

O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DE CIDADÃO/CIDADANIA NO CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO

LE PROCESSUS DE SIGNIFICATION DE CITOYEN/CITOYENNETÉ EN CONTEXTE DE REDÉMOCRATISATION

Carolina Fernandes¹
Matheus Rodrigues dos Santos²

RESUMO: Este estudo está vinculado aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Materialista, teoria que nos permite compreender a produção de sentidos em seu funcionamento ideológico e político. Neste artigo, buscamos analisar como a concepção de “cidadão” e “cidadania” se constitui a partir do processo de redemocratização do Estado brasileiro, a fim de construir um imaginário social para o cidadão enquanto um sujeito de direito em uma nação democrática. Para tanto, analisamos sequências discursivas da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a fim de observar os movimentos de sentidos para compreender os processos de significação para o cidadão brasileiro e sua educação. A partir da análise realizada, esta pesquisa nos possibilitou compreender que os sentidos se produzem na imbricação entre duas formações discursivas, configurando-se em distintas posições-sujeito que dividem o sujeito-cidadão entre o individual e o social.

Palavras-chave: Análise do Discurso Materialista; imaginário; cidadão; arquivo jurídico; educação.

RESUMÉ: Cette étude est liée aux hypothèses théoriques et méthodologiques de l'Analyse du Discours Matérialiste, une théorie qui permet de comprendre la production de significations dans son fonctionnement idéologique et politique. Dans cet article, nous cherchons à analyser comment le concept de «citoyen» et de «citoyenneté» est constitué à partir du processus de redémocratisation de l'État brésilien, afin de construire un imaginaire social du citoyen en tant que sujet de droit dans une nation démocratique. Pour ce faire, nous avons analysé des séquences discursives de la Constitution fédérale de 1988 et de la Loi de directives et de bases de 1996 afin d'observer les mouvements de significations pour comprendre les processus de signification pour le citoyen brésilien et son éducation. Sur la base de l'analyse effectuée, cette recherche nous a permis de comprendre que les sens se produisent dans l'imbrication entre deux formations discursives, et prend effet dans des positions-sujets différentes qui divisent le sujet-citoyen entre l'individuel et le social.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, professora na Universidade Federal do Pampa - Unipampa, atuando na graduação e pós-graduação. Tutora do grupo PET-Letras com bolsa FNDE. Coordenadora substituta do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas - Unipampa.

² Mestrando no Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, graduado em Letras pela mesma instituição. Diretor Geral da Mídia RNC.

Mots-clé: Analyse du Discours Matérialiste; imaginaire; citoyen; archive juridique ; éducation.

1 Considerações Iniciais

Na perspectiva da Análise do Discurso de filiação materialista (AD), consideramos a linguagem *materialidade discursiva* (ORLANDI, 2012, p. 44), cujo sentido não está posto nela como significado estagnado, mas se produz a partir de sua forma material revestida de exterioridade e ideologia. É dessa forma que, de um ponto de vista filosófico, a Semântica para a AD é uma “questão aberta” (ORLANDI, 1990, p. 29), pois os sentidos sempre estão em movimento, já que se constituem, no processo discursivo, junto aos sujeitos e às condições de sua produção.

Os sentidos, para a AD, são “efeitos”, efeitos de ideologia, de subjetividade, efeitos da relação entre história, sujeito e língua. História, nessa perspectiva, é entendida como a materialidade que “reclama sentidos”, não se separa do discurso como alerta Orlandi (1990, p. 14) e, por se constituir de discursividade, “se faz assim com um imaginário” (ibidem, p. 15). São os imaginários, ao invés dos fatos em si, que são fixados na memória. Essa é a determinação histórica dos sentidos que os arquivos institucionais, por meio dos aparelhos de Estado, tentam regular para manter certos imaginários e evitar a produção de outros.

Seguindo os caminhos que Eni Orlandi (1990) percorre em *Terra à vista* para compreender os sentidos de “brasileiro”, temos que nossa imagem, enquanto sujeitos de uma nação, é produzida pelo outro, somos falados pelo europeu que nos define a partir de suas concepções de civilidade e de cultura. Diz a autora (1990, p. 19): “Nem índios, nem europeus, somos produzidos por uma fala que não tem um lugar, mas muitos [...]. Desse lugar vazio fazemos falar as outras vozes que nos dão uma identidade. As vozes que nos definem”. Essas vozes se perdem em uma ressonância anônima que nos fala do “jeitinho brasileiro”, de que “brasileiro não desiste nunca”, “brasileiro é povo alegre e hospitaleiro”, entre outros enunciados repetidos culturalmente. Essas representações para o sujeito-brasileiro não repercutem a heterogeneidade de uma formação social erguida sobre a herança colonial e escravocrata.

A identidade é considerada na Análise de Discurso em termos de “identificação”, essa identificação se faz pela ideologia representada na linguagem pelas formações discursivas (FDs), em que uns sentidos são fixados enquanto outros são “excluídos” (ORLANDI, 1990, p.16). A produção de um imaginário social de brasileiro implica questões para nossa investigação que objetiva compreender como se constrói a significação de cidadão/cidadania no contexto de redemocratização do país. De um lado, temos o “como somos pelo olhar do imperialista”, de outro, “o que se espera que sejamos enquanto uma nação democrática”. No contexto sócio-histórico de reabertura política dos anos 1980, houve uma série de ações institucionais que trabalharam para suplantam o autoritarismo ditatorial e fornecer ao exterior uma imagem de país mais ético e que respeitasse os direitos humanos.

Para observar os processos de significação da palavra *cidadão* no Brasil, buscamos compreender como o imaginário de cidadania e cidadão é textualizado pela materialidade jurídica. Assim tomamos por objeto de análise a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 como sendo as formas textuais que representam o político dentro de um arquivo jurídico que regula nossa sociedade, ditando o que podemos ser na condição de

sujeitos de direito.

Nossa proposta não é analisar de forma global o discurso *sobre* a cidadania no Brasil, pois isso demandaria buscar os discursos ordinários para observar como o povo brasileiro atua neste processo. Essa prática de análise compreenderia, por exemplo, investigar formas usuais do termo “cidadão de bem”, tão empregado, atualmente, no discurso reacionário que segrega os sujeitos “de bem”, trabalhadores que conquistam propriedade privada, em contraste com aqueles que seriam “do mal”, ou seja, quem ataca essa propriedade. Nosso percurso de análise acompanha a trilha deixada por Orlandi (1990) sem, no entanto, deslizar pelo ordinário do sentido, visto que nos interessa o amparo legal do discurso nacional que nos possibilita compreender o que nos cabe ser como sujeito de direito na identificação com o imaginário de cidadão brasileiro. Através da análise, procuramos entender de que forma a lei trabalha a polissemia dos sentidos para cidadão, tentando regular suas muitas direções para forjar um imaginário de nação democrática que suplantasse a ditadura militar.

A Constituição Federal de 1988, documento que rege todo o aparelho jurídico brasileiro até os dias atuais, marcou a redemocratização do país após o período de Ditadura Militar (1964-1985), propondo a garantia de direitos fundamentais a todos os cidadãos. Também conhecida como “Constituição Cidadã”, surgiu a partir de um longo e tenso processo de resistência contra a repressão de um Estado autoritário e antidemocrático, reivindicando o respeito aos direitos humanos. Assim, as demandas populares ganharam espaço no debate que culminou na elaboração de um dos mais importantes documentos pátrios da história do país. A CF de 1988 não apenas retomou o sistema presidencialista com o voto direto, mas também garantiu obrigações trabalhistas dos patrões para com seus empregados e assegurou assistência social, educação e saúde para o povo, além de atender outras demandas sociais tais como o racismo enquanto crime inafiançável, a licença maternidade e de paternidade, a demarcação das terras indígenas, o seguro desemprego, entre outros. Nesse sentido, o brasileiro, independente da raça, credo e posicionamento político, teve o seu direito à cidadania garantido logo nos primeiros artigos do texto cujas passagens já indicam a liberdade de expressão sucumbida durante a repressão. Começa-se a delinear, assim, uma forma-sujeito histórica do cidadão brasileiro.

