determinado período da História, sob certas condições de produção.

Orlandi (2012) destaca que o Estado Novo foi marcado pelo autoritarismo e por uma tendência centralizadora. Havia ainda, segundo a autora, um forte controle na área de Educação e censura sobre a cultura. Esse também foi um momento político marcado pelo nacionalismo exacerbado e pelo controle dos meios de comunicação. Esta política tem reflexos inclusive em território gaúcho, fato que pode ser atestado pela *Revista do Ensino do Estado Rio Grande do Sul*, meio de comunicação que funcionou como grande disseminador da ideologia do Estado Novo. Vamos, a partir de agora, analisar trechos de duas edições da Revista: a primeira, de números 17-18 (a publicação oscilava entre edições mensais e bimestrais), de janeiro e fevereiro de 1941, e a segunda de números 20-21, referente aos meses de abril e maio do mesmo ano.

No recorte a seguir, extraído da seção “Orientação Pedagógica” (páginas 66 a 68) da edição de janeiro-fevereiro de 1941 da Revista, poderemos encontrar elementos do discurso nacionalista a respeito do ensino da língua:

Recorte discursivo 12:

Os bons mestres fazem as boas escolas [...] Sois convocadas a colaborar na mais bela das causas – a formação da alma brasileira. A pátria precisa de vós, necessita das forças de espíritos como os vossos, desejosos de viver e de vencer na vida, e confia que o vosso contato com as populações rurais há de conquistá-las, levando-lhes a verdade e trazendo-as a cooperar na reconstrução da nacionalidade, na recomposição da ordem espiritual tão esquecida. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1941a, p. 66)

Ao analisarmos este recorte discursivo, podemos afirmar que ele está em consonância com o que afirma o Decreto/Lei 1.545 do mesmo ano, que seria promulgado poucos meses depois. Os professores são também aqui apresentados como

os grandes responsáveis pela mudança que deve ocorrer no país, sobretudo nos meios rurais, são responsáveis por levar a ideologia do Governo aos diversos recantos do país e, como exposto acima, devem fazer o trabalho de interpelar e converter a população, como pode-se observar pelo emprego do verbo ‘conquistar’. No entanto, isso não se aplica a todos os professores, somente aos que se identificam com o novo projeto de Nação e foram interpelados pela ideologia nacionalista. Podemos ter então os seguintes pressupostos, referentes a este recorte:

Pressuposto 1: Há mestres que não são bons.

Pressuposto 2: Estes mestres que não são bons não fazem boas escolas.

Pressuposto 3: As massas ainda não foram conquistadas.

Pressuposto 4: O país não tem ordem espiritual.

Desta maneira, é possível afirmar que o texto exclui os que não cooperam com o projeto de reconstrução nacional, interpelando os que aderem ao projeto. Os bons mestres seriam aqueles capazes de ‘formar a alma brasileira’, aqueles que acreditam na nação, sobretudo no novo modelo de país proposto pelo regime em exercício.

Como podemos perceber, ao observarmos estas inferências produzidas pelo texto, não há sentido sem interpretação. No entanto, como conclui Orlandi (2015, p.43), em *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*, é preciso ter cuidado, pois no “movimento de interpretação, o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá”. O apagamento da interpretação pelo mecanismo ideológico, porém, constrói transparências, como se a história não tivesse opacidade, como se ela pudesse ser interpretada por determinações que a apresentam como algo imutável, naturalizado. A autora destaca que “este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2015, p.43). É assim também com a ideologia nacionalista durante o regime Vargas, que promete a ‘verdade’ àqueles que forem interpelados por ela. A ‘verdade’ então aparece como algo transparente e está do lado daqueles que querem reconstruir o Brasil.

O apelo que é feito aos educadores por parte do governo pede por unidade, mesmo que seja preciso que se façam sacrifícios, já que o ideal almejado é tão grande que assume um caráter que beira o divino, mesclando religião e política, como exposto no recorte discursivo a seguir, extraído da mesma seção anterior (“Orientação Pedagógica”) da Revista do Ensino:

Recorte discursivo 13:

Assim, cada dia mais vos animareis ao redescobrimento dos resultados obtidos e o segredo de um otimismo são que se alimenta da concentração de todas as forças em torno de um grande ideal, vos será desvendado, dominando-vos os pesares e trazendo-vos a certeza de que se não perdem os sacrifícios, porque a causa que defendeis é justa e grande e vossa obra profunda e quase divina. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1941a, p. 68)

Como nas questões levantadas por Althusser (1983) em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, a ideologia aqui se dirige aos indivíduos para transformá-los em sujeitos de determinados saberes. No exemplo trazido por Althusser, há uma multidão de sujeitos religiosos, todos interpelados pela ideologia, sujeitos esses que só existem pela crença em Deus, já no caso desta pesquisa, os sujeitos são interpelados pela ideologia e levados a crer em uma concepção de língua homogênea. Há uma tentativa de legitimar os saberes da Formação Discursiva Nacionalista. Um apelo é dirigido aos educadores, que são brasileiros: colaborarem com a nobre missão de construir um futuro melhor, mesmo que para isso seja necessário que eles passem por diversos *pesares*. Bem como os crentes em uma entidade divina, que irão se regozijar no paraíso dos bons, o futuro será glorioso aos brasileiros que ajudarem a construir uma grande nação, *obra profunda* e difícil de alcançar, mas que é *justa, verdadeira*.

A respeito disso, cabe voltar a Althusser (1983) para quem a estrutura da ideologia garante a interpelação dos indivíduos em sujeitos, ao mesmo tempo em que permite sua submissão à consciência, reconhecendo o estado das coisas existentes como verdade. O autor destaca que os indivíduos são sempre-já interpelados em sujeitos pela ideologia, e, portanto, são sempre já sujeitos. Há nesse processo, “*reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente o reconhecimento de cada*

sujeito por si mesmo” (ALTHUSSER, 1983, p. 102). Os professores, interpelados pela ideologia nacionalista, reconhecem-se a si mesmos como responsáveis por construir os alicerces de uma nação xenofóbica que despreza e controla os imigrantes, ao mesmo tempo que se submetem livremente à ideologia dominante.

No recorte discursivo abaixo, retirado da seção *Noticiário*, publicada na edição de janeiro-fevereiro de 1941 da Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, dedicada, nesse caso, às *Normalistas especializadas em Educação Física*, o desejo do Estado Novo se torna ainda mais perceptível:

Recorte discursivo 14:

Aprestemo-nos para a ação. O Brasil reclama a contribuição de todos os seus filhos, exercida na dupla diretriz de tornar cada vez maior o sentimento de brasilidade e converter os brasileiros em cidadãos crescentemente mais válidos e prestantes, para objetar a ideologia do Estado Novo. E confia no seu magistério. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1941a, p. 73)

O recorte acima é de um discurso de colação de grau da primeira turma diplomada pela Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul, publicado na Revista. O texto completo é resultado da união do discurso da oradora da turma, Leda Hecker, e da portaria do então diretor da instituição, o capitão Amaro da Silveira. Há nesse recorte, um fragmento da portaria do antigo diretor, um apelo para a ação. O pronome oblíquo ‘nos’, em “*Aprestemo-nos para a ação*”, funciona como uma anáfora discursiva e faz referência àqueles indivíduos que, interpelados em sujeitos pela ideologia dominante, se preocupam com o futuro do país e estão dispostos a agir e a ajudar na transformação, pois para eles o Brasil *reclama* por isso, pede que assim seja. O verbo “converter”, que compõe o enunciado “*converter os brasileiros em cidadãos crescentemente mais válidos e prestantes, para objetivar a ideologia do Estado Novo*”, geralmente associado à ação de fazer mudar, transformar a crença religiosa ou de pensamento de alguém, aqui se aplica ao trabalho dos professores em relação aos seus alunos e aos moradores dos mais diversos cantos do Brasil, especialmente àqueles que ainda não conhecem a ‘*verdade*’. Mais uma vez, os responsáveis por este discurso que se aproxima de uma

catequização são os professores, que devem tornar-se, pois, os agentes que difundem sentimentos de brasilidade e convertem os cidadãos brasileiros.

Vale destacar o que conclui Pêcheux (1995, p.144) em *Semântica e Discurso* para quem, como já mencionamos neste trabalho, “as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas”. É justificável então a preocupação do Estado Novo em partir para ação, para as práticas de sala de aula, a fim de consolidar as suas ideologias. A escola torna-se um dos palcos de disputa de sentidos, lugar de realização de ideologias hegemônicas, pois como destaca Pêcheux (1995, p. 144), “a ideologia da classe dominante não se torna dominante pela graça do céu”.

Ao mesmo tempo em que os entusiastas do Estado Novo proclamam direitos iguais a todos, esquecem de debater, pelo menos na forma da lei, sobretudo no que diz respeito ao ambiente escolar, as diferenças entre os cidadãos. É o caso, por exemplo, do que ocorre no próximo recorte discursivo, um fragmento do resumo do discurso proferido pelo professor Oscar Machado ao ser empossado no cargo de presidente da Sociedade Rio-Grandense de Educação para o ano de 1941. O texto foi publicado na seção *Reflexões sobre o Problema da Educação*, edição de abril/maio de 1941 da Revista do Ensino.

Recorte discursivo 15:

A oportunidade é o direito individual à educação. A todos, oportunidades iguais, qualquer que seja a camada social de sua procedência. Esse princípio garante o processo de renovação das elites. Os humildes podem, assim, atingir, pela escala da educação, as posições mais honrosas e influentes. Realiza-se a verdadeira democracia. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, p. 207, 1941)

Há no discurso de posse do Presidente da Sociedade Sul-Rio-Grandense uma referência a oportunidades iguais através da Educação, como podemos observar no enunciado que abre este recorte, “*A oportunidade é o direito individual à educação*”. No entanto, as leis e Diretrizes que regem a Educação e o ensino no Brasil, neste período, contrariam este princípio. O pronome indefinido ‘*todos*’, em “*A todos, oportunidades iguais, qualquer que seja a camada social de sua procedência*”, é usado na seção da Revista como forma de promessa de acesso à educação aos membros das

mais diversas camadas sociais da sociedade brasileira, no entanto, os problemas advindos do ensino da norma padrão culta da língua, bem como as dificuldades encontradas na escola pelos que não têm acesso a essa variedade da língua são ignorados. A garantia de renovação das elites pretendida pelos entusiastas do Estado Novo se dá, desta maneira, sob uma falsa igualdade social, onde as classes hegemônicas se mantêm no poder através da dominação ideológica, refratando as desigualdades que se estabelecem nas práticas sociais. Porém, a questão é apresentada pelos governantes como se fosse possível chegar à elite através da Educação, como se a oportunidade estivesse lá, acessível a todos e só não prosperasse na vida e não chegasse à elite quem não tivesse capacidade para isso, como percebemos no enunciado “*os humildes podem, assim, atingir, pela escala da educação, as posições mais honrosas e influentes*”.

Ignora-se a brutal desigualdade social existente no Brasil à época do Estado Novo, as dificuldades encontradas pelas camadas mais pobres da população em se manter na escola. O que também não é dito, entre outras coisas, é que, como destaca Althusser (1983, p. 105) em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, “numa sociedade de classes as relações de produção são relações de exploração”. A divisão técnica do trabalho é na verdade a forma de uma organização social do trabalho. Isso é o que está implícito quando se diz que o ensino profissional e rural enobrecido deve ser garantido àqueles que não tiverem acesso ao ensino superior, conforme podemos observar no recorte discursivo abaixo, uma continuidade do discurso de Oscar Machado, apresentado no recorte anterior:

Recorte discursivo 16:

Um mínimo de instrução – base para todos; o ensino superior acessível somente aos superiormente bem dotados; aos demais o ensino profissional e rural prestigiado e enobrecido. (Revista do Ensino, p. 207, 1941b)

Pode-se perceber o caráter elitista da Educação, especialmente a de nível superior, durante o Estado Novo. A chegada à universidade é apresentada como um evento que só é possível a indivíduos superiores, a prodígios e isso se deve ao seu esforço individual. Esquece-se de mencionar o fato de que naquele período, como destaca Kang (2017), em

Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil 1930-1964, mais de 50% da população era considerada analfabeta¹⁸. Os ‘superiormente bem dotados’ podem ser compreendidos então como os filhos das elites e oligarquias presentes no Brasil naquele momento.