É essa Constituição dita “Cidadã” que embasa a reelaboração da educação brasileira que passa a discutir a *cidadania* em uma sociedade democrática. Assim é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 como forma de consolidar o discurso democrático da CF, imputando à escola o papel de formar cada sujeito para o *exercício da cidadania*.

Com relação aos procedimentos metodológicos, construímos nosso dispositivo teórico-analítico a partir do escopo teórico da AD a fim de executarmos o trabalho de análise em um movimento entre interpretação e descrição com base nas noções de: *linguagem, discurso, sentido, sujeito, ideologia, inconsciente, arquivo e memória discursiva*. Cada conceito será abordado em sua especificidade durante a exposição teórica, e, mais adiante, serão mobilizados a fim de nos ajudar a compreender o funcionamento discursivo de nosso *corpus* de análise.

Para as análises, também foi necessário fazer uma incursão sobre as condições de produção desses dois documentos oficiais, resgatando a memória do discurso que aparentemente havia “unido” a nação pela causa da democracia. Na análise do funcionamento da linguagem na materialização desse discurso, operamos com a noção de *recorte* desenvolvida por Orlandi (1984, p. 14), o que nos proporcionou observar a correlação entre a linguagem e o contexto amplo e restrito de sua produção, de forma a entender as formas verbais como “fragmentos da situação discursiva”, podendo, assim, delimitar o texto em *sequências discursivas* (COURTINE, [1981] 2009, p. 25) representativas do discurso em análise.

2 Linguagem, Discurso e Sentido

A Análise de Discurso (doravante AD) de vertente materialista surgiu na França durante a década de 1960, contrapondo a forte tendência estruturalista predominante no campo da Linguística e das Ciências Humanas à época, esta primeira sendo vista, ainda, como “ciência piloto” após as delimitações realizadas por Ferdinand de Saussure. Michel Pêcheux, ao fundar os pressupostos da AD (originalmente, AAD, Análise Automática do Discurso), criticou a forma sistêmica e homogênea como a língua era tratada na “ciência piloto”. Para ele, a linguagem não estaria somente ligada às suas relações internas, mas compreenderia, também, toda a complexidade externa que a constitui para produzir *sentido*.

É, então, contrapondo-se à afirmação de uma língua estática, que Haroche, Henry e Pêcheux ([1971] 2011) questionam o que ficou conhecido como o *corte saussureano* por descartar tudo aquilo que não dizia respeito às relações internas do sistema linguístico. Nesse descarte, compreende-se o sujeito e a exterioridade, sendo a Semântica tratada por seus “semenas”, excluindo as relações de sentido que se produzem a partir desses “resíduos”.

Pêcheux e seus pares realizam um dos principais rompimentos com os estudos da linguística saussureana através da crítica à ênfase ao sistema linguístico, e não na produção de sentidos:

[A linguística] consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema*, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento* (retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto da linguística [...]). (PÊCHEUX, [1969] 1993, p. 62)³

Nota-se que Pêcheux, já na primeira fase da AD, atentava para a questão do funcionamento da linguagem, entretanto, muito mais do que um olhar voltado única e exclusivamente para a descrição das regularidades de um sistema homogêneo, preocupa-se em observar como o sentido é produzido, refutando a concepção de signo linguístico composto de um significante aliado a um significado, cuja associação é inalterável.

Ao questionar a noção de uma língua homogênea e de uma Semântica como um nível de análise, Pêcheux e seu grupo de colaboradores ([1971] 2011) entendem ser necessário “mudar de terreno” e elaborar uma teoria do discurso que permita surgir uma Semântica capaz de dar conta da concepção de linguagem enquanto materialidade discursiva. Neste sentido, a linguagem não faria parte apenas de um universo de signos que possuem como objetivo, dentre outras coisas, ser a manifestação dos pensamentos humanos, mas, seria, sim, um instrumento de interação e um modo de produção social (PÊCHEUX, [1975] 2009). Assim, ela não seria neutra, tampouco transparente, configurando-se como um lugar privilegiado para a manifestação da ideologia. Mais do que isso, a língua seria a própria mediação simbólica entre o homem e sua realidade (ORLANDI, 2007).

³ Grifos do autor.

Para Eni Orlandi (1983, p. 19), “o discurso pode ser visto como a instanciação do modo de se produzir linguagem que é social”, não sendo, somente, um veículo para a transmissão de mensagens e informações. Da mesma forma, ele pode ser considerado “efeitos de sentido” (PÊCHEUX, [1975] 2009) entre lugares sociais, funcionando “enquanto parte do funcionamento social geral” (ORLANDI, *ibidem*).

Orlandi (1986, p. 19) ainda nos diz que “o objeto específico da AD é o *discurso* e não a língua”, tendo no texto, que é uma unidade significativa da linguagem em uso, o seu elemento de análise. Cabe dizer que, para pensarmos a língua pelo viés discursivo, precisamos recorrer a Pêcheux ([1975] 2009) para quem o sentido não está “colado” na palavra, mas é constituído pelas condições de produção em um processo sócio-histórico que determina os sentidos para as palavras em concomitância com os sujeitos discursivos.

Pêcheux ([1969] 1993, p. 73) desenvolve o conceito de condições de produção a partir de tal reflexão:

Seja, pois, a frase “a terra gira”: um linguista pré-copernicano, que, por milagre, conheça as gramáticas gerativas e os trabalhos atuais dos semanticistas, teria certamente colocado uma incompatibilidade entre as partes constitutivas da frase e declarado o enunciado anômalo. Isso significa que nem sempre se pode dizer da frase que ela é normal ou anômala apenas por sua referência a uma norma universal inscrita na língua, mas sim que esta frase deve ser referida ao mecanismo discursivo específico que a tornou possível e necessária em um contexto científico dado [...].

A partir desse trecho, Pêcheux questiona sobre a importância do contexto na origem de um discurso e como se darão suas condições iniciais de produção. Mais do que uma definição para o contexto de produção do discurso, o teórico nos apresenta as especificidades necessárias para a sua composição. Afinal, diferentemente de outras teorias, a AD irá considerar os processos e também as “condições” desse processo, de modo a levar em conta o seu contexto sócio-histórico e ideológico, tornando visível como o discurso é produzido. Orlandi (2002, p. 30) ainda aprimora essa definição, desenvolvendo-a da seguinte forma:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Logo, desvelar os mecanismos de processo da produção de um discurso está diretamente ligado à consideração dos contextos imediato de enunciação bem como do contexto sócio-histórico. Ressaltemos, ainda, com Indursky (1992, p. 10) que “interlocutores, situação, contexto histórico-social juntamente com a superfície linguística participam do objeto do discurso e fazem parte de seu processo de significação”. Ou seja, a relação linguagem e contexto social é fundamental para a significação da materialidade linguística.

É através desse caminho que a AD constrói uma Semântica Discursiva, observando a língua pelos seus mecanismos sintáticos e processos enunciativos (PÊCHEUX, [1975] 2009) sempre em busca de compreender o modo como a língua funciona na discursivização da ideologia. Esta vista não como uma dissimulação, mas como “*interpretação* do sentido (em uma

direção)” (ORLANDI, 1990, p. 36). Orlandi (ibidem) explica que a ideologia, na perspectiva do discurso: “está justamente nessa injunção a *uma* interpretação, que se apresenta sempre como *a* interpretação”. Selecionando sentidos em detrimento de outros, a ideologia funciona como um mecanismo de produção de imaginário, que naturaliza os sentidos, tornando-os como “evidentes”.