No recorte discursivo abaixo, referente ao mesmo discurso do presidente da Sociedade Rio-Grandense de Educação, pode-se perceber um pouco do que esperava o Estado dos professores:

Recorte discursivo 17:

Assistimos ao rápido aumento do poder das multidões. Elas devem ser educadas. Sem elas torna-se impossível qualquer movimento de reconstrução nacional. A massa deve ser dominada, sem que fique, porém, em campo oposto ao poder. Ao Estado forte é indispensável aliar o Estado fortalecido. Não é possível fazer obra duradoura sem unidade e disciplina. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, p. 207, 1941b)

Observa-se neste recorte um entendimento, por parte de quem detém o poder, de que as multidões oferecem riscos à classe hegemônica. Há de se pensar que, já naquela época, movimentos populares organizados já tinham ocorrido em diversas partes do mundo, como em 1917 na Rússia e houve também a formação de associações anarquistas e comunistas no Brasil, capazes de organizar greves e até mesmo tentar ganhar o poder, como é o caso da Greve Geral ocorrida no Brasil em 1917.

Há um consenso de que as massas são indispensáveis para a construção do novo ideal de país e itens lexicais como ‘educar’ assumem, no que se refere a maior parte da população, o sentido de ‘adestrar, doutrinar, amestrar’, ou mesmo, como se observa no próprio recorte discursivo acima, ‘dominar’, para que não se oponham ao poder. A reprodução das relações de produção então não pode ser ameaçada e sua

¹⁸ Segundo Kang (2017), no período entre 1930 e 1964, a população brasileira passou de cerca de 35 milhões em 1930, para 70 milhões na década de 1960. A taxa de analfabetismo, conforme os censos demográficos da época era de 56,0 por cento da população brasileira com mais de quinze anos de idade em 1940. Esse percentual diminuiu para 50,5 por cento em 1950.

garantia deve se dar nos aparelhos ideológicos do Estado, como na Escola, e isso deve ser feito com a ajuda dos professores e demais profissionais em Educação.

O recorte discursivo a seguir, extraído do mesmo discurso de posse do Presidente da Sociedade Rio-Grandense de Educação, também é capaz de elucidar esta questão e faz uma distinção entre as práticas escolares destinadas à elite e àquelas que seriam adotadas para o resto da população.

Recorte discursivo 18:

Educar a massa, formar a elite, para que ambas se coloquem ao serviço do Brasil, eis a nossa missão. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, p. 207, 1941b)

Este enunciado expõe o desejo de agregar formações sociais distintas, em favor dos interesses do governo. Não podemos esquecer que, como já afirmamos antes, o governo Vargas se caracterizou pela tentativa de conciliar classes sociais diferentes, tentando esvaziar a luta de classes, ao criar um imaginário de unidade nacional. Queria reduzir os efeitos da batalha das ligas e associações de trabalhadores que tinham obtido algum sucesso em anos anteriores, como as manifestações que levaram à greve geral ocorrida no Brasil no ano de 1917.

Em nome desse governo de coalizão entre burguesia e proletariado, o Estado Novo propõe então ‘educar’ a massa e ‘formar’ a elite, para que ambas se colocassem a serviço do Brasil. Se considerarmos o que já analisamos no recorte discursivo anterior, sabemos que os ideólogos do Estado Novo na verdade pretendem disciplinar, doutrinar, as classes populares para que aderissem ao programa do governo. Desta forma, os verbos ‘educar’ e ‘formar’ adquirem sentidos distintos, onde o primeiro vai dar conta justamente das práticas de dominação ideológica por parte do Estado e o segundo poderá ser substituído por ‘preparar os futuros líderes a partir da disseminação de saberes pregados por ideologias do governo: saberes nacionalistas e xenofóbicos.

Se pensada dessa forma, a universalização da educação pregada pelo governo Vargas não pode mais ser vista como uma medida pensada para reduzir a desigualdade

social, mas sim como um princípio necessário para o controle das forças sociais, dos estrangeiros, imigrantes, a partir de dispositivos de lei e de controle educacional através de manuais, compêndios, livros didáticos.

Com o objetivo da nacionalização do ensino, houve censura no âmbito linguístico durante a Era Vargas, além do que Orlandi (2012), em *Língua Brasileira e outras Histórias*, classificou como crime idiomático¹⁹, já que o Estado controlava e determinava que língua deveria ser falada e onde. Pode-se concluir, então, que se cria uma tensão no sujeito não falante da norma padrão, que se torna um sujeito dividido. Há um silenciamento sobre as diferenças entre as línguas maternas, sobretudo a língua de imigrantes alemães e italianos, e a Língua Nacional, fato que é endossado pela Escola, enquanto um aparelho de Estado. A questão da língua torna-se uma questão política.

De acordo com Orlandi (2012), existiam no Brasil diversos grupos de imigrantes que eram eruditos e produziam publicações em suas línguas maternas. O Estado Novo reage contra esses grupos. Além do Decreto 1.545, de 1939, merece destaque também um Decreto anterior, o Decreto/Lei 406, de 4 de maio de 1938²⁰, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no Brasil. Segundo o Art. 85 deste Decreto/Lei, exposto no recorte a seguir, todas as escolas rurais do país deveriam ensinar em português e ser regidas por brasileiros:

Recorte Discursivo 19:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

¹⁹ A noção de crime idiomático se apoiava em Decretos/Lei como o 1.545, de 1939, que dispunham sobre a língua que se deveria falar em território brasileiro, além de determinar quando e onde. A partir desse conceito, o Estado buscava silenciar o emprego público das línguas de imigrantes e tentou-se padronizar a língua no país. Isso tudo ocorre em um momento de exceção democrática no Brasil, conhecido por Estado Novo, que durou de 1937 a 1945. Para efetuar a censura, é criada a Diretoria de Imprensa e Propaganda (DIP), instrumento de caráter autoritário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1915-27-dezembro-1939-411881-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

²⁰ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 jan. 2019.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

O Decreto/Lei 406, de 1938, assim como o Decreto/Lei 1545, de 1939, contém coerções que impedem que estrangeiros ocupem lugares de regência bem como desenvolvam estudos em outras línguas e pode ser entendido como exemplo de nacionalismo exacerbado do Estado Novo, implantando no campo das práticas do cotidiano a xenofobia. Segundo este decreto, as publicações em língua estrangeira devem ser fiscalizadas pelo Estado e o ensino de línguas estrangeiras só pode ser ministrado a maiores de 14 anos. No parágrafo 1º, observa-se a preocupação do governo em garantir que o ensino nas escolas rurais seja regido por brasileiros. Há, desta forma, um cuidado para que a ideologia do Estado Novo seja amplamente imposta, mesmo no interior do país, lugar onde também existe um número significativo de colônias de estrangeiros.

No parágrafo 2º observamos a proibição do ensino de línguas estrangeiras a menores de 14 anos, garantindo assim que os estudantes tenham contato com a cultura nacional desde cedo, preterindo os costumes de grupos de imigrantes. A língua, que como já discutimos ao tratarmos dos Art. 1º e Art. 15 do Decreto 1.545, de 1939, exerce função de destaque no projeto do Estado, é o símbolo da nacionalidade, como podemos perceber no parágrafo 3º do Art. 85 do Decreto 406, de 1938, já que os livros didáticos destinados ao ensino primário deveriam ser escritos exclusivamente em português. O ensino da história oficial e da geografia do Brasil também está previsto neste decreto, como podemos observar no parágrafo 4º do Art. 85, a fim de garantir que os imigrantes desde cedo se identifiquem com a cultura do Brasil, abdicando de sua história e dos costumes de seus antepassados. A interpelação de estrangeiros adultos também não deve ser esquecida, no parágrafo 5º deste artigo é previsto o ensino de noções sobre as instituições políticas do Brasil para esta parcela da população imigrante.

Cabe salientar, porém, que no ano seguinte, com o decreto/Lei 1.545, de 1939, a xenofobia é solidificada e passa a tratar como foras da lei aqueles que insistirem em se comunicar em seus idiomas maternos em lugares públicos. Como já previsto no Art. 1º do decreto 1.545, há o objetivo de formação de uma consciência comum nacional e, para tanto, o ensino de língua desempenha papel crucial. O controle sobre a aplicação destas leis e a censura era, de acordo com Orlandi (2012), feito pelo Conselho de Imigração e Colonização, órgão criado pelo Estado com este intuito. Fatos como esses se tornam importantes quando se procura entender a relação entre sujeito, no caso o estrangeiro, e identidade.

Em *Construções imaginárias e memória discursiva de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul*, Gaelzer (2014) afirma que, quando se pretende entender a identidade de um estrangeiro, há de se considerar que o imigrante está em outro lugar, “que não há mais relação direta de pertencimento ao lugar em que nasceu, porque não vive nesse lugar. O lugar de pertencimento passa, na situação dos imigrantes, pela memória dos sujeitos”. Desta forma, podemos concluir que o que se busca com políticas como os Decretos/Lei acima referidos é uma ação direta sobre a memória destes sujeitos, bem como o apagamento ou o silenciamento, da memória que os constitui e a consequente identificação destes indivíduos às ideologias dominantes no Estado brasileiro.

Gaelzer (*ibid*, p.33) afirma que a língua recebe um papel importantíssimo nesse processo, “pois ela é o elemento de ligação entre o país de origem, a cultura do imigrante e o outro lugar, onde se estabelece um novo vínculo”. A língua pode ser considerada então como um bem simbólico, lugar detentor da cultura e da história da população de imigrantes no Brasil. A proibição do uso da língua por decreto superestrutural significa então, para estes sujeitos, o apagamento da sua memória, da sua história. No Brasil da Era Vargas, assim como na campanha publicitária dinamarquesa referida por Jacob Mey, a qual nos reportamos no início deste trabalho, o estrangeiro não gozava de todos os direitos de cidadão e o atestado do repúdio quanto a ele era dado pela exclusão linguística e ataques contra a sua identidade.

Gaelzer (2014) aponta a importância da identidade, que vai para além dos vínculos formais e da criação de leis. Segundo ela, “o pertencimento a uma identidade está para além do sangue que corre nas veias, tem uma ligação com a vida, com

sentimentos, sofrimentos, virtudes e fraquezas de antepassados” (GAELZER, 2014, p. 34). A tentativa, por parte do Estado, de interdição dos saberes de populações estrangeiras através da proibição de suas línguas, não leva em consideração a construção da identidade destas populações. A crença em uma língua única e homogênea para todos que vivem em território brasileiro ignora que a identidade não nasce com os sujeitos, mas é, isso sim, construída nas práticas sociais e a partir das práticas discursivas dos sujeitos e do lugar de onde enunciam.

A Escola, como aparelho ideológico, atua na relação do sujeito com o mundo que o cerca e através de suas práticas e rituais que refratam a luta e a relação de forças entre as classes sociais, contribuindo para a submissão do sujeito às ideologias dominantes, em um processo que, como já enfatizamos, há para o sujeito a impressão de que é a fonte daquilo que diz e de que age livremente. Gaelzer (2014) destaca que o Governo Vargas tem suas práticas políticas marcadas pela aliança de classes entre as oligarquias e as classes trabalhadoras que aderem aos decretos do Estado Novo. Este mesmo governo Vargas a que se refere Gaelzer é marcado pelo autoritarismo, como já destacamos ao trazermos para este trabalho Decretos/Lei como o 1.545, de 1939.

O Estado Novo é um período marcado pelo discurso de construção de um Brasil unido e homogêneo, ideia esta que é parte da política nacionalista como propaganda do governo, fato que se reflete nas políticas de ensino e nas legislações que dispõem sobre o ensino da língua oficial do Estado e das demais, consideradas estrangeiras ou de baixo prestígio. No Brasil governado por Getúlio Vargas, cada brasileiro é interpelado a ser responsável por um bem maior, o futuro do país: “*o bom-sujeito é convocado para participar da construção do país e ajudar na vigilância daqueles que têm comportamentos inadequados, como falar as línguas proibidas*” (GAELZER, 2014, p. 144), ou possuir qualquer material que não estivesse escrito em língua nacional.

Como já abordamos antes, a categoria bom-sujeito, cunhada por Pêcheux, refere-se a sujeitos que se identificam com a forma-sujeito dominante em uma formação discursiva. Estes sujeitos são interpelados pela ideologia e têm a ilusão de possuir liberdade ao se submeterem às ideologias dominantes. Estes sujeitos veem, como destaca Gaelzer (ibid, p. 144), em Getúlio Vargas o perfil de um líder que supostamente atende aos anseios do povo, mas que contraditoriamente, serve a um governo “com propostas de controle de massas e medidas de repressão e de punição”. É desta forma que se pode

entender como se deu o controle das práticas cotidianas e dos rituais de imigrantes em solo brasileiro.

O governo Vargas foi sobretudo marcado pela censura linguística, como destaca Orlandi (2012), já que há uma grande importância dada à língua materna dentro de seu projeto de nação, levando a interferências superestruturais sobre a língua. É desta maneira que se justifica o ataque, por parte do governo, às línguas maternas dos imigrantes, principalmente italianos e alemães, vistas como ameaças à língua nacional e ao projeto de nação unificada sob uma mesma língua e uma mesma cultura.

A importância do ensino de língua materna na Era Vargas é vista com tamanha relevância que leva autores como Lourenço Filho, no prefácio de *O Idioma Nacional na Escola Secundária*, de Antenor Nascentes (1935) a refletir sobre os problemas do passado e projetar um futuro melhor para o Brasil, respaldado pelas descobertas linguísticas de sua época. Manuel Bergström Lourenço Filho foi um educador que possuía estreita ligação com o governo Vargas, tendo ocupado, por exemplo, o cargo de Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação no ano de 1937. As descobertas linguísticas referidas pelo autor devem ser apropriadas pelos professores, sob pena de um fracasso como orientador para aqueles que não conseguirem adaptar-se às mudanças nas práticas do ensino de língua.

O professor do novo modelo de escola deve então estar imbuído de saberes linguísticos que, para Lourenço Filho, não têm mais foco na gramática, mas sim devem estar ligados à psicologia, ao desenvolvimento da linguagem no indivíduo, citando linguistas como Charles Bally que lhe servem de modelo. É extremamente importante, para Lourenço Filho, que estes professores compreendam tais relações, como podemos observar no recorte abaixo:

Recorte discursivo 20:

Não há dúvida que o professor que não tiver a compreensão do sentido do desenvolvimento da linguagem, no indivíduo e na espécie, não está habilitado a orientar, de modo conveniente, o trabalho. São os próprios linguistas que o afirmam. E os esforços de Charles Bally e de Ferdinand Brunot, por exemplo, no sentido dessa renovação, o atestam de modo irrefutável. (LOURENÇO FILHO, 1935, p. 7)

No recorte, Lourenço Filho questiona a formação dos professores e destaca que seu papel é compreender o sentido do desenvolvimento da linguagem e que os que fizerem isso merecem lugar de destaque, pois são eles que devem tornar possível a construção de um futuro para o país, entendendo, de acordo com ele, o real sentido da educação e do ensino da língua. Nota-se a crença de que as mudanças virão a partir de esforços do professor que se torna responsável por entender o seu papel como orientador dos processos de aquisição de linguagem.

O professor responsável por tal renovação, no entanto, seria selecionado de acordo com os critérios previstos em leis, como observamos no Decreto/Lei 1.545, de 1939 durante as análises. Este professor deveria estar comprometido com o projeto do governo de construir um novo modelo de nação unificada sob uma mesma língua e uma mesma cultura, bem como deveria estimular o sentimento de nacionalidade e de amor à pátria.

Logo após o Prefácio de Lourenço Filho, o próprio Antenor Nascentes (1935) abre o livro com uma advertência e afirma que a Educação nos anos anteriores, ou seja, na Primeira República, havia fracassado e uma das soluções para evitar um novo fracasso estaria na formação dos mestres, como podemos observar no recorte abaixo:

Recorte discursivo 21:

Nossos governos tardaram em criar uma escola normal superior, de modo que neste vasto país de quarenta milhões de almas os professores secundários ainda são uns auto-didatas.

Acabamos os preparatórios e urgidos pelas obrigações da vida, arvoramo-nos em professores e começamos a lecionar o que sabemos e como podemos. (ANTENOR NASCENTES, 1935, p. 11)

Pensar a Língua Nacional do Brasil a partir de uma decisão política, bem como os efeitos de sentidos produzidos sobre os imaginários de língua a partir de dadas

Formações Discursivas, como a nacionalista, por exemplo, não é privilégio apenas da classe política e dos entusiastas do Estado Novo. Mesmo que os decretos de cunho nacionalista a que nos referimos até aqui tenham constituído um marco na relação entre a linguística e as pretensões do Estado brasileiro nos apontando para uma boa amostra de como se dá o processo da interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos no trabalho pedagógico, há de se pensar que esta relação foi construída através dos tempos, em acordos, leis, no próprio processo da escolarização, no discurso de gramáticos sobre a língua, desde a época da Primeira República e nas práticas cotidianas dos falantes.

Desta forma, assim como afirma Antenor Nascentes, no recorte discursivo acima, é importante que mantenhamos o olhar sobre os fatos do passado para entendermos o papel da memória nas práticas discursivas. A memória se une à atualidade sob novas condições de produção. Em outras palavras, no jogo da construção dos sentidos é preciso entender que há um já-dito que torna possível o dizer e que sustenta o uso que se faz das palavras. Sendo assim, cabe lembrar que a língua padrão oficial é alvo de preocupação dos gramáticos antes mesmo da Era Vargas.

Orlandi (2012, p. 37) traz o exemplo de Said Ali, que já no início do século XX reflete sobre o que chamou de “dificuldades da língua portuguesa”. Para a autora, estas dificuldades são os pontos em que o idioma Português e o que Said denomina de Português brasileiro não coincidem. Ela destaca então que há diferenças na unidade da língua, ou seja, a língua não pode ser vista como um objeto homogêneo. Prova disso, só para ficarmos em um exemplo, seria a diferença na colocação pronominal em Portugal e no Brasil que ao desvincular-se dos lusitanismos privilegia a próclise.

Exemplos como esses corroboraram com o entendimento de Zandwais (2015), em *Discurso, texto e sentidos* (2015), a partir da leitura de Pêcheux, para quem a noção de Formação Discursiva é de grande importância quando se quer tratar do discurso como objeto e ao mesmo tempo processo atado à História e ao acontecimento. Desta forma, é mister que se entenda as Formações Discursivas, como a FD Nacionalista, no caso deste estudo, como um objeto heterogêneo, na medida em que aponta para as relações de dominância, subordinação/insubordinação.

3.6. O Discurso Nacionalista no material voltado à Educação durante o Regime Vargas

Ao analisar o Decreto/Lei 1.545, de 1939 e o material didático voltado para o ensino durante a Era Vargas, como a *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul* e o livro *O Ensino da Língua Nacional na Escola Secundária*, de Antenor Nascentes, gostaríamos de enfatizar que como afirma Orlandi (2015, p. 57), em *Análise do Discurso Princípios e Procedimentos*, “a Análise do Discurso não procura o sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade histórica”. Ao citar Pêcheux, Orlandi (2015, p. 57) conclui que um enunciado “é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação”. Esta característica do enunciado que lhe confere a possibilidade de ser ou de se tornar outro deve ser observada, pois não é objetivo deste trabalho estabelecer sentidos únicos ao material analisado. Entendemos os dados coletados para esta pesquisa como lugar de interpretação, onde se manifesta a ideologia na produção dos sentidos.

É importante que levemos em consideração, como destaca Orlandi (2015, p. 78), que “o processo de produção de sentidos está sujeito ao deslize, havendo sempre um outro possível que o constitui”. Para ela, “*as palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso, que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas*” (ORLANDI, 2015, p.78). Podemos concluir, desta forma, que para Orlandi, os deslocamentos, ou seja, as metáforas, são da ordem do simbólico e se constituem em lugar de interpretação, não podendo ser pensados separadamente do componente ideológico, nem do histórico.

Selecionamos um recorte do prefácio do livro de Antenor Nascentes, *O Idioma Nacional na Escola Secundária* de 1935, escrito por Lourenço Filho, com o objetivo de analisar a interpelação dos sujeitos pela ideologia nacionalista e a sua materialização, via formação discursiva, nos documentos destinados à Educação durante o governo de Getúlio Vargas no Brasil.

Recorte discursivo 22:

Não é por prurido nativista, nem por hostilidade à cultura de Portugal que o autor (Antenor Nascentes) advoga que se ensine a língua materna nas escolas com o material natural de que ele deva servir-se: o idioma nacional. Mas, tão somente, por compreender que a língua não pode vir a ser um instrumento artificial. Embora falemos a língua portuguesa, não podemos deixar de reconhecer que esta língua assume em nosso país o caráter de uma variante e bem diferenciada. E argumenta, citando João Ribeiro: 'falar diferente não é falar errado. A fisionomia dos filhos não é a aberração da fisionomia paterna'. E adiante, esclarecendo em poucas linhas, todo o seu ponto de vista: 'No Brasil, o brasileirismo só é erro quando solecismo e, neste caso, é errado por ser um solecismo e não por ser um brasileirismo. Ao contrário, será impróprio lusitanismo ou portuguesismo, isto é, expressão embora certa, mas que não corresponde à linguagem usada no Brasil'. Firmando, assim, nos primeiros capítulos, a compreensão do que é o idioma nacional, passa o professor Nascentes a examinar o aprendizado da Língua Materna no lar, no curso primário e no curso secundário. Detém-se depois a analisar os programas oficiais vigentes, interpretando-os de forma clara, de modo a sugerir a unidade que deve ter o ensino, em todos os seus graus. (Lourenço Filho, Prefácio de "O Idioma Nacional na Escola Secundária", de Antenor Nascentes, 1935, p. 9)

Já no prefácio, Lourenço Filho (1935) reconhece que o Português falado no Brasil é diferente daquele falado em Portugal, chegando a afirmar que a língua não pode vir a ser um instrumento artificial, justificando o emprego do termo Língua Nacional para se referir ao idioma em uso no Brasil, fato que, de acordo com ele, não denota hostilidade à cultura portuguesa, mas que serviria para dar conta da língua materna dos brasileiros. O autor então define o que se entende por língua como 'instrumento natural' por comparação entre o Português lusitano e o brasileiro. Nota-se que Lourenço Filho, embora reconheça a variação e os diferentes empregos da língua, considera que há uma única língua materna, capaz de representar o povo brasileiro e é essa língua que deve ser privilegiada na escola e nos lares. O que o autor entende por "falar diferente" advém de uma comparação na tentativa de mostrar que a língua do "filho" é diferente da do "pai" lusitano e que é a primeira que caracteriza a identidade do brasileiro.

Sendo assim, podemos afirmar que para Lourenço Filho (1935, p.8), "falar diferente não é errado", como ele afirma em passagem do prefácio à obra de Antenor

(1935). Entretanto, ele reconhece que deve haver uma unidade na língua a ser estudada nas escolas de todo o país, como se observa no recorte discursivo anterior. Para que o professor entenda como proceder o ensino desta língua não basta, porém, compreender as práticas sociais que envolvem a língua em uso, mas sim, deter-se sobre os programas oficiais vigentes que estabelecem como deve ser o ensino do Idioma Nacional.

Embora Políticas Educacionais que dispunham sobre o controle do uso da língua, como o Decreto/Lei 1.545, de 1939, sejam posteriores a essa obra de Antenor Nascentes, já é possível notar a preocupação com a unidade do idioma nacional que deve ser ensinado nas escolas. Cabe então ao professor interpretar a legislação vigente e garantir a seus alunos a aprendizagem da língua que estabelece a unidade da nação.

Pode-se entender que, em relação ao nacionalismo, há uma divisão entre o Português lusitano e o brasileiro, que é enfatizado neste livro didático. Antenor Nascentes (1935, p. 11) reconhece “que a língua culta não pode ser igual à popular e que a língua literária tem de divergir da língua falada” e completa dizendo que “já é tempo de os brasileiros escreverem como se fala no Brasil e não como se escreve em Portugal”. Podemos identificar em seu livro *O Idioma Nacional na Escola Secundária*, certo caráter nacionalista, como também demonstra o recorte discursivo abaixo, retirado da página 11, em que Antenor Nascentes faz alusão às palavras de Gilberto Freire sobre a língua falada e escrita no Brasil:

Recorte discursivo 23:

*Ficou-nos, entretanto, dessa primeira dualidade de línguas, a dos senhores e a dos nativos, uma de luxo; oficial, outra popular, para o gasto – dualidade que durou seguramente século e meio e que prolongou-se depois, com outro caráter, no antagonismo entre a fala dos brancos das casas-grandes e a dos negros das senzalas – um vício, nosso idioma que só hoje, e através dos romancistas e poetas mais novos, **Bandeira, os Mario de Andrade, os Amando fontes, os Jorge Amado, os Yan Prado, os Schimidt, os Osvaldo de Andrade, os Carlos Drummond, os Lins do Rego, os Ribeiro Couto, os Murilo Mendes, os Antonio de Alcantara Machado**²¹ – vai sendo corrigido e atenuado: o vácuo enorme entre a língua escrita e a língua falada. Entre o*

²¹ Grifos nossos

português dos bacharéis e doutores, quase sempre propensos ao purismo, ao preciosismo e ao classicismo, e o português do povo, do ex-escravo, do menino, do analfabeto, do matuto, do sertanejo.