Retomando o conceito de discurso enquanto efeitos de sentido, podemos dizer que a AD considera a significação de uma palavra nessa relação com o imaginário que se materializa na linguagem, sem, no entanto, prender-se ao seu efeito de evidência, já que as palavras podem mudar de sentido conforme as condições de produção. Assim, o que interessa à AD são os sentidos *possíveis* para tal palavra, e não sua significação em si.

Nesse sentido, podemos dizer que o imaginário define para um sujeito como formular o seu dizer, e este pode ser manipulado, de modo mais ou menos consciente (esquecimento n. 2)⁴, pelo sujeito ao optar por enunciar de uma forma ou de outra, a fim de tentar produzir o efeito esperado. Porém, observamos que esse sentido será constituído de acordo com a inscrição, inconsciente (esquecimento n. 1)⁵, do sujeito em determinada *formação discursiva* (FD), como explica Pêcheux ([1975] 2009), p. 147):

Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja “próprio”, vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Pêcheux (ibidem, p. 147) entende que as formações discursivas (FDs) dizem respeito a “aquilo que numa *formação ideológica* (FI) dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto etc.)”. Para Orlandi (2002, p. 55), “a formação discursiva é a projeção da ideologia no dizer” o que, por conseguinte, nos permite afirmar que toda FD remeterá a uma FI específica.

Logo, a partir dos estudos da AD materialista, podemos tratar a FD enquanto o modo de materialização da ideologia por meio da linguagem. Não somente isso, para Pêcheux ([1975]/2009), a FD é a principal responsável pela interpelação do sujeito por uma FI já que: “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 161).

Desse modo, todo e qualquer dizer é constituído por ideologia. Afinal, como podemos perceber, palavras não significam por si só, mas, sim, ao se relacionarem com a posição ideológica daquele que as enuncia. Portanto, é por isso que a Análise do Discurso se torna

⁴ O “esquecimento de n°2” está voltado para o eixo das escolhas sintáticas, assim, constituindo-se o espaço pré-consciente de reformulação e paráfrase o qual “caracteriza uma FD como lugar do imaginário linguístico” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1993), p. 102).

⁵ Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993) afirmam que o “esquecimento n°1” é aquele em que o sujeito se coloca na origem do seu dizer, como se este fosse original e único. Este esquecimento se dá inconscientemente, de maneira ideológica, quando é apagado tudo aquilo que não está propriamente inserido na formação discursiva (FD) em que o sujeito se inscreve, o que lhe dá a impressão de autoria de seu dizer, sendo essencialmente de natureza *inconsciente*.

fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que, por meio de seu escopo teórico, podemos compreender os processos discursivos que constituem os sentidos para a palavra “cidadão” no Brasil, durante o período de redemocratização.

Considerando essa perspectiva teórica, em que “*a constituição do sentido se junta à da constituição do sujeito*” (Pêcheux, [1975] 2009, p. 140, grifos do autor), procuramos desenvolver, a seguir, a noção de sujeito em sua dupla afetação: pela ideologia e pelo inconsciente.

3 Sujeito, Ideologia e Inconsciente

Um dos mais significativos deslocamentos da teoria da AD materialista foi a criação de uma teoria não-subjetiva da subjetividade dentro do campo de estudos da linguagem. Para tanto, M. Pêcheux baseou-se nos estudos da psicanálise lacaniana, articulando-os à teoria das ideologias de Louis Althusser, em que se apresenta a noção de um indivíduo que é interpelado em sujeito, sobrepondo-se, assim, à premissa de um indivíduo uno e dono de seu dizer. É a partir dessa construção teórica, que, como veremos a seguir, os estudos da AD tomam corpo relacionando o sujeito com os conceitos de ideologia, inconsciente e de sentido.

Para Pêcheux ([1975] 2009, p. 153-154), a constituição do sentido se conecta à construção do sujeito e *vice-versa*, o que torna impossível tratar de um sem o outro. Essa noção de sujeito não diz respeito a um indivíduo empírico, de carne e osso, já que sua constituição é histórica e ideológica. A noção de um sujeito não empírico, todavia, desenvolve-se a partir de uma guinada em direção ao Materialismo Histórico e à Psicanálise lacaniana, afastando-se dos dispositivos de análise prioritariamente sintáticos.

Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993) formulam a *teoria da subjetividade* ao incorporar as noções de inconsciente e de ideologia na concepção de um sujeito do discurso. Para teorizar acerca desse sujeito constituído pela ideologia, Pêcheux recorre à leitura althusseriana de Marx sobre a ideologia e o Materialismo Histórico, a fim de atualizá-los. Em *A ideologia Alemã*, Marx e Engels (2002, p. 47) entendem a ideologia enquanto “puro sonho determinado pela alienação da divisão do trabalho”, tornando perceptível que, mesmo não possuindo uma história própria, ela reflete, de maneira distorcida, os fatos históricos. Já Althusser (1992) vê na ideologia uma existência possível de ser materializada, com base nas relações sociais e nos modos de produção nos quais elas se dão.

Para o autor (*ibidem*, p. 87), ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos no que diz respeito às suas verdadeiras condições de existência. De toda forma, não estamos falando de suas reais condições para existir, mas sim, de sua “relação com as condições de existência”. Assim:

Trata-se de estudar as ideologias como um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção. O mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição. (ALTHUSSER, 1992, p. 8)

A partir desse conceito apresentado por Althusser, temos a noção da forma como a sujeição acontece, funcionando enquanto uma espécie de mecanismo voltado para o nosso próprio reconhecimento enquanto sujeitos. Nessa perspectiva, entendemos que nos sujeitamos

a uma estrutura social absoluta, compreendida por uma infraestrutura (econômica), constituída por relações de produção e forças produtivas, e por uma superestrutura (jurídico-política e ideológica), que diz respeito ao Estado, às leis, à escola e às distintas ideologias, sejam elas morais, religiosas, etc.

Segundo essa tese, o processo de assujeitamento, isto é, da interpelação-identificação ideológica, é o que faz do indivíduo um sujeito (ALTHUSSER, 1992), de tal modo que se produz nas relações de produção da sociedade na qual está inserido. Entretanto, para Pêcheux (2010, p. 150), a interpelação tem, de certa forma, “um efeito retroativo”, que resulta no fato de todo o indivíduo ser sempre um “já-sujeito”, fazendo-o ocupar seu(s) sempre-já-lugar(es) nas relações sociais. Isso não se faz apenas no plano da subjetividade, mas em um conjunto de práticas e rituais que se encontram dentro de aparelhos de Estado que Althusser (ibidem, p. 8) divide em duas categorias: Aparelho Repressivo e Aparelho Ideológico, sendo o primeiro funcionando predominantemente pela violência e o segundo pela ideologia (podemos ler aqui: leis de um lado e a escola de outro).

Ao tratarmos das relações sociais, percebemos que as práticas discursivas não estão situadas no plano das ideias apenas, mas se estabelecem entre os homens nas próprias relações de produção. Por meio dessa reflexão, o teórico marxista formula dois pontos dentro de sua tese, são eles:

1º não existe prática senão através e sob uma ideologia;

2º não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito (ibidem, p. 93).

A partir disso, Althusser aprofunda suas considerações sobre a interpelação do sujeito. Para ele, “a ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos” (1992, p. 93), o que significa que os sujeitos passam a contar com uma configuração histórica, ideológica e social.