Repitamos como Macedo Soares: Já é tempo de os brasileiros escreverem como se fala no Brasil e não como se escreve em Portugal. E nisso estamos de acordo com um dos mais ilustres filólogos portugueses, o Sr. Dr. J. Leite de Vasconcelos, que entende ser dever de quem escreve dar aos seus escritos, além de feição individual ou própria, feição nacional. (Antenor Nascentes, O Idioma Nacional na Escola Secundária, 1935, p. 11)

Pode-se afirmar, a partir deste recorte, que Antenor Nascentes reconhece que há um problema no ensino de língua no Brasil e que é preciso que se entenda que existem diferenças entre o Português lusitano e o brasileiro e que, portanto, a escola não deve fechar os olhos para isso. O autor compreende que as razões para este problema são históricas, aprofundadas pelo modelo de colonização do país e das diferenças entre as classes dominantes e o resto da população. No entanto, ao voltar-se para o presente, a década de 1930 no caso do material recortado, Antenor, ao criticar o purismo, parece ignorar as contradições entre a língua escrita e falada, propõe um modelo de língua que deve afastar-se dos paradigmas lusitanos. Parece acreditar na unificação da língua no Brasil: o Idioma Nacional. Tal intento, segundo Antenor Nascentes, poderia ser assegurado pela atuação de um grupo de escritores, preocupados com esta questão e atentos às diferenças idiomáticas entre Portugal e Brasil.

É a partir da interpretação que podemos produzir para o último parágrafo do recorte discursivo 24 algumas inferências. Como afirma Zandwais, em *Estratégias de Leitura* (1990), as inferências dizem respeito à interpretação de informações, garantindo novas conclusões a partir daquilo que é dito. É desta maneira que temos para o último parágrafo deste recorte inferências como:

- a) *Os brasileiros escrevem como se escreve em Portugal.*
- b) *Os escritores dos brasileiros não têm feição própria.*
- c) *Os brasileiros não escrevem como se fala no Brasil.*

Há desta forma uma crítica, por parte de Antenor, aos brasileiros e ao lusitanismo da língua escrita no Brasil. Como se pode observar no recorte acima, no entanto, Antenor Nascentes acredita no fato de que uma Língua Nacional do Brasil pode unir a nação e que os indivíduos que pertencem a este lugar, mesmo sendo capazes de alcançar méritos devido a esforços próprios e individuais, têm o dever de proteger esta língua, patrimônio de todos.

Mais adiante Antenor Nascentes (1935) afirma, ao tratar sobre o lusitanismo no ensino de língua no Brasil, que o não reconhecimento da identidade do Português falado no Brasil é uma humilhação e causa diversos constrangimentos, como se pode notar no recorte discursivo a seguir:

Recorte discursivo 24:

É martírio para a mocinha que aprende e humilhação para o mestre inteligente que ensina, esse bilinguismo dentro de um só idioma, - essa unidade exterior, de superfície, de duas línguas que se repelem, a língua que falamos e a língua que escrevemos.

Nós, no Brasil, presos à gramática portuguesa, somos vítimas de uma desintegração dolorosa de nós mesmos (...) A medida que o meio social foi armando a sua estrutura autônoma, diferente do português, começou o brasileiro a moldar a sua condição linguística e a traçar rumos gramaticais de acordo com o seu feitio. Criou a sua língua. (Antenor Nascentes, O Idioma Nacional na Escola Secundária, 1935, p. 11)

Antenor reconhece mais uma vez as contradições existentes na tentativa de reproduzir o padrão linguístico lusitano, denunciando o pensamento colonialista que é capaz de humilhar o mestre inteligente que estuda questões referentes à linguística. Porém, o que é refratado nessa discussão sobre a Língua Nacional e não pode entrar em jogo em um discurso nacionalista são, por exemplo, as contradições oriundas da influência das línguas estrangeiras, trazidas pelos imigrantes que chegavam ao país, nas práticas idiomáticas dos falantes. Este recorte, portanto, ao mesmo tempo que reconhece a importância da língua na constituição dos sujeitos brasileiros, conforme já estudamos ao longo deste trabalho, não reconhece muitos dos conflitos e contradições característicos do ensino de língua no Brasil. O pronome pessoal ‘Nós’, com função

dêitica em “*Nós, no Brasil, presos à gramática portuguesa, somos vítimas de uma desintegração dolorosa de nós mesmos*”, diz respeito àqueles que nascem no Brasil e têm problemas com o ensino de língua que, até então, seguia a norma padrão de Portugal.

No entanto, a mesma expressão, ‘Nós’, exclui da discussão os indivíduos que não dominam o idioma tido como Língua Nacional no Brasil. Há no recorte uma crítica ao colonialismo que se estabelecia no país em relação a Portugal, que podia ser observado inclusive nas questões linguísticas e de ensino e uma busca identitária do Brasil como país. Apesar da crítica ao colonialismo, Antenor Nascentes também não propõe nenhuma discussão referente às diferenças nas práticas idiomáticas das pessoas que vivem em território brasileiro.

Para Antenor Nascentes, o ensino de uma língua nacional do Brasil se justifica pelo fato do meio social ter armado uma estrutura autônoma no país, diferente da de Portugal. Segundo ele, o brasileiro comporta-se como um colonizado. Há de se atender, no entanto, ao chamado da ideologia que interpela os sujeitos, chamando-os de brasileiros. Desta forma, podemos concluir que de acordo com os saberes da Formação Discursiva Nacionalista que cabe à instituição escolar, ao aparato literário, aos livros didáticos, juntamente com os dispositivos jurídicos, construir um imaginário de Língua Nacional durante a Era Vargas. São brasileiros aqueles que falam esta Língua Nacional padrão. Aqueles que não a dominarem deverão fazê-lo por meio da educação formal que começa a ser expandida pelo governo, ou então devem ser silenciados. Em outras palavras, no que diz respeito às práticas linguísticas durante o Estado Novo, as minorias devem se curvar às majorias ou sucumbir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs explicar como os sujeitos são constituídos pela língua e pelas ideologias, especialmente aqueles sujeitos interpelados pela ideologia nacionalista durante o Estado Novo no Brasil. A análise dos recortes do Decreto/Lei 1.545, de agosto de 1939, da Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do livro *Língua Nacional na Escola Secundária*, de Antenor Nascentes confirmou a hipótese de que há relações entre o nacionalismo e a estrutura do Estado durante a Era Vargas.

Partimos da leitura de *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels, para entender que a estrutura jurídico-política de uma sociedade está diretamente relacionada às suas relações de produção, relações estas que constituem a estrutura econômica desta sociedade. Para Marx e Engels, até mesmo a consciência e a produção de ideias estão relacionadas às atividades materiais de uma sociedade. Os indivíduos entram em relações sociais e políticas em suas práticas do cotidiano, o que não poderia ser diferente no que se refere às suas práticas de linguagem. É desta maneira que Marx e Engels relacionam as práticas sociais à História, e, portanto, associadas às relações de produção, ligada à luta de classes e às relações de contradição e dominação. Sendo assim, as políticas de Estado que visem interferir nas práticas de linguagem não podem ser entendidas alheias a este processo.

O estudo de políticas nacionalistas durante o Estado Novo, por meio do arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, nos permitiu entender como ações oriundas da superestrutura, na forma de decretos e leis, são capazes de interferir nas práticas de linguagem e no ensino de língua nas escolas. Essas políticas, que objetivavam a unificação da forma padrão da Língua Portuguesa usada no Brasil, denominada à época de Língua Nacional, traziam uma visão do governo de que a língua poderia ser um marco na construção identitária, refratando a exclusão que se executava daquelas populações que não dominavam tal variante da língua ou que falavam um idioma estrangeiro.

A análise dos recortes discursivos nos possibilitou constatar a influência de políticas articuladas a partir da superestrutura ideológica e entender como elas influenciaram o ensino de língua e as práticas linguísticas no Brasil. Ao tentar impor, por meio de

decretos, livros didáticos e outras publicações oficiais, de caráter normativo, o uso de uma Língua Nacional, o governo Vargas, que desde o início se preocupou com as políticas voltadas à Educação, demonstrava uma postura de intolerância à diferença. Um autoritarismo verificado na crença de uma língua homogênea e na proibição do uso de línguas estrangeiras, como pôde ser observado, por exemplo, no Decreto 1.545, de 1939.

Nos recortes discursivos analisados, havia um entendimento de que era necessário fazer um governo de conciliação de classes, capaz de acalmar as massas e a educação deveria servir a este propósito. Os saberes da Formação Discursiva Nacionalista clamavam, chamavam pelos sujeitos, interpelando-os em sujeitos nacionais. Os professores mereceram destaque neste projeto de nação que prometera levar o Brasil a um futuro grandioso. No entanto, aqueles que não se identificassem com tal intento ou fossem estrangeiros/imigrantes, deveriam se adaptar, ou ter suas vozes silenciadas.

Há uma relação dialética então entre a língua e o sujeito. Foi preciso pensar também a categoria sujeito, pois ela não poderia mais ser tratada à maneira idealista, como origem e fonte do discurso. Uma das contribuições da Análise do Discurso é perceber que o sujeito deve ser entendido levando-se em consideração as condições históricas e ideológicas em que ele se insere, em uma determinada formação social. Recorremos à teoria da interpelação do sujeito, proposta por Louis Althusser, e pudemos constatar o papel da ideologia, materializada nos aparelhos ideológicos de Estado.

O conjunto dos recortes discursivos analisados demonstra a tentativa do governo Vargas de instrumentalizar a língua como um mecanismo de dominação ideológica. Entretanto, a língua possui características que se sobrepõem à superestrutura. Embora as análises dos recortes apontem para a tentativa do Estado Novo de imposição de uma Língua Nacional, a língua, a partir de tudo que fora exposto até agora, não pode ser entendida como um sistema fechado, estático, vinculada a leis internas deste mesmo sistema. Ela, como aponta Pêcheux, possui certa autonomia, mas é uma autonomia relativa, visto que esta mesma língua é base material de que as classes sociais se servem. Não é mais possível entender o signo apartado do seu caráter ideológico, ligado ao político/histórico, como explicam Bakhtin/Voloshinov. Podemos concluir que as palavras podem significar diferente, dependendo das condições de produção e filiação ideológica do discurso.

Esta pesquisa corrobora com Zandwais, em *Subjetividade, Sentido e Linguagem* (2012) para quem a objetividade da língua não está na norma, na literalidade do que é significado, mas articulada a permanente transformação do objeto linguístico, refletindo as alterações do sistema de normas sociais. É preciso entendê-la como materialidade que possibilita vislumbrar a criação de novos significantes, isso a partir das intervenções da infraestrutura, ligada às novas experiências vividas pelas forças sociais. A língua imutável, normatizada, serviria apenas aos interesses da superestrutura, serviria a propósitos políticos, com fins educacionais que visassem defender os interesses de classes hegemônicas. Uma língua compreendida desta forma refrata a verdadeira natureza da linguagem.

O fato de não ser a língua uma superestrutura, mas sim fruto das relações cotidianas entre os falantes, e, portanto, compreendida no âmbito da luta de classes, desautoriza a crença em uma língua única, homogênea, como queria Stalin na União Soviética ou o Regime Vargas no Estado Novo. Língua e discurso e, portanto, língua e ideologias estão, dessa forma, intrincados e devem ser entendidos a partir da tensão entre super e infraestrutura, na História da luta de classes.

Concordamos com Pêcheux (1995) para quem a língua é a base comum de processos discursivos diferenciados, associada às práticas sociais do cotidiano. Neste sentido, o discurso não pode ser entendido apartado dessa língua, que constitui a base material para a sua existência. É assim que palavras como Educação, por exemplo, podem assumir determinado significado quando pensadas do ponto de vista dos filhos de uma elite hegemônica, que veem nos estudos a possibilidade de serem educados para assumir papéis de liderança, e outro sentido quando pensada pela classe trabalhadora, que durante o Regime Vargas passa a ter acesso pela primeira vez à educação pública, visando ao preenchimento de vagas de trabalho.

Contrariando às intenções do Estado Novo, a língua não é determinada de cima para baixo, através de decretos, manuais ou leis nem pode ser única e igual para todo um povo. Os processos discursivos se inscrevem em relações ideológicas ao longo da História. A pretensa unidade da língua, contida nos documentos analisados neste estudo, refrata as condições ideológicas que ocorrem necessariamente neste processo.

Com esta pesquisa, foi possível também compreender a contradição que existe no interior das formações discursivas que, de forma dialética, é oriunda dos saberes que

regulam as práticas sociais. Pensar a Análise do Discurso, desde o início do percurso teórico empreendido, como lugar de interpretação, nos permitiu perceber que há múltiplas possibilidades de entender os acontecimentos discursivos. A Formação Discursiva Nacionalista, objeto desta análise, nos remeteu a uma abordagem teórica, entre muitas outras possíveis: a de interpelação dos sujeitos pela ideologia nacionalista. Entretanto, é importante salientar que esta mesma FD poderia desencadear outras percepções ou enquadramentos teóricos, já que uma formação discursiva está envolta em múltiplos significados.

Trabalhamos, ao longo desta pesquisa, com a hipótese de uma formação discursiva dominante nas políticas educacionais, a que chamamos de Formação Discursiva Nacionalista (FDN). Ocorre, porém, que desde o início enfatizamos o papel da heterogeneidade agindo dentro de uma FD. Não poderíamos deixar de mencionar isso ao longo dessa análise, sob risco de incorrer em um erro: levar a crer que não há disputa de sentidos e que a Escola durante o período estudado não pudesse também representar um palco do embate ocorrido no processo da luta de classes.

Podemos perceber, entretanto, pela abundância de material destinado a educadores e com a preocupação dos ideólogos do governo em assegurar aquilo que pretendem, que há sim uma batalha e um conflito de saberes, que devem ser silenciados pelos documentos oficiais.

Ao longo deste estudo, lançamos um olhar sobre as práticas nacionalistas durante o Estado Novo. Consideramos muito importante o debate entre diversas áreas do conhecimento e queríamos, ao longo da discussão travada nestas páginas, ter contribuído com a aproximação das investigações linguísticas das práticas sociais e políticas, por entendermos que não há como separar o uso da linguagem humana do seu caráter histórico.

Desde o início tivemos convicção de que o corpus selecionado, bem como os enunciados recortados para este trabalho, fazem parte da escolha do pesquisador, e, portanto, não seriam capazes de esgotar a discussão sobre o assunto abordado e nem estabelecer verdades absolutas sobre o tema. O analista do discurso executa um árduo trabalho, mas não pode esquecer que seu estudo não é neutro, sob risco de cair na mesma armadilha idealista que critica.

Analisar as práticas nacionalistas no Estado Novo é uma forma de contribuir, mesmo que modestamente, para o campo teórico-empírico da Análise do Discurso, sobretudo das discussões sobre as relações entre discurso e ideologia no cenário político. Esta pesquisa reitera algumas questões inscritas na obra de Pêcheux para quem o acontecimento discursivo é fruto de uma atualidade, mas também da memória. É importante que se tenha esta consciência, pois práticas nacionalistas e xenofóbicas, como as analisadas nesta pesquisa, voltam a ser notícia e são muito frequentes em nossos dias e, se não podem ser explicadas pelas mesmas razões do passado, visto que são produzidas sob diferentes condições de produção, ainda reverberam a memória de outrora.

REFERÊNCIAS

AIUB, G. F. **O sujeito entre línguas materna e estrangeira**: lugar de interferências, historicidades, reverberações. Curitiba: Appris, 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Introdução crítica de J A Guilhon Albuquerque. Tradução de alter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1983.

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAKHTIN, Mikhail e VOLOSHINOV. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Mikhail Bakhtin e Voloshinov. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 13ª edição. São Paulo: HUCITEC Editora, 2012.

CAFFÉ ALVES, Alaor. **Estado e Ideologia**: aparência e realidade. Apresentação Dalmo de Abreu Dallari. Editora Brasiliense, São Paulo, 1987.

CALVEZ, Jean-Yves, O Pensamento de Marx. Tradução Portuguesa de agostinho Veloso, S. J. Livraria Tavares Martins, Porto, 1959

COLLIN, Denis. **Compreender Marx**. tradução de Jaime Clasen. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORRÊA, M. L. **O disciplinamento escolar em pauta**: Revista do Ensino/RS (1961-1974). UNI Revista Científica da Unisulma, Imperatriz MA, n.3, p. 135-149, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfose do discurso político**: derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso político endereçado aos Cristãos. Jean-Jacques Courtine, prefácio de Michel Pêcheux. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Marx**: Sociologia. Organizador: Octavio Ianni. São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRA, Reinaldo. Um vôo cego a nada. In: *Poemas*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1960.

FILHO, Lourenço. Prefácio. In: NASCENTES, Antenor. *O Idioma Nacional na Escola Secundária*. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1935.

GADET, Françoise e Tony Hak (orgs.). Por uma análise automática do discurso/ Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani... [et al.] Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A Língua Inatingível**. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GAEZLER, Vejane. **Construções imaginárias e memória discursiva de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul**. Ano 2. Vol. 5. n. 17-18. Porto Alegre: Janeiro e Fevereiro de 1941 – Ano 2.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul**. Ano 2. Vol 6. n. 22. Porto Alegre: Abril e Maio de 1941.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alvez; Santos, João Bosco Cabral dos (Orgs). *Teorias Linguísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia, EDUFU, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **A República de 1889**: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade mestiça). Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos: Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2011. n.2, p.17-36.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte suassuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. *Análise do Discurso*: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou a matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Thomas Hobbes. Tradução Rosina DAngina, São Paulo: Ícone, 2008.

HOBBS, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

INDURSKY, Freda. In *Práticas Discursivas e enunciativas: sujeito e língua* – Organizadoras: Solange Mittmann, Evandra Grigoletto e Ercília Ana Cazarin; Coordenadora editorial: Lúcia Sá Rebello; Comissão editorial: Lúcia Sá Rebello, Jane Fraga Tutikian, Freda Indursky – Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

KANG, Thomas H., **Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964**. *Latin American Research Review* . 2017, Vol. 52 Issue 1, p35-49. 15p. 3 Charts, 1 Graph. Disponível em: <<https://larlrasa.org/articles/10.25222/larr.42/print/>> Acesso em: 20 abr. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LENZ, Cristiane. **Relações entre língua, ideologia e subjetividade**. Cristiane Lenz. Dissertação (Mestrado). UFRGS. Porto Alegre: 2015.

LÉON, Jaqueline e PÊCHEUX, Michel. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. Jaqueline Léon e Michel Pêcheux. [1982], In : Orlandi, E. (org.). *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux. Campinas, SP. Pontes editores, 2011, p. 163 – 173.

MAZIÉRE, Francine. **A Análise do Discurso**: histórica e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**: 1843. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MESZAROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MESZAROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2006.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: Signorini, Inês (org). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

NASCENTES, Antenor. **O Idioma Nacional na Escola Secundária**. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1935.

ORLANDI, Eni. **Terra à Vista: Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. Eni Puccinelli Orlandi. Ed. Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

ORLANDI, Eni. O sentido dominante: a literalidade como produto da história In: *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni. **Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico**. Campinas: Rua, n.4, p.9-19, 1998.

ORLANDI, Eni. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Eni Puccinelli Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni. **Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: Editora RG, 2012.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Eni P. Orlandi, 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊUCHEX, Michel. Remontemos de Foucault a Spinoza. Tradução de Maria do Rosário Gregolin. Edição Original: PÊCHEUX, Michel. Remontons de Foucault à Spinoza. In: *L'Inquietude du discours*. Textes Choisis por D. Maldidier. Paris: Cendres, 1977.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**/ Michel Pêcheux. tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso. In: *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. . Orgs. F. Gadet e T. Hak. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Sobre a (des-) construção das teorias linguísticas**. Cadernos de Tradução do Instituto de Letras da UFRGS. n.4, 2. ed. Porto Alegre: out. 1998. P. 35-55.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre (org.) *O Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 4. Ed. Capinhas: Pontes Editores, 2006.

PÊUCHEX, Michel [1982]. Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal? In: **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011, p. 107-119.

PLATÃO. **Diálogos**: Teeto, Cratilo. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. Universidade Federal do Pará, 2001.

RASIA, Gesualda dos Santos. **Os discursos sobre a língua e ensino no Brasil da 1ª e da 2ª República**: O duplo lugar da determinação e da contradição. Gesualda dos Santos Rasia, Tese (Doutorado). – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2004.

RASIA, Gesualda dos Santos. In *Práticas Discursivas e enunciativas: sujeito e língua* – Organizadoras: Solange Mittmann, Evandra Grigoletto e Ercília Ana Cazarin; Coordenadora editorial: Lúcia Sá Rebello; Comissão editorial: Lúcia Sá Rebello, Jane Fraga Tutikian, Freda Indursky – Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

SAMPEDRO, Francisco. A teoria da ideologia de Althusser. Francisco Sampedro. In: *Presença de Althusser*. Márcio Bilharinho Naves (org.) – Campinas, SP: UNICAMP; IFCH, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**, 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANHUDO TORRES, Andréa. **Imprensa**: política e cidadania. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 2004.

SIMÕES JR., José Geraldo. **O Pensamento Vivo de Marx**. São Paulo: Martin Claret, 1985.

THÉVENIN, Nicole-Édith. O itinerário de Althusser. In: *Presença de Althusser*. Márcio Bilharinho Naves (org.) – Campinas, SP: UNICAMP; IFCH, 2010.

TURCHETTO, Maria. O que significa “ciência da história”. In: *Presença de Althusser*. Márcio Bilharinho Naves (org.) – Campinas, SP: UNICAMP; IFCH, 2010.

VEDOVATO, Luciana. **Práticas de resistência**: educação e ensino de língua em escola de assentamento. Orientadora: Profa. Dra. Ana Zandwais. Tese (Doutorado) – UFRGS. Porto Alegre, RS, 2017.

ZANDWAIS, Ana. Linguagem e ensino: saberes linguísticos e literários dominantes em compêndios escolares. Ana Zandwais, In *ORGANON*, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Discurso, Língua e Memória, volume 17, número 35, 2003a.

ZANDWAIS, Ana. Práticas políticas nacionalistas e funcionamento discursivo: totalitarismo, fascismo e nazismo. Ana Zandwais, In: *Leituras do Político*. Ana Zandwais e Lucília Maria Sousa Romão (org.). Editora UFRGS, 2003b, p. 127-141.

ZANDWAIS, Ana. Saberes sobre a identidade nacional: o processo de construção de um imaginário de cidadania durante o governo Vargas. In: LEANDRO FERREIRA, Maria C.; INDURSKY, Freda (Orgs.). *Análise de Discurso no Brasil*: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007a.

ZANDWAIS, Ana. Os Planos Nacionais de Educação dos Governos Vargas e FHC: um contraponto entre saberes sobre educação e ensino de língua materna. Ana Zandwais, In: *Ensino*

e Aprendizagem de Línguas. Editora Unijuí, Ijuí, RS, 2007b.

ZANDWAIS, Ana. O discurso superestrutural sobre a proteção da língua no Brasil: ressonâncias interdiscursivas. Ana Zandwais, In: *Práticas discursivas e identitárias*. Mitmann, Solange et al. (orgs.), Porto Alegre: Nova Prova, 2008a.

ZANDWAIS, Ana. **Estratégias de Leitura: Como decodificar sentidos não-literários na linguagem verbal**. Ana Zandwais. Porto Alegre: Sagra, 1990.

ZANDWAIS, Ana. **Por uma história social das ideias linguísticas no Sul do Brasil**. Entrevista com Ana Zandwais. *Fragmentum*, n.17. Laboratório Corpus: UFSM, 2008b.

ZANDWAIS, Ana. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. Ana Zandwais. In: *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história*. Ana Zandwais (org.). Passo Fundo: UPF, 2012.

ZANDWAIS, Ana. Discurso, texto e sentidos: um olhar para além das heranças positivistas. In *ORGANON: História das ideias: diálogos entre linguagem, sociedade e história*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Instituto de Letras. Vol. 30, n. 59, 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 – Capa do Livro *O Idioma Nacional na Escola Secundária*, de Antenor Nascentes.

ANEXO 2 – Seção *Orientação Pedagógicas da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, edição de Janeiro/Fevereiro de 1941 (p. 66-68).

ANEXO 3 – Seção *Normalistas Especializadas em Educação Física da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, edição de Janeiro/Fevereiro de 1941 (p. 73-77).