Apoiado na teoria althusseriana, Pêcheux desenvolve e reformula a concepção de um sujeito ideológico em uma sociedade burguesa, fazendo, como compreende Orlandi (1990), a injunção da ideologia à interpretação. No que diz respeito à interpelação-identificação por meio da ideologia, Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993, p. 166) assinalam que:

[a interpelação ideológica funciona] de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagônicas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas).

Assim, essa interpelação não ocorreria globalmente, mas de forma específica, por meio de uma formação ideológica (FI) que, segundo os autores (ibidem, p. 166): “constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras”. Nesse sentido, se sujeitos ocupam classes sociais distintas, tenderão a apresentar diferentes pontos de vista e, ainda assim, estarão afetados por uma mesma FI⁶, a formação específica da ideologia capitalista. Isso nos permite refletir acerca da constituição da ideologia

⁶ Observamos que, para Pêcheux ([1975] 2009, p. 144), “é impossível atribuir a cada classe sua ideologia, como se cada uma delas vivesse ‘previamente à luta de classes’”, assim as posições de classe se relacionam com as formações discursivas em uma mesma formação ideológica.

nos *sempre-já-sujeitos*, ou seja, os *sujeitos de direito* (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 145), categoria esta forjada pelas relações sociais jurídico-ideológicas determinadas historicamente. Explica Pêcheux (ibidem) que, com o fim da Idade Média e a construção de uma nova forma-sujeito, esta desvinculada da religião, temos novas práticas e novas relações sociais que, através da “ideologia jurídica do Sujeito”, constituem uma nova forma de assujeitamento, agora não mais constituída pela fé e o temor a Deus, mas pela ilusão da “autonomia”, de um sujeito “livre”.

Segundo Orlandi (2012, p. 228), há dois momentos no processo de constituição do sujeito moderno: o primeiro, é a “interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, no simbólico, resultando na forma-sujeito-histórica”, que, em nosso contexto histórico-social, é capitalista e sustentada pelo jurídico; o segundo, trata-se da “individua(liza)ção da forma-sujeito pelo Estado”, que indica o modo de individuação do sujeito em um “indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, com direitos e deveres e direito de ir e vir” (ibidem). Uma vez individuado, o sujeito assume distintas posições-sujeito na sociedade a partir de sua inscrição em diferentes formações discursivas (FDs), ocupando, na formação social, lugares (sujeito-professor, sujeito-trabalhador, sujeito-empresendedor etc). Essa “particularidade” não lhe é nem individual tampouco universal, mas coletiva, tendo em vista que representa simbolicamente um lugar social, ou ainda, um lugar no antagonismo das relações sociais, em que os sentidos estão em disputa, é assim que Orlandi (2011, p. 42) entende que “a relação indivíduo-sociedade é uma relação política”.

Em suma, o sujeito já nasce um sujeito *de direito* nas condições em que o discurso jurídico-ideológico lhe impõe, e, ao identificar-se com a forma-sujeito histórica, ocupa uma posição-sujeito, individuando-se. É sobre esse sujeito “responsável” que recai o controle do Estado como “articulador simbólico e político” (ORLANDI, 2012, p. 229). Através das instituições, das leis, o poder estatal gerencia as formas de “assujeitamento”, administrando as relações de força e os sentidos, fixando certos imaginários e memórias. De acordo com Orlandi (2015, p. 190): “É na individuação do sujeito que incide o modo como a instituição escola e seus discursos o produzem como tal, estabelecendo as condições para seu processo de identificação com este ou aquele sentido, esta ou aquela posição sujeito na sociedade e na história”. A escola como uma instituição, ou melhor, como um Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1992), atua no processo de identificação-subjetivação dos sujeitos que, sejam estes “os sujeitos *na* prática da formação” ou “os sujeitos *em* formação” (ORLANDI, 2015, p. 188), estão todos submetidos à ideologia.

Portanto, é assim que se concebe a formulação de uma teoria *não-subjetiva da subjetividade* na AD, tendo em vista que não há um sujeito racional e biológico, mas um sujeito discursivo, constituído pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Logo, Pêcheux ([1975] 2009, p. 133) afirma: “O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito⁷, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele ‘realize por si mesmo’ a reprodução de suas condições de existência”. Esse efeito paradoxal de um sujeito livre aceitar, livremente, submeter-se nos mostra quão complexo é o processo de interpelação-identificação que reproduz as condições de existência do sujeito para si de modo que o processo não lhe seja consciente ou transparente. Dessa forma, Pêcheux explica que “o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados” (ibidem, p. 155), de modo que essa ligação se faz na materialidade discursiva. É assim que entendemos que, pela letra da lei, materializa-se a condição do sujeito de direito no lugar social de “cidadão brasileiro”, podendo gozar de liberdade desde que aja “segundo a lei”.

⁷ Sujeito remete à noção de forma-sujeito que se trata da “existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 150).

A propósito ainda dessa relação constitutiva entre o discurso e a ideologia na forma histórica do capitalismo, Orlandi (2009, p. 36) nos diz que não se trata de partir da ideologia para o sentido, mas, sim, de “procurar compreender os efeitos de sentido” que são produzidos pelos interlocutores. Desse modo, acreditamos que, no âmbito da AD, o discurso não “reflete” tão puramente a ideologia, mas funciona como se esta lhe fosse exterior. Assim, a AD expõe a ideologia enquanto constitutiva dessa relação, uma vez que ela é parte integrante da prática discursiva (INDURSKY, 1992). Assim sendo, o discurso não é literal ou transparente, sendo, no máximo, um “efeito de evidência”, derivado da sua relação com a memória de que trataremos a seguir.

4 Memória discursiva e Arquivo jurídico

Inicialmente, esclarecemos que, ao tratarmos de *memória* dentro da Análise de Discurso, não estamos tratando de uma “memória individual e psicologista” (PÊCHEUX, [1983] 2010, p. 50), que resgataria as lembranças pessoais de cada indivíduo. Estamos, sim, buscando refletir acerca de uma memória que, longe de ser particular, possui um caráter social e histórico, inscrita no meio das mais variadas práticas discursivas. Para Pêcheux (ibidem, p. 50), a memória do dizer deve ser entendida por meio dos “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador”.

Nessa perspectiva, podemos entender os “sentidos entrecruzados” enquanto redes de memória que possibilitam a retomada e atualização de já-ditos no processo discursivo. Nas palavras de Orlandi (2003, p. 14):

A memória, pensada discursivamente refere ao saber discursivo, ao fato de que todo dizer se produz sobre um já-dito. Todo dizer é já gesto de interpretação, posição face à memória. Para significar, nossas palavras já fazem sentido, se produzem em uma memória significativa, para que possam ser interpretadas.

Como é possível notarmos, a memória compreende processos de retomadas do dizer, que funcionam através de uma relação com a formação discursiva (FD) que filtra os dizeres que vem do interdiscurso, regulando *o que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, [1975] 2009), p. 160). No campo da AD, entendemos que essa regularização ocorre por meio da ideologia atuante no processo de paráfrase. Esse processo é o que possibilita variações e transformações na retomada do dizer, permitindo, assim, a repetição dos sentidos de um discurso (INDURSKY, 1992) e a “produtividade”, operação que produz uma “variedade do mesmo” (ORLANDI, 2009, p. 37), variando os modos de dizer.