ANEXO 4 – Seção *Reflexões sobre o Problema da Educação da Revista do Ensino do Rio*

G

r

a

n

d

e

d

o

S

u

l

,

e

d

i

ç

ã

o

d

e

A

b

r

i

l

O IDIOMA NACIONAL NA ESCOLA SECUNDÁRIA

POR

ANTENOR NASCENTES

Professor Catedrático de Português no
Colégio Pedro II



Editora-Proprietaria CIA. MELHORAMENTOS DE S. PAULO

Bibliotheca de Educação Vol. XXIV

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Diretoria Geral da Instrução Pública

Secção Técnica

Pôrto Alegre, 3 de Maio de 1939

COMUNICADO N.º 1

“OS BONS MESTRES FAZEM AS BOAS ESCOLAS”

Queremos que nosso primeiro comunicado dêste ano letivo se dirija às jovens estagiárias. Nossa palavra é hoje tôda vossa, nossa experiência, havemos de dá-la a vós, para que avanceis com economia de esforços; nossas sugestões vô-las entregamos, afim de afastar do caminho alguns dos obstáculos que vos ameaçam tolher a marcha. Não são palavras de tristeza ou severidade as que vos dirigimos, antes de estímulo e advertência, ditadas por uma experiência vivida e meditada.

Sois convocadas a colaborar na mais bela das causas — a formação da alma brasileira. A pátria precisa de vós, necessita das fôrças de espíritos como os vossos, desejosos de viver e de vencer na vida, e confia que o vosso contacto com as populações rurais há de coquistá-las, levando-lhes a verdade e trazendo-as a cooperar na reconstrução da nacionalidade, na recomposição da ordem espiritual tão esquecida.

Ingressadas apenas no magistério, propomos à vossa meditação alguns aspectos da ética profissional.

De conformidade com as disposições regulamentares, vossa atividade se desenvolverá, inicialmente, em pequenas cidades ou em zona rural. Aí sereis, não há exagerar, o centro das observações da sociedade local; o prestígio do cargo fará convergir sôbre vossa personalidade tôdas as atenções e vossas atitudes, gestos, palavras serão estudadas e influirão, positiva ou negativamente sôbre o meio. Bem merece o sacrifício de alguma satisfação legítima, quem sabe, de algum requinte da moda, de um vestir mais modesto, o bem que fareis e que se não pesará em um instante, mas cujas consequências longínquas são incalculáveis. Trajai, de acôrdo com a vossa função, com aquela simplicidade que não exclui a elegância, mas sem os exageros talvês admitidos nos grandes centros. Na vida social, pensai que mais educaís pelas atitudes do que pelas palavras; pelo exemplo, mais do que

pelos conselhos e julgamentos que expendeis, fareis obra construtiva ou destruireis muito do que encontrastes realizado.

Permiti que vos contemos a atuação inteligente e profundamente patriótica exercida, em um recanto do estado, por um grupo de colegas vossas, nomeadas não há muito.

Chegadas à colônia onde deviam exercer o magistério, procuraram, de logo, contacto com os moradores. A graça gentil e sadia da mocidade; a delicadeza do trato não tardaram a vencer a resistência daqueles que as haviam olhado com marcada desconfiança, julgando que jovens provindas dos centros de civilização, jamais poderiam conformar a vida aos hábitos da gente simples da colônia.

Estava vencida a primeira etapa. Não se deviam, contudo, deter.

O receio de constranger ou humilhar as jovens de sua idade ou de causar estranheza às crianças confiadas aos seus cuidados fê-las abandonar os trajes de luxo e os atavios que tão bem vão nas grandes cidades, mas que lá não cabem.

E si-las, enfim, a-se tomarem de interêsse muito vivo pelos quezares dos habitantes do lugar — a sementeira, os cuidados com o plantio, a espera ansiosa da colheita constituíam seus assuntos de palestra e todos as viam participar de suas preocupações, alegres com os que se alegravam, assíduas também, em lhes acompanhar os pezares.

A escola, alcançaram integrá-la no meio — as atividades escolares gravitavam sempre em torno das occupaões mais comuns na localidade, os trabalhos manuais os orientavam para resolver as dificuldades domésticas ou para tornar agradável o ambiente familiar, fazendo o lar mais belo e confortável.

Ao encerrar o ano letivo, haviam as professoras conquistado a simpatia da-quele povo simples e contribuído para melhorar-lhe as condições de vida.

E' o que vos pedimos. Não vos queremos adaptadas inteiramente ao meio, mas, esperamos que, sem vos deixardes absorver por êle, procureis estabelecer uma corrente de influências salutaras da escola para os lares incultos.

Não ignoramos as dificuldades com as quais vos defrontareis; bem sabemos, o serdes recebidas sem uma palavra que vos faça antever uma sombra de efeti-vidade, ou uma atitude que seja a promessa dum convívio suportável, vos fará sofrer, mas, vos incitamos — quando vos perguntardes si o ideal acariciado du-rante o curso profissional não será um sonho, si vossos esforços serão, em verdade, fecundos como vos annunciaram — a que oponhais um dique à onda de desânimo ameaçador e, de envolta com os sentimentos provocados pela saudade da família distante, dos lugares tão gratos em que vivestes, vos acuda à memória o que fostes e fazer — é a vida que levais às crianças da nossa terra, é uma pátria melhor que se prepara.

E o tempo vos será curto, si compreenderdes quanto esperam de vós a pátria, a escola, a sociedade. Vede.

A cultura intelectual é elemento indispensável à vossa ação e dela não vos desinteressareis, sem trair vosso dever de estado.

E' suficiente, não duvidamos, a soma de conhecimentos que trazeis, às exi-gências do trabalho escolar; impõe-se, entretanto, uma revitalização intelectual, para não cairdes na rotina. Vossos estudos pessoais precisarão, agora, noções já adquiridas, farão penetrar profundamente as verdades apenas afloradas ao espírito não amadurecido, por-vos-ão ao par das pesquisas científicas modernas, e enri-

quecimento de conhecimentos se refletirá beneficentemente em vossos alunos. A acuidade intelectual resultante da cultura comunica vida nova, colorido especial às lições, ainda que dirigidas aos principiantes.

Lêde obras escolhidas, revistas a que não falte a orientação pedagógica e a documentação e informações de caráter geral e, na calma dêsse quasi retiro em que vos encontrais, conferi os dados da experiência com os estudos feitos, corrigi as observações e construireis algo de sólido, profundo e durável em vosso espírito.

Todavia, não apenas no estudo encontrareis derivativo à falta de distrações.

Olhai a juventude que vos cerca. Nada podereis em seu benefício? Estudai o ambiente. Aquí, quantos desamparados reclamam a assistência social e a palavra amiga e encorajadora. Acolá, necessário se faz provar que a recreação sadia e elevada é direito legítimo. E fundareis associações e centros de estudo e clubes de recreação e desportos, conforme as possibilidades do meio.

Para isso alcançar, basta que deixeis transbordar o muito que vos enche o coração; levai aos outros um pouco do que vos sobra de inteligência e afetividade e espalhai o bem a mãos cheias.

Assim, cada dia mais vos animareis ao redescobrimento dos resultados obtidos e o segredo de um otimismo são que se alimenta da concentração de tôdas as forças em torno de um grande ideal, vos será desvendado, dominando-vos os pezares e trazendo-vos a certeza de que se não perdem os sacrificios, porque a causa que defendeis é justa e grande e vossa obra profunda e quasi divina.



“Comer bem, para viver bem.”

(Dr. Seabra Veloso)

A Avêia “Neve” é um alimento excelente para escolares, intelectuais, convalescentes e adultos em qualquer idade. Provai-a.

À venda nas boas casas

Normalistas especializadas em educação física

Colação de gráu da primeira turma diplomada pela Escola Superior de Educação Física.

A importância do problema da educação física é, hoje, reconhecida por todos. As normas que orientam a organização do ensino respectivo no país confirmam a assertiva.

Em boa hora foi que o Governo do Estado, pois, sempre atento às exigências reais do nosso meio, criou a Escola Superior de Educação Física, confiando-a à competência e dedicação do Capitão Olavo Amaro da Silveira.

Foram devéras promissores os resultados obtidos no primeiro ano letivo.

Da 1.^a turma, que era de 116 alunos, 92 concluíram o curso, 17 estão dependendo de exame em 2.^a época, e 7, foram reprovados definitivamente.

Ao fazer êsse breve comunicado, no qual envolvemos a nossa admiração ao pertinaz e digno trabalho realizado pelo nobre Diretor da E. S. E. F. e seus auxiliares, achamos merecido transcrever dois expressivos documentos que assinalam a primeira fase da vida da novel organização: — a oração da representante das novas normalistas especializadas, Senhorinha Leda Hecker, e a Portaria baixada pelo Capitão Amaro da Silveira.

"Exmo. Sr. Interventor Federal. Ilustre representante do dr. Secretário da Educação, Exma. Sra. Diretora da Instrução Pública e demais autoridades. íntegro Sr. Capitão Diretor da E. S. E. F., Dignos mestres Prezados colegas Senhoras e senhores,

A preocupação normal humana está em marchar com desassombro para o ideal, perseguindo-o, a despeito de obstáculos e dificuldades, Traçada a rota, perlustrá-la e, fixada a meta, atingi-la, são deveres comuns.

Crede que foi a Escola Superior de Educação Física no R. G. do Sul, para ela enrumámos com o nobre desígnio de receber os ensinamentos que os seus programas prometiam ministrar.

E o curso transcorreu com o máxmo de utilidade e eficiência. No curto espaço de um período letivo anual, não era possível fazer mais.

Lentes e alunos, intimamente ligados pelo desejo de felicitar a raça, aperfeiçoando-a, congregaram-se em producentes e eficazes esforços até chegar a esta solenidade, marco final de etapa, que dá aos mestres a alegria de verificar produtivo o seu trabalho e, aos discípulos, a glória de vencer.

Findou o curso para a primeira turma da nossa escola, creando a contingência da separação.

Talvez esta seja a última reunião coletiva fraternal que realizamos. Que importa! Outro alvo mais lindo e promissor acena para nós convidando-nos a colaborar na Educação Física da juventude brasileira.

Aprestêmo-nos para a ação. O Brasil reclama a contribuição de todos os seus filhos, exereida na dupla diretriz de tornar cada vez maior o sentimento de brasilidade e converter os brasileiros em cidadãos crescentemente mais válidos e prestantes, para objetar a ideologia do Estado Novo. E confia no seu magistério.

O extraordinário progresso científico caracterizador da vida contemporânea e a multiplicidade de invenções decorrentes dêle, forçaram a divisão do trabalho, a fim-de que a sua execução adquirisse as celeridade e perfeição que o rápido desenvolver, quase fantástico, dos acontecimentos modernos, está a exigir.

As especializações aumentam sem cessar em todos os ramos e sub-ramos da atividade do homem, forçando-o à conquista perene de conhecimentos novos e obrigando-o à criação de técnicas especializadas.

A educação, por excelência, típica para

Ginásio N. S. das Dôres

RUA DOS ANDRADAS, 769

Cursos:

**Primário — Secundário
e Escola de Datilografia.**

bem cumprir o seu objetivo de ensinar exemplificando, requer mestres super-especializados. Daí, a formação de escolas que apresentem os professores para os seus mestres, fazendo-os conscientes na difícil arte de instruir e moralizar.

A educação física é de importância relevante na formação do homem; por isto, fez-se necessário e de modo urgente que professores capazes, devidamente preparados, ministrassem-na com utilidade e correção reais.

A E. S. E. F. surgiu como exigência natural do grau de civilização ambiente, para preencher essa alta finalidade, de contornos certos e positivos.

Cultura corporal não bem orientada, sem a observância da capacidade do educando, contribuirá para enfraquecê-lo em vez de lhe facultar o desenvolvimento colimado, que enrije os músculos, fortifique o organismo e mantenha, ou restaure a saúde e, com esta, o equilíbrio normal.

O capital básico de um povo está no valor supremo que é representado pelo homem em si.

Uma raça evolucionada e coesa jamais será constituída de elementos fracos e débeis.

Braços fortes e prontos para a luta pela vida, cérebros lucidos e capazes de resolverem pessoalmente os seus problemas são o escopo de uma nacionalidade adiantada.

Aos novos educadores físicos, que possuem os conhecimentos adquiridos na E. S. E. F., portadores dos ideais que esta escola lhes inculcou, compete a missão de colaborar no surto de uma pátria maior e melhor, solidamente construída sobre embasamento moral cristão, e sustentada pelo valor hercúleo de seus filhos dignos e bravos.

Durante o tempo que aqui passamos, em cooperação e trabalho comum, guiados por mestres competentes e experimentados, aprendemos a nos sacrificar, com o exemplo da abnegação deles que, com

os olhos fitos em nossos objetivos, impediram por vezes que fraquejássemos.

Esta jornada difícil que galgamos, exigiu muito de nossas energias, integra uma experiência de alevantado valimento, um avanço para frente no progresso de cada um de nós e na evolução geral de todos. O aperfeiçoamento individual contribui para aumentar a corrente do evoluir coletivo, na medida exata, aritmética, enunciável assim: — O adiantamento das comunas é igual à soma da melhoria de cada um dos seus membros componentes.

Colegas, cresceram nossas responsabilidades, antes por termos ampliado nosso cabedal científico, que pela aquisição de mais um diploma, porque os que mais sabem estão obrigados à produção maior.

Os alicerces sobre que será construído o edifício da educação da juventude, e de que depende o futuro do país, terão de ser levantados pelos educadores físicos. Corpos sadios fazem-se aptos para quaisquer disciplinas.

O padrão individual só é melhorável pela ginástica norteada sobre toda a vida nacional, é plasmar em cada ser humano, saúde, harmonia e beleza. Homens fortes e sadios, belos e moralizados, com corpos vigorosos e virtualidades anímicas amplas, são o produto de educação racionalizada que lhes ministre equilíbrio orgânico, desenvolvimento psíquico gradual e aprendizado técnico. Hoje, ninguém mais ousaria denominar de práticas materialistas, aos exercícios físicos; nem se crê como outrora, que o corpo seja a sede de maus instintos, sempre em hostilidade com os atributos do espírito. Juntos, alma e corpo, constituem um todo solidário e uno, de sorte que as alterações de um repercutem na vida do outro, sendo que a reciprocidade dessa ressonância é de evidente percepção.

Sem regularidade fisiológica e saúde a inteligência diminui, ou se eclipsa, e a vontade enfraquece, ou se anula.

O equilíbrio mental e a saúde do corpo são requisitos existenciais da normalidade, que propiciam desenvolvimento de espírito. Inteligência clara e vontade livre são o complemento natural de um corpo sadio e adestrado. O espírito se condiciona à matéria, como a transformação desta, é presidida por aquele.

Todos os pedagogos pronunciam-se em favor da aplicação parcimoniosa de exercícios físicos adequados à juventude.

As vantagens da educação corporal foram proclamadas desde pristinas e arcaicas eras, mesmo quando a praticavam

CÍRCULO OPERÁRIO FERROVIÁRIO DO R. G. S.

Sede: Rua Paraíba, 59 - P. Alegre

Orienta seus sócios nos verdadeiros princípios sociais e incentiva a organização de escolas e bibliotecas, por toda a linha ferroviária.

sem método. Com o decorrer dos tempos a cultura do corpo se tornou necessidade coletiva, e passou a ser feita de acôrdo com sistemas pré-estabelecidos, a-través-dos quais procuravam movimentar os músculos e órgãos, para lhes ativar as funções. Transitou a época dos movimentos arbitrários e desordenados, dando lugar aos baseados em conhecimentos anatómicos e fisiológicos. Não mais se exercitam certos órgãos em detrimento de outros, mas sim todos, ou quasi a totalidade, proporcionalmente, com o fim aberto de produzir um desenvolvimento harmônico.

"Normalizar e superiorizar o homem" preceitua Sampaio Doria, é o objetivo da educação geral.

Devem-se aumentar as potencialidades físicas, morais e intelectuais da criança, para que o homem fique preparado para uma vida bem adaptada ao seu meio social.

E' da constituição física que vai depender em mór parte a sua articulação no ambiente, indispensável à sua felicidade pessoal e à da comuna.

Melhorando-lhe rendimento, equilíbrio e mecanismo das grandes funções, disciplinando-lhe movimentos, conduzindo-o a contrair hábitos que lhe adestrem o corpo, úteis à vida, a educação física obtém, um aumento de energia e valor que permitirá ao homem executar suas tarefas com o mínimo de despesa e fadiga, e o máximo de aproveitamento.

Seu trabalho far-se-á produtivo e a parte que lhe tocar, como cooperação do progresso social, realizará com eficiência maior.

A prática constante dos exercícios físicos conduz, pois, não apenas à beleza e fortalecimento do corpo, mas à conservação e melhoria de tôdas as qualidades morais do homem. Vontade férrea, domínio de si mesmo, disciplina, pontualidade, são resultados da cultura física metodizada.

Corpo e mente se completam. A educação de ambos deve marchar de mãos dadas guardando entre si perfeita proporção.

Desenvolver exclusivamente o corpo, animalizaria o homem. Cultivar apenas a inteligência, fomentaria a realização utópica de um mundo de poetas valetudinários e sonhadores raquíticos.

A necessidade de ser o homem integral e utilmente educado, em pedagogia é verdade axiomática. E dela depende o progresso humano.

Educação que encare todos os aspectos conseguirá formar homens sãos e inteligentes, que se conheçam a si mesmos e

discirnam os fenômenos que o cercam, tornando-os corajosos e capazes de dar o sangue pela libertação dos seus, e a luz do espírito, pelo progresso pátrio.

Fazer cidadãos fortes e destros, é realizar o escopo educativo, que tem por base a ciência e por fim a liberdade.

O método bom de educação física deve conduzir a um aumento seriário de qualidades tanto orgânicas como espirituais, despertando o desejo de conhecer e saber cada vez mais. Este anseio é o pedestal em que se firma o progresso, e a melhor arma concebível contra as tiranias e o arbítrio.

A sabedoria desloca o despotismo e realiza o ressurgimento da liberdade. A ciência e o adestramento serão as alavancas que nos hão de erguer à felicidade verdadeira.

Não se entenda por liberdade a licença dos governados.

Liberdade é equilíbrio de ação. Faculte-se o direito, combata-se o excesso.

A mocidade nacional precisa ser despertada, afim-de que apronte as suas energias para a grande tarefa renovadora de nacionalizar, elevar e melhorar o Brasil.

Um sistema científico de educação física é sempre adaptado às necessidades do meio. Na falta de métodos exclusivamente nacionais, busque-se na experiência dos outros grandes países, o material preciso, remodelando-o consoante as condições e necessidades locais.

Não é estranho que crianças tirem informações da experiência adulta, para usá-las quando necessitem.

Não nos parece, portanto, deselegante trazer processos alienígenas para o ambiente pátrio, desde que sejam devidamente adaptados.

A tendência de aprender com os mais idosos, é natural e justificada.

Os produtos de pesquisas feitas, comparados entre si, permitem a escolha do mais certo. Faz-se mistér ir além, aperfeiçoando-os e, quiçá, alterando-os, se tanto for julgado vantajoso. A ação principal dos professores em povos moços está em adaptar, ampliar e, se possível, crear.

ATENDE ATÉ MEIA NOITE
ABERTA DOMINGOS E FERIADOS
FONE : 6230

FARMÁCIA REX
DESIDÉRIO HOLLÄNDER
ANDRADAS, 1255

Dess'arte, trilha-se com segurança a senda mais de molde à obtenção de métodos de educação física, que se articulem ao modo de ser e aos interesses do Brasil.

Dia virá, aguarde-se com serena confiança, em que os métodos e materiais com que se haja de lidar na educação da criança venham a ser exclusivamente brasileiros.

A nação brasileira, então, na sinfonia futura do mundo de paz, será a cooperadora esclarecida e conciente, que vai concorrer com o seu caudal para o volume imenso de oceano infinito da perene evolução humana.

Paz, no momento atual, é utopia grotesca! A humanidade vive, no presente, a consequência dos erros do passado.

Nações, ditas civilizadas, projetam-se em lutas de extermínio, lançam-se à guerra, pensando alcançar, pela imposição de formas de governo ou padrões monetários, a remodelação do mundo.

A violência jamais redimirá a humanidade. A destruição, sempre dolorosa, aniquila. O progresso não escraviza, liberta; não destrói, edifica.

A ambição e a cobiça são as forças motoras do estado de beligerância; o egoísmo e a miséria, os inspiradores da ação; a separatividade e a fome, seus lacrimáveis resultados.

O sentimento patriótico se desvirtua, tornando-se expressão bárbara de chauvinismo e elemento produtor de ódios.

O sublime amor à patria, elo intermediário entre o afeto familiar e a fraternidade universal, é altruísmo que ergue o homem, fazendo-o superar-se a si mesmo, para maior engrandecimento do território e das tradições comuns.

Extingam-se as guerras, irmanem-se as nações, para que a idéia patriótica seja mantida e alterada, pois cada povo tem sua missão especial que deve cumprir com respeito e tolerância, sem ferir a confraternização humana.

Homens livres e iguais ligar-se-ão por amizade leal e construtora permitindo a

expansão dos nobres horizontes, dentro de cujos âmbitos marchem todos moralizadamente para a perfeição, concientes de si mesmos e da existência paternal de Deus.

Mestres, recebei a nossa gratidão. Nenhum outro prêmio que vos pudéssemos oferecer, compensaria melhor o vosso esforço, porque o nosso reconhecimento viverá convosco, vibrando em vós como uma eterna bênção.

Golegas, conservemos na retina, a imagem completa desta solenidade; memorizemos sempre a lembrança uns dos outros e, próprias vidas, os afetos e relações nascidos neste convívio escolar amigo.

Snr. Capitão Olavo Amaro da Silveira, nosso preclaro diretor e ilustre paraninfo, tributamos a V. Ex. o testemunho de integral admiração. Os louvores que lhe entoamos foram já concretizados no fato de termos feito o padrinho de todos nós.

A justiça e o cavalheirismo caracterizaram as suas resoluções, impuzeram-no ao conceito de todos como chefe modelar e austero.

Perante a autoridade de V. Ex., a primeira turma de diplomados da Escola Superior da Educação Física do R. G. do Sul, declara que tudo fará para altear o nome dêste estabelecimento, envidando os melhores esforços para ampla difusão dos preciosos ensinamentos aqui recebidos.

Havemos de, por tôda a parte, sob o símbolo sagrado do Cruzeiro, desfraldar o estandarte da Educação Física, proclamando-lhe as excelências, e fazendo certo que educar é salvar."

PORTARIA:

"Aós 8 meses de um trabalho insano, no qual as nossas atividades se multiplicaram, quer no aspecto físico e intelectual, quer no aspecto moral e social, chegamos ao término do primeiro ano letivo do Curso Normal da Escola Superior de Educação Física.

Si olharmos para o passado e rememorarmos as diversas fases de nossa vida escolar, veremos quantos sacrifícios e exaustivos esforços, quanta tenacidade e abnegação nos custou a conquista da primeira etapa da missão que o Governo do Estado nos confiou. Portanto, é com natural orgulho que temos a grata satisfação de desfrutarmos o descanso de espírito daqueles que têm a convicção de haverem cumprido o seu dever.

Este procedimento, orientado no mais

DR. SALOMÃO WEINBERG

ADVOGADO

RUA URUGUAI, 317

SALAS: 16 E 17

TELEFONE: 9-1233 — P. ALEGRE

alto espírito de bem servir a nossa Pátria, nesta parcela do Brasil, trouxe reais e imediatas consequências ao nosso Departamento que, desincumbindo-se magnificamente das diversas tarefas que lhe foram impostas, conseguiu, num curto espaço de tempo, firmar o seu prestígio e acham ligados.

O nosso trabalho, tendo sido sempre dirigido dentro dos mais elevados preceitos de moral, de lealdade e amor, conseguiu demover as resistências, que, de início, procuravam reagir, impedindo a marcha normal das atividades do Departamento, na busca de suas finalidades.

Todos os chefes de Divisões, professores e funcionários do Departamento Estadual de Educação Física, mostraram-se no decorrer deste primeiro ano letivo, inextinguíveis em entusiasmo, dedicação e trabalho e levantaram bem alto o nome do nosso Departamento.

Portanto, os esforços de todos esses meus leais auxiliares e diletos amigos foram coroados de êxito e sei que com isto encontraram o seu prêmio, pois só os animaram um elevado espírito público.

Cumprirei, no entretanto, o grato dever de lhes transmitir o louvôr a que fizeram ju's, a par de meus sinceros agradecimentos.

Aos alunos que hoje completam o Curso Normal da Escola Superior de Educação Física, não posso deixar de externar a admiração que me causaram pela resistência e pelo esforço demonstrados, sobejamente, nesses 8 meses, de um trabalho intenso em que eram solicitadas, a todo o instante, e em grande escala, tôdas as suas qualidades físicas e intelectuais.

A estes alunos, a quem tudo exigimos e que conquistaram o seu curso, com honestidade, lançando mão, exclusivamente, de suas qualidades próprias, transmito os meus mais entusiásticos cumprimentos.

Não posso deixar de registrar o meu reconhecimento e a comoção em que me acho possuído, por ter sido distinguido

com o convite de parabenizar esta turma, composta de elementos tão seletos.