Dessa forma, a memória funciona no embate entre forças ideológicas, que têm como objetivo reestabelecer os discursos transversos e os pré-construídos os quais forças antagônicas tentam desestabilizar de modo a possibilitar a construção de novos sentidos pela polissemia. Nesse sentido:

Haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento: - um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e

eventualmente dissolvê-lo; - mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos”. (PÊCHEUX, [1983] 2010, p. 53)

Logo, é possível afirmarmos que manter essa regularização é fazer a repetição dentro de um processo parafrástico, enquanto que, romper com os sentidos já estabilizados, diz respeito ao processo de polissemia que funciona de maneira deslocar os sentidos de uma FD para outra, ou de uma posição para outra, possibilitando novas discursividades. Orlandi (1984, p. 27) acredita que o processo de paráfrase diz respeito a “um retorno constante a um mesmo dizer segmentado”, enquanto o de polissemia, significa, “uma tensão que aponta para o rompimento” com estes mesmos dizeres. Logo, podemos constatar que é a partir da tensão entre a paráfrase e a polissemia que se criam novos dizeres e novos discursos. Para a autora:

A polissemia (o novo, o diferente): que é o processo de instauração da multiplicidade de sentidos; b. A paráfrase (o mesmo, o dado): que é o processo pelo qual procura-se manter o sentido igual sob diferentes formas. (ORLANDI, 1984, p. 11)

Em se tratando de diferentes FDs, temos, que, para Courtine ([1981] 2011), a memória e o esquecimento são dois fatores relevantes na enunciação do *político*, ou seja, são importantes para o desenvolvimento de uma análise, pois é por meio deles que é possível compreender “os funcionamentos de *encaixamento* do pré-construído, do discurso transversal e a *articulação* de enunciados discursivos”⁸ (INDURSKY, p. 38). Afinal, é, em vista desse trabalho da memória, em conjunto com a filiação do sujeito a uma FD, que o enunciado ganha valor significativo e passa a “fazer sentido” em determinadas condições de produção.

Orlandi (1984) ainda irá relacionar a definição de memória discursiva ao conceito de *interdiscurso*. Pêcheux ([1975] 2009, p. 15) define interdiscurso enquanto “algo que já foi falado antes, independentemente, em outro lugar”, estando situado no eixo da *constituição*, isto é, num “eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já-ditos - e esquecidos que representam o dizível” (COURTINE, [1981] 2011, p. 32). Enquanto o intradiscurso estaria no eixo horizontal da *formulação*, constituindo como “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (op. cit., p. 33). Sendo assim, a paráfrase age, sobretudo, no eixo da formulação modificando modos de dizer a partir de uma mesma FD. Já a polissemia atua entre os eixos da constituição e da formulação, resgatando discursos não-familiares àquela FD para produzir o efeito de novo, o que resulta em diferentes tomadas de posição-sujeito.

Em nossa análise, a fim de observarmos as regularidades na formulação do discurso dentro do arquivo jurídico das leis, é necessário recorrer também à noção de *arquivo* que gerencia a *memória institucionalizada* (ORLANDI, 2003, p. 15). Segundo Orlandi (ibidem), enquanto na memória discursiva fala uma “voz sem nome”, no arquivo “fala a voz de todos”, o que significa que as relações de poder que o regulam apaga a divisão dos sentidos e dos sujeitos, produzindo um *efeito de consenso* na sociedade, apagando sua heterogeneidade constitutiva. E quanto ao arquivo jurídico, o controle e estabilização dos sentidos funciona institucionalizando certas interpretações, como se fossem a de todos, excluindo outras como não possíveis. É assim que entendemos quando Orlandi (ibidem) diz que o “arquivo repousa sobre o realizado, menos sobre o que *pode* e muito mais sobre o que *deve* ser dito” (grifos nossos), barrando a polissemia, e

⁸ Grifos da autora.

as possíveis posições-sujeito que poderiam surgir da relação divergente com a FD dominante. Essa estabilização produz o efeito de “universalidade” da lei, de que serve ao sujeito de direito como se todos pudessem ocupar este lugar de forma igualitária.

Dessa forma, enquanto o arquivo jurídico institucionaliza a memória coletiva, a memória discursiva possibilita a reatualização da heterogeneidade discursiva. Observar esses diferentes processos, que jogam com a paráfrase e a polissemia, nos permite compreender a complexidade dos processos significativos da palavra *cidadão/cidadania*.

Para a elaboração do nosso *corpus* de análise, optamos, primeiramente, por um recorte temporal, em que buscamos investigar o período no qual se deu o processo de (re)construção da democracia após longo período de ditadura militar no Brasil. A fim de analisar os discursos que clamavam por liberdade e cidadania para toda a sociedade brasileira, elegemos como objeto de análise os documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A partir de suas materialidades textuais, observamos:

- *Quem fala sobre esse cidadão?*
- *Como se fala?*
- *De que lugar social fala?*
- *Em quais condições/circunstâncias fala?*
- *E quais sentidos são produzidos a partir do lugar de quem fala?*

Assim, buscamos, em nossas análises, compreender o modo como o arquivo jurídico controla o que deve ser dito sobre cidadania em nome da nação brasileira e para os brasileiros.

5 As condições de produção da Constituição Federal de 1988

A Constituição federal de 1988, também conhecida por Constituição “Cidadã”, foi formulada a partir de um longo processo de rompimento com o período de Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Esse processo de transformação política acompanhava as mudanças pelas quais passava toda a América Latina que sofria com a crise econômica e política já desacreditada pelas denúncias de abuso de poder e infração aos direitos humanos. Assim, foi necessário que os países latinos enfrentassem uma transição entre um governo autocrático para uma democracia baseada na ideologia humanista da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 cujo efeito de sentido “universalista” prometia servir de base a todos os povos e nações. Segundo Zoppi-Fontana (1997, p.19), a prática política, neste período de transição, compreendeu uma intensa prática discursiva de redefinição dos sentidos para democracia e modernização a fim de formar um “novo cidadão” como uma “mudança subjetiva da identidade coletiva”. Esses novos sentidos precisavam ser legitimados pelo poder institucional, por isso a necessidade da reconstrução da nação se fazer por meio de uma nova constituição federal.

No Brasil, onde se vivia o sexto ano consecutivo de superinflação e denúncias de tortura de um governo que negava seus crimes, clamava-se por uma mudança de ordem estrutural. Então, essa abertura política foi conduzida pelos militares em um retorno à democracia gradual, lento e seguro com a justificativa de não deixar brechas à instalação do comunismo. Nessas condições, o discurso político progressista pode ter espaço na discussão política da transição, sobretudo a partir das demandas populares reprimidas que, agora, recebiam escuta dos deputados constituintes e poderiam vir a se tornar leis. Essa abertura se faz necessária para minimizar os efeitos nocivos do capitalismo para sua própria subsistência em um contexto em

que surgiu o socialismo como alternativa à revolução.

Pêcheux ([1969] 1993, p. 77) entende as condições de produção de um discurso enquanto uma série de mecanismos formais que o formulam a partir de “circunstâncias dadas”. Essas “circunstâncias” às quais o filósofo se refere podem ser também compreendidas como condições de produção, que dizem respeito ao contexto sócio-histórico, ideológico e as próprias posições-sujeitos dos participantes do discurso. Para o autor (ibidem), um discurso será sempre formulado através de condições específicas de produção, de tal modo que, dentro de uma estrutura social dada, elas se mesclam com uma série de formulações imaginárias que designam os lugares que os sujeitos mutuamente se atribuem no processo enunciativo.

A elaboração do texto da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) transcorreu por um ano e oito meses, tendo a participação de 559 constituintes e de 122 emendas populares. Como relata Di Spagna (2020, s.p): a CF de 1988 “teve como meta defender os direitos dos cidadãos brasileiros, ampliar as liberdades civis e garantir os deveres do Estado”. Abaixo apresentamos fragmentos do discurso realizado pelo deputado federal (MDB) e presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, na abertura da sessão na qual se efetivaria a promulgação da CF de 1988:

[...] A persistência da Constituição é a sobrevivência da democracia. Quando, após tantos anos de lutas e sacrifícios, promulgamos o estatuto do homem, da liberdade e da democracia, bradamos por imposição de sua honra: temos ódio à ditadura. Ódio e nojo. Amaldiçoamos a tirania onde quer que ela desgrace homens e nações, principalmente na América Latina. [...] Tem substância popular e cristã o título que a consagra: “a Constituição cidadã”. [...] O Estado autoritário prendeu e exilou. A sociedade, com Teotônio Vilela, pela anistia, libertou e repatriou. A sociedade foi Rubens Paiva, não os facinoras que o mataram. Foi a sociedade, mobilizada nos colossais comícios das Diretas-já, que, pela transição e pela mudança, derrotou o Estado usurpador. Terminei com as palavras com que comecei esta fala: a Nação quer mudar. A Nação deve mudar. A Nação vai mudar. A Constituição pretende ser a voz, a letra, a vontade política da sociedade rumo à mudança. Que a promulgação seja nosso grito: Muda para vencer! Muda, Brasil!⁹ (Ulysses Guimarães, 05 de outubro de 1988)

Nessa fala que se tornara notória, observa-se a relação de forças ideológicas antagônicas no campo discursivo político, uma vez que, ao reforçar os sentidos de mudança e aversão à ditadura, reiterara a necessidade de uma democracia se fazer a partir de uma FD humanista. Além disso, através desse fragmento, podemos notar o efeito de comemoração que o discurso de Ulysses provoca. Em “muda para vencer! Muda, Brasil!”, somos remetidos ao discurso da “transformação” que versa a passagem de um sistema político ditatorial para o democrático.

Para uma melhor compreensão de quais efeitos, voltemos à história para produzir nosso gesto de interpretação do conceito de cidadania que se reivindica nesta “nova democracia”.

5.1 O período da Ditadura Militar e o silenciamento de vozes no Brasil

⁹ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/GQz483CCjWFMdDgHnJ39Rnh/?lang=pt>

O golpe militar dado no presidente João Goulart, em 1964, representou, acima de tudo, uma ruptura para com as políticas populistas adotadas no Brasil até aquele momento (INDURSKY, 1997). Logo em seu início, como consequência imediata, as formas de política representativas e constitucionais do país foram usurpadas, dando lugar e poder ao Exército Brasileiro, que permaneceu no comando do país por vinte anos.

Os argumentos para a tomada de poder dos militares foi que seria necessário salvar o Brasil da corrupção, da desordem e, principalmente, da ameaça comunista, tendo em vista que havia boatos de que estivessem organizando uma revolução armada no país, algo que não seria efetivamente comprovado. Durante os anos de ditadura militar, dezessete atos institucionais foram decretados, intensificando a repressão com a extinção da política partidária e até mesmo da suspensão do Congresso Nacional. Ainda assim, dentre todos esses atos, aquele que ficou mais conhecido por suas medidas “linhas-duras” foi o Ato Institucional de número cinco (AI-5). Com a execução AI-5, os militares outorgaram para si mesmos a capacidade de cassação de mandatos legislativos, a suspensão dos poderes políticos de adversários, a possibilidade de afastamento do país daqueles que considerassem uma “ameaça” à segurança nacional, além da convocação de eleições indiretas que teriam seus resultados validados até o ano de 1966.

Maria Ribeiro do Valle, em seu livro “1968: o Diálogo é a Violência - Movimento Estudantil e Ditadura Militar no Brasil”, nos diz que o AI-5 (1968), também entendido como “o golpe dentro do golpe” após alcunha dada pela capa do jornal Correio da Manhã, desenvolveu-se em meio a um contexto de crescimento da oposição que se demonstrava revoltada com os abusos do regime militar. O estopim da revolta se deu em dezembro de 1968, quando o estudante secundarista, Édson Luís Souto, foi assassinado por policiais militares por protestar contra os atrasos na obra do restaurante escolar, de alcunha Calabouço. Sua morte fez com que uma série de outras manifestações tomassem as ruas dos grandes centros do país, sendo terrivelmente reprimidos. Segundo Valle (ibidem), ao passo que os militares invadiam a Universidade de Brasília (UNB) como forma de amedrontar e coagir os jovens, em reação, o deputado Márcio Moreira Alves (MDB) discursara no Congresso Nacional sugerindo que a população boicotasse o desfile de 7 de setembro do próximo ano e que as mulheres evitassem namorar homens que fossem coniventes com a violência operada pelos militares.

Como consequência dessa tensão de forças, os militares tentaram punir Moreira Alves, sem sucesso, no entanto, devido a sua imunidade parlamentar garantida pelo Congresso. Não havendo outra maneira para que o deputado fosse retaliado, no dia 13 de dezembro daquele ano, foi editado o AI-5 que dava enormes poderes ao Legislativo, burlando, inclusive, a própria Constituição formulada pelo exército em 1967 e possibilitando a suspensão da imunidade do deputado.

De acordo com Bueno (2012), a partir do AI-5, a repressão militar cresceu de forma jamais vista no Brasil, fazendo com que a tortura se tornasse uma prática recorrente por parte dos militares brasileiros contra aqueles que se opunham aos ideais do regime ditatorial, que tratou de prender e calar inúmeros jornalistas, artistas e comunicadores contra a ditadura da época.

Após os governos militares de Castelo Branco (1964-1967) e de Costa e Silva (1967-1969), Emílio Médici (1969-1974) foi o escolhido, de forma indireta, para comandar o país. No tempo em que esteve no poder, siglas como o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) e o DOI-CODI (Destacamento de Operações e Informações-Centro de Operações de Defesa Interna) ficaram conhecidas devido aos seus brutais meios de repressão às liberdades individuais da população brasileira.

Durante a “era Médici”, houve o ápice do chamado “Milagre Econômico”, que

representou um crescimento acelerado da economia do país e um desenvolvimento infraestrutural relativamente importante que contribuiu para que o Brasil conseguisse obter o décimo maior Produto Interno Bruto do mundo (PIB) durante a década de setenta. Entretanto, isso não livrou o presidente de críticas também na área econômica, uma vez que os avanços econômicos vinham de empréstimos internacionais que culminaram com uma dívida externa enorme e, ainda, acabaram por precarizar as condições de trabalho dos brasileiros que estavam impedidos de fazerem greves e de organizarem-se por meio de sindicatos. Não foram poucos os efeitos devastadores aos direitos civis e sociais que o regime militar cometeu em nome desse tal “milagre”.

Anos depois, já sem a “bengala” econômica para se amparar, Geisel (1974-1979) sofreu com muitas críticas em seu governo que durou de 1974 até 1979. E, no final do seu governo, bem como acontecera igualmente com Figueiredo (1979-1985), seu sucessor, devido à revolta do povo e o avanço sindical que finalmente começava a se organizar, foi obrigado a flexibilizar gradativamente a repressão e a censura do país, pendendo para a reabertura política.

5.2 A reabertura política e o sujeito de direito

A abertura política do Brasil para um Estado Democrático de Direito, apesar de estar em sintonia com conjuntura política de redemocratização da América Latina, particularizou-se pela forma como o Estado gerenciou a relação entre a sociedade e o poder, dando voz aos grupos sociais que faziam suas demandas, mas sem assumir os crimes de Estado e punir os torturadores da ditadura que foram ainda anistiados junto às vítimas dos crimes do Estado (INDURSKY, 2013). Segundo Orlandi (2011, p. 40), “o Estado Democrático de Direito surgiu justamente para possibilitar a todos justiça social”, foi, então, com esse “espírito democrático” que a Constituinte foi criada para dar seguimento aos trâmites legais da transição política que havia começado na virada da década.

Em 1980, foi aprovada uma emenda constitucional que garantia o reestabelecimento das eleições diretas para os cargos de governador do Brasil, indicando um deslocamento para a reabertura política que culminaria com a pressão popular do movimento conhecido por “Diretas Já!”. O Congresso elegeu Tancredo Neves como o primeiro presidente pós-ditadura militar, todavia, o mineiro não chegou a assumir o cargo, pois falecera antes de sua posse. Assim, seu vice, José Sarney, que havia sido senador pela ARENA (partido dos militares) tomou posse em seu lugar. No ano seguinte, ocorreram eleições diretas para o Congresso Nacional que definiram democraticamente 559 deputados e senadores (BRASIL, 2013) para compor, junto a intelectuais, a Assembleia Constituinte que, durante um ano e meio, trabalhou na formulação da Constituição Federal (CF) de 1988.

A CF de 1988 resultou de uma complexa mobilização coletiva da sociedade brasileira (ibidem), onde distintas posições-sujeito se uniram contra à repressão da ditadura militar, assim foi possível obter grandes avanços quanto aos direitos sociais dos grupos discriminados e mais atingidos pela tirania do Estado, por exemplo, o racismo se tornou crime inafiançável (artigo 5º, inciso XLII) e houve o reconhecimento das culturas indígena e afro-brasileira como partes da cultura nacional (artigo 215), entre outros. Por conseguinte, já no primeiro artigo do texto, foi decretado que o Estado Democrático de Direito teria como fundamento básico a soberania de seu povo, o direito à *cidadania*, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e também o pluralismo político. Dentro desse pluralismo, tivemos a oportunidade de presenciar o debate entre proprietários de terra e os sem-terra (do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra),

o que mostra que a Constituinte abriu espaço não apenas para a diversidade de vozes sociais, como também para o *dissenso* (INDURSKY, 2019, p. 118), fazendo com que o debate sobre a Reforma Agrária, antes algo impossível, fosse legitimado, tornando legal a desapropriação de terras improdutivas e o assentamento de famílias que, hoje, vivem da agricultura familiar.

Essa disputa pelos sentidos é própria da linguagem e da sociedade que é dividida, sendo isso o que caracteriza o *político*, visto que “sentido e sujeitos são divididos” (ORLANDI, 2011, p. 41), e as políticas públicas juntamente com outros modos de individuação dos sujeitos pelo Estado produz um *imaginário de consenso*, de que todos querem o mesmo: o fim da ditadura e da injustiça social. Orlandi (2011, p. 41) nos diz que: “Faz parte dessa conjuntura sermos regidos pelo imaginário de *consenso* que assombra as sociedades ditas democráticas”. Nesse sentido, a democracia brasileira se constitui pela história que está ligada às práticas produtoras desse imaginário. Os efeitos para democracia, e estendemos à cidadania, funciona “sob o modo do *faz-de-conta*” (ORLANDI, 1990, p. 37), produzindo o efeito da “universalização”, de que “todos somos iguais perante a lei” como diz o direito burguês, retomando o discurso iluminista de “liberdade, igualdade e fraternidade”. Assim, o discurso jurídico desloca a formação do sujeito submetido à religião para um sujeito de lei, vinculado ao Estado e submetido às suas normas. Somente dessa forma é que poderá gozar de liberdade e de direitos como um *sujeito de direito*, podendo exercer a cidadania. Ou seja, o sujeito de direito é livre desde que esteja agindo conforme o que o Estado determina em suas leis. Essa liberdade condicional ainda ganha a forma de “autonomia”, cuja responsabilização recai sobre o sujeito individuado pelo Estado. O sujeito já nasce *de direito*, mas não um cidadão, visto que para tomar posse deste lugar precisa de uma formação específica que é dada pela educação como veremos mais adiante.

É sob essas condições que se produz a *Constituição Cidadã* no Brasil, projetando-se enquanto um marco de ruptura com o regime militar, apagando o passado. Com tais considerações, analisaremos, a seguir, como a CF de 1988 produz o imaginário de “cidadania” para um “cidadão brasileiro”.

5.3 A produção dos sentidos para “cidadania” e “cidadão” na CF de 1988

Para que fosse viável uma análise mais aprofundada acerca do modo como é produzido o sentido para a palavra *cidadão*, optamos por buscar analisar dentro da Constituição Federal (CF) de 1988 também sequências discursivas que se referem à *cidadania* e à *educação*.

Inicialmente, trazemos o primeiro artigo do texto a fim de observarmos como o documento, logo no início, já deixa claro seu compromisso com uma nova concepção de sociedade, se comparada com aquela da ditadura militar. Começemos a análise pelo recorte que segue:

SD01: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político.¹⁰

¹⁰ Grifos nossos.

Examinando o recorte acima, nota-se a ocorrência de *cidadania* como um dos pressupostos básicos da Constituição Federal brasileira. Se a observarmos lado a lado com os demais fundamentos bases de nossa sociedade, notaremos alguns interessantes efeitos de sentido. Um dos primeiros gestos interpretativos que nos é permitido produzir relaciona-se com o fato de que, a partir da promulgação do documento, o sujeito passa a adquirir o direito de ter cidadania, independente de sua posição ou classe social. Isso nos remete, através de seus implícitos, que anteriormente a esse texto os sujeitos não possuíam este direito, uma vez que dentro de uma formação discursiva (FD) militar, como a que guiava o país durante a ditadura, a repressão e o sufocamento de direitos fazia parte do *modus operandi* do poder de Estado. Esse efeito é acentuado quando observamos que o direito à cidadania se situa no discurso praticamente ao lado de *fundamento de dignidade da pessoa humana*, pois isso ratifica o princípio de que tais direitos não existiam anteriormente, como se essa condição fosse uma das benesses da transição política.

Um segundo gesto possível diz respeito ao modo como o sentido produzido pela palavra cidadania é amplamente deslocado de uma FD para outra. Afinal, dentro de uma FD militar, comumente o *direito à cidadania* é identificado como algo “fortemente negativo” (INDURSKY, 2013, p. 112), visto que ser um cidadão para os militares indicava “ser aquele que abdica voluntariamente de seus direitos em nome de seus deveres cívicos” (ibidem); enquanto para aqueles que se filiam a uma FD humanista, como a da CF, ele é identificado como fundamental e necessário para a população e sua existência, pois traz consigo competências indispensáveis à vida humana.

Ao observamos a elaboração dos temas que compõem os fundamentos que norteiam a construção do documento, somos remetidos mais uma vez às condições de produção que o constituem. Desse modo, o discurso antirrepressão que permeia a constituição do documento pátrio funciona como uma procuração oficial que representa os anseios do povo.

O ideal de representar as necessidades do povo frente à conjuntura política que se apresentava fica visível a partir dos recortes que trazemos a seguir:

SD 02: Art. 5º. *Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].*

SD 03: I - *homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.*

SD 04: II - *ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.*

SD 05: III - *ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante.*

SD 06: IV - *é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.*¹¹

Através da SD 02, o discurso constitucional incita à interpretação de que a população brasileira está livre das “mordaças” e das discriminações que eram recorrentes durante a ditadura militar. Assim, em *todos são iguais*, por exemplo, é dito que, independente de etnia, classe socioeconômica ou identificação ideológica, todos que residem no país são considerados cidadãos brasileiros e, assim, podem usufruir dos direitos que lhes cabem. Inclui-se então, dentre outros, estrangeiros residentes no país, sindicalistas, artistas, repórteres, jornalistas,

¹¹ Grifos nossos.

políticos de partidos de esquerda e trabalhadores no geral. De tal maneira, o segmento *sem distinção de qualquer natureza*, alinhado à SD 03, enfatiza não haver essa diferenciação de crença, sexualidade ou posicionamento político, bem como remete ao preconceito sofrido pelos chamados grupos minoritários (compostos por mulheres, negros, LGBTQ+, etc.).

Isso é projetado discursivamente sobre o formato de defesa de um futuro diferente, como indica a SD 02: *garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade*. O uso das garantias contra a violação do direito à vida, à liberdade, à igualdade e à propriedade joga com um sentido que se fundamenta no discurso humanista, construído a partir da filosofia iluminista, que inspira a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que antecede e inspira o desenvolvimento da Declaração dos Direitos Humanos, no final dos anos quarenta. O modo como são colocados lado a lado os direitos que a população passa a ter garantidos faz circular o efeito de sentido de liberdade, individualidade e proteção dos seus direitos básicos enquanto cidadãos, como podemos observar nas expressões recortadas acima.

Não só isso, as análises das SD 04, SD 05 e SD 06 nos ajudam a entender a qual FD o discurso da CF se filia. Note-se que ao repetir a expressão *ninguém*, cria-se um efeito de evidência que dá a entender que, a partir do texto que orientará a sociedade brasileira após a redemocratização do país, não será permitido que qualquer sujeito venha a ser excluído do processo de cidadania brasileira pelo motivo que for. A ordem militarista: “Brasil, ame ou deixe-o” ficou no passado, um passado que se quer sucumbir. Desse modo, “nenhuma pessoa”, independentemente de sua natureza, etnia, crença, etc., terá sua dignidade ou vida colocada em risco por vontade de terceiros. As formulações, *ninguém será obrigado* (SD04), *ninguém será submetido* (SD05), *é livre a manifestação de pensamento* (SD06), fornecem maior visibilidade a este gesto interpretativo, uma vez que “ninguém” funciona como “todos” englobando universalmente os sujeitos na categoria de “cidadãos”, ou ainda de “todos aqueles que não sofrerão repressões”.

A posição-sujeito predominante nestas formulações traça uma oposição entre a negação da “imperatividade” de ser obrigado e/ou ser submetido a fazer algo e a liberdade para não fazer este algo, tornando visível a passagem de um regime de poder que obrigava os sujeitos a seguirem costumes morais e cívicos, para outro que, agora, os dá mais liberdade para que façam suas próprias escolhas.

Abaixo, apresentaremos outros recortes em que vislumbramos uma primeira aproximação entre o direito à cidadania, à educação e ao que é ser um cidadão:

SD07: Art. 205. À educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho.

SD08: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: *I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...].¹²

A partir dessas sequências discursivas (SDs), percebe-se que a noção de cidadania se

¹² Grifos nossos.

junta a da educação, fazendo com que uma defina a outra. Assim, desse recorte entendemos que a educação deve desenvolver um trabalho de formação plena do indivíduo enquanto sujeito, não focando somente sua qualificação profissional, como uma FD capitalista indicaria, mas uma formação *para o exercício da cidadania*, sendo que esta não está já-dada, como um lugar evidente a ser ocupado pelo já sujeito de direito, mas deve ser aprendida na escola.

A SD 07 chama a atenção ainda pelo modo através do qual o discurso sobre a formação do cidadão recorta e atualiza um saber vindo do interdiscurso, cuja memória discursiva remete à imagem de um cidadão que só se efetivará caso consiga se relacionar com os demais que com ele co-existem dentro de uma sociedade plural e dividida. Essa imagem de cidadão não corresponde ao imaginário do indivíduo técnico e preparado para o mercado de trabalho apenas. Esse imaginário é construído a partir de *efeitos de memória* produzidos dentro de uma FD sobre as escolas militares brasileiras criadas durante o regime militar. Destacamos que, para Pêcheux ([1983] 1999, p. 56), a memória configura-se enquanto um “espaço móvel, de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização [...] Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. Ou seja, um local de produção de sentidos não homogêneo, mas que comporta a diferença e a ruptura com a paráfrase, isto é, a polissemia de sentidos, por isso pode-se manter a qualificação para o trabalho ao lado da formação “cidadã”.

Já na SD 08 tem-se reiterados os princípios de liberdade de pensamento e da pluralidade de ideias, trazendo luz ao rompimento com as formações discursivas repressoras que antecedem à produção da CF de 1988. É, também, a primeira vez em que a palavra *pluralismo* aparece no domínio da CF, funcionando dentro do discurso oficial que considera o ensino plural, diverso e voltado à cidadania o oposto da formação tecnicista dos militares. Assim, parece lícito afirmar que a mudança de concepção acerca da cidadania e da educação resulta de um processo discursivo da conjuntura política da época que necessitava, justamente para afastar possíveis revoluções, manter o capitalismo em uma forma mais “humanista”, e, assim, tolerável.

A construção de um sujeito-cidadão que passa a ter direitos de participação em sua sociedade é observada de a partir de:

SD 09: Art. 74, § 2º. *Qualquer cidadão, partido político, associação ou sindicato é parte legítima para, na forma da lei, denunciar irregularidades ou ilegalidades perante o Tribunal de Contas da União.*

SD 10: Art. 161. *A iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe a qualquer membro ou comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, ao Presidente da República, ao Supremo Tribunal Federal, aos Tribunais Superiores, ao Procurador-Geral da República e aos cidadãos, na forma e nos casos previstos nesta Constituição.*¹³

Notamos com essas SDs que uma relevante ruptura no modo como os direitos dos cidadãos eram significados no regime militar e como eles passam a significar a partir do regime democrático. Afinal, se tínhamos, no período antecedente - principalmente após o AI-5 -, a supressão de direitos dos cidadãos brasileiros comuns conforme seus posicionamentos ideológicos; com a promulgação da primeira constituição após a redemocratização, eles passam a ter, pelo menos na letra da lei, alguns direitos que políticos, juizes, procuradores e demais sujeitos pertencentes a grupos sociais privilegiados, já tinham. Ou seja, procura-se estabelecer um equilíbrio entre os direitos dos sujeitos brasileiros, independente de suas posições ou classes

¹³ Grifos nossos.

sociais, novamente o sentido universalista do “todos” produzindo seus efeitos.

A partir das SDs 09 e 10, torna-se visível as conquistas que os cidadãos brasileiros comuns tiveram em termos de regulamentação de direitos civis e sociais como jamais havia acontecido desde o período do golpe de 1964. Nessa perspectiva, os efeitos de sentidos da SD 09, ao enunciar que *qualquer cidadão pode denunciar irregularidades ou ilegalidades*, indica que os sujeitos têm o direito e são capazes de se envolver politicamente com as questões do seu país, o que se configura como ação concreta do “exercício” de seu direito à cidadania.

A fim de compreendermos melhor como se produz os efeitos de sentido para essa formação política do cidadão, analisaremos a seguir o documento norteador da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

6 As condições de produção para uma educação formadora da cidadania

Com o fim da Ditadura Militar e a nova Constituição Federal, a sociedade brasileira teve o direito de ampliar sua participação política através da garantia de seus direitos civis e sociais, exercendo poder de participação, voz e de escolha nas decisões legais do país.

No entanto, se, nos anos de 1990, se o país passava por mudanças no âmbito político decorrentes do fim do regime militar, no âmbito educacional, o Estado não possuía um projeto que abrangesse tais mudanças, “pois não havia propostas concretas por parte do governo capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes na educação” (ARELARO, 2000, p. 96). Em decorrência disso, houve o desenvolvimento de planos para a elaboração de diretrizes que dessem conta, dentre