— Isto para mim constituiu o maior dos prêmios que poderia aspirar, no desempenho da comissão em que me encontro, pois constato que meus alunos compreenderam bem o alcance de minhas exigências e o objetivo que me move na direção da Escola Superior de Educação Física, onde tenho procurado agir, exclusivamente, com justiça, visando a formação de bons professores de educação física, que sejam capazes de obter o aperfeiçoamento total de seus alunos, contribuindo desta maneira, e grandemente, para a formação do Brasil, que todos nós desejamos.

Nesta solenidade desligo-vos da Escola Superior de Educação Física, e vos posso afirmar que com imenso pesar, não obstante o desejo de vos ver partir para os diversos rincões do nosso Estado, onde os nossos patriciosinhos reclamam, os vossos conhecimentos especializados, na ância de desenvolverem ou de aperfeiçoarem as suas qualidades físicas, morais e sociais, afim de se tornarem homens úteis à Pátria, conseguindo obter um rendimento máximo em suas atividades, com um mínimo de despesa e fadiga.

Portanto, aceitai as nossas despedidas e os nossos mais sinceros votos de felicidade na nova vida que ides encetar.

Antes, porém, nunca vos esqueçais da nobreza e da importância da profissão que acabais de adquirir e que constituís a primeira turma formada, nesta especialidade, no Rio Grande do Sul, onde ireis imprimir à educação física, uma nova orientação metódica e científica oriunda do Método Oficial adotado no país.

(a) Cap. Olavo Amaro da Silveira, Diretor".

Dr. Dario de Bittencourt

ADVOGADO

RUA 7 DE SETEMBRO, 1027

FONE: 41-86

CAIXA POSTAL, 877

PÓRTO ALEGRE

A P A R E C E U

"Novos Jogos Infantis"

PELO PROF. HUGO MUXFELDT
Catedrático de Educação Física

DESTINADO AOS COLÉGIOS DO
RIO GRANDE DO SUL.

PEDIDOS À

Editora Educacional Ltda.
AV. BORGES DE MEDEIROS, 543-3.º
(Casa Rural)

alto espírito de bem servir a nossa Pátria, nesta parcela do Brasil, trouxe reais e imediatas consequências ao nosso Departamento que, desincumbindo-se magnificamente das diversas tarefas que lhe foram impostas, conseguiu, num curto espaço de tempo, firmar o seu prestígio e acativar a confiança daqueles que a ele se acham ligados.

O nosso trabalho, tendo sido sempre dirigido dentro dos mais elevados preceitos de moral, de lealdade e amor, conseguiu demover as resistências, que, de infelto, procuravam reagir, impedindo a marcha normal das atividades do Departamento, na busca de suas finalidades.

Todos os chefes de Divisões, professores e funcionários do Departamento Estadual de Educação Física, mostraram-se no decorrer deste primeiro ano letivo, inextinguíveis em entusiasmo, dedicação e trabalho e levantaram bem alto o nome do nosso Departamento.

Portanto, os esforços de todos esses meus leais auxiliares e diletos amigos foram coroados de êxito e sei que com isto encontraram o seu prêmio, pois só os animaram um elevado espírito público.

Cumprirei, no entretanto, o grato dever de lhes transmitir o louvor a que fizeram ju's, a par de meus sinceros agradecimentos.

Aos alunos que hoje completam o Curso Normal da Escola Superior de Educação Física, não posso deixar de externar a admiração que me causaram pela resistência e pelo esforço demonstrados, sobretudo, nesses 8 meses, de um trabalho intenso em que eram solicitadas, a todo o instante, e em grande escala, todas as suas qualidades físicas e intelectuais.

A estes alunos, a quem tudo exigimos e que conquistaram o seu curso, com honestidade, lançando mão, exclusivamente, de suas qualidades próprias, transmito os meus mais entusiásticos cumprimentos.

Não posso deixar de registrar o meu reconhecimento e a comoção em que me acho possuído, por ter sido distinguido

com o convite de paraninfar esta turma, composta de elementos tão seletos.

— Isto para mim constituiu o maior dos prêmios que poderia aspirar, no desempenho da comissão em que me encontro, pois constato que meus alunos compreenderam bem o alcance de minhas exigências e o objetivo que me move na direção da Escola Superior de Educação Física, onde tenho procurado agir, exclusivamente, com justiça, visando a formação de bons professores de educação física, que sejam capazes de obter o aperfeiçoamento total de seus alunos, contribuindo desta maneira, e grandemente, para a formação do Brasil, que todos nós desejamos.

Nesta solenidade desligo-vos da Escola Superior de Educação Física, e, vos posso aflançar que com imenso pesar, não obstante o desejo de vos ver partir para os diversos rincões do nosso Estado, onde os nossos patriciosinhos reclamam, os vossos conhecimentos especializados, na ância de desenvolverem ou de aperfeiçoarem as suas qualidades físicas, morais e sociais, afim de se tornarem homens úteis à Pátria, conseguindo obter um rendimento máximo em suas atividades, com um mínimo de despesa e fadiga.

Portanto, aceitai as nossas despedidas e os nossos mais sinceros votos de felicidade na nova vida que ides encetar.

Antes, porém, nunca vos esqueçais da nobreza e da importância da profissão que acabais de adquirir e que constituís a primeira turma formada, nesta especialidade, no Rio Grande do Sul, onde ireis imprimir à educação física, uma nova orientação metódica e científica oriunda do Método Oficial adotado no país.

(a) Cap. Olavo Amaro da Silveira, Diretor".

Dr. Dario de Bittencourt

ADVOGADO

RUA 7 DE SETEMBRO, 1027

FONE: 41-86

CAIXA POSTAL, 877

PÔRTO ALEGRE

A P A R E C E U

"Novos Jogos Infantís"

PELO PROF. HUGO MUXFELDT
Catedrático de Educação Física

DESTINADO AOS COLÉGIOS DO
RIO GRANDE DO SUL.

PEDIDOS À

Editora Educacional Ltda.
AV. BORGES DE MEDEIROS, 543-3.º
(Casa Rural)

Reflexões sobre o problema da educação

(Resumo do discurso proferido pelo prof. Oscar Machado ao ser empossado no cargo de presidente da Sociedade Rio-Grandense de Educação para o ano de 1941)

Situações paradoxais

O mundo oferece-nos hoje situações extremamente paradoxais. Nunca os problemas foram tão grandes, nem os homens mais pequenos para resolvê-los. Nunca houve tanta produção nem tampouco tanta falta. Nunca houve tanta alegria, entretanto jamais a humanidade achou-se tão entristecida. Nunca os meios de comunicação foram tão fáceis; todavia o que se observa é o afastamento dos indivíduos e dos povos; as barreiras alfandegárias prejudicando a troca dos produtos; as leis de imigração dificultando o ingresso do homem; as muralhas de cimento e aço impedindo a marcha de exércitos preparados por nações que, desejando intimamente a paz, por fim, precipitaram-se na voragem da guerra.

A crise passou a ser, paradoxalmente, o estado normal do mundo contemporâneo, quer no domínio material, quer no reino do espírito.

Hora de transição

Há uma angústia geral em face da hora presente. Muitos acreditam que chegamos ao ocaso da civilização. Não é a civilização que agoniza. É uma idade que se aproxima inexoravelmente de seu fim, para dar lugar a outra. Na escuridão desta noite imensa há que presenciar os albores da madrugada. A nossa geração está extremamente aflita porque vive num mundo inquieto em que as velhas fórmulas não existem mais e as novas não conseguiram ainda impor-se. É a hora dolorosa das grandes transições. Presenciamos a uma revolução.

A Escola se transforma

Tôdas as organizações sociais têm sofrido profundas transformações. Especialmente a escola. No Brasil, há 15 anos, sopra no campo educacional um vento forte de entusiasmo renovador. Não ficamos indiferentes ao pensamento universal. Grandes mestres — como Claparède — nos visitaram. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Jônatas Serrano, Everardo Backeuser e outros são exemplos vivos e eloquentes do interesse despertado pelas questões educacionais no Brasil.

Primado do método

A escola nova brasileira está definitivamente lançada. Tornar-se-á uma realidade, porém, daqui há alguns anos, quando todo o magistério estiver constituído de professores que se tenham educado nela. Por enquanto há obstáculos inevitáveis. Um deles é a dificuldade na percepção do sentido total da obra empreendida. E, mesmo que se distingam todos os elementos do problema, cumpre, ainda, dispô-los de acôrdo com o necessário sentido de hierarquia.

As grandes transformações educacionais forçaram-nos a duas atitudes:

1.º — Uma reforma dos meios

2.º — Uma revisão dos fins

Problemas de organização e de orientação. Disso resultou um desastroso êrro de visão. A exagerada preocupação com o meio e o descaso generalizado pela finalidade. A nova geração de professores discorre com elegância sobre Dewey, Montessori, Decroly, Kerschenteiner. Conhece-lhês, especialmente, o

método. E entretanto, poucos há que estudam a filosofia da educação. Estabeleceu-se o *primado do método*. A organização dominou a orientação. O materialismo atingiu a pedagogia.

Orientação democrática

Não discutimos doutrinas políticas, nem nos compete traçar aqui o perfil do regime democrático, liberal ou orgânico. Não é uma questão de sociologia política, mas um problema de política educacional. A verdade é que todos devem ser iguais perante a escola. Isto é, perante os variados tipos de escola, conforme a aptidão de cada um.

Um programa

Essa orientação exige um plano que só se realiza pelo estabelecimento de um programa educacional no qual estejam incluídos os seguintes princípios: obrigatoriedade, oportunidade, seleção, orientação profissional.

A *obrigatoriedade* decorre do interesse coletivo. A exigência de um mínimo de instrução que possibilite o máximo rendimento das aptidões individuais.

A *oportunidade* é o direito individual à educação. A todos, oportunidades iguais, qualquer que seja a camada social de sua procedência. Esse princípio garante o processo de renovação das elites. Os humildes podem, assim, atingir, pela escala da educação, as posições mais honrosas e influentes. Realiza-se a verdadeira democracia.

A *seleção* cria a aristocracia do talento. Seleção pelo valor, pela inteligência e pelo caráter. O ensino secundário, então, deve ter função eminentemente seletiva. Há, presentemente, uma exagerada afluência aos ginásios. Esse erro trará graves consequências sociais e econômicas. Faltam-nos escolas técnico-profissionais, escolas de tôdas as artes e ofícios, escolas rurais que ensinam o homem a amar a terra. Há o pavor das profissões manuais. O homem do campo quer vir para a cidade. Os operários das cidades não têm habilitação técnica. No Brasil ninguém morre de fome, mas a grande maioria vive mal. Resumo: um mínimo de instrução — base para todos; o ensino superior acessível somente aos superior-

mente bem dotados; aos demais o ensino profissional e rural prestigiado e enobrecido.

A *orientação profissional* é indispensável para a valorização do indivíduo. É um princípio fundamental de política inteligente e finalista. As atividades profissionais não podem ser deixadas ao acaso. Primeiro, em virtude da diferença das aptidões individuais. Segundo, por força das variadas exigências do meio econômico. Somos, em alta porcentagem, um povo sem profissão definida. De um modo geral, procura-se ardentemente a vida suave. Sucedem-se os naufrágios.

A orientação profissional tem por fim:

- 1.º — Mobilizar ao máximo as reservas de capital humano.
- 2.º — Assegurar uma harmoniosa divisão de trabalho.
- 3.º — Como consequência, promover o equilíbrio econômico e a paz social.

Nossa missão

Como professores, a nossa missão é a de

- 1.º — Educadores da *massa*
- 2.º — Formadores da *elite*

Assistimos ao rápido aumento do poder das multidões. Elas devem ser educadas. Sem elas torna-se impossível qualquer movimento de reconstrução nacional. A massa deve ser dominada, sem que fique, porém, em campo oposto ao poder. Ao Estado forte é indispensável aliar o Estado fortalecido. Não é possível fazer obra duradoura sem unidade e disciplina.

Avulta nesta hora incerta a importância do papel dos guias da massa. Há uma crise das elites. Essa crise gera a desconfiança e a revolta das multidões desnordeadas. Há que apurar nas elites os padrões morais que um povo deve seguir. O problema não é étnico. Não é uma questão de psicologia social mas de integridade pessoal. É preciso educar carinhosamente os guias da massa, impondo-lhes uma direção segura de acôrdo com o primado do espírito e da virtude. Educar a massa, formar a elite, para que ambas se coloquem ao serviço do Brasil, eis a nossa missão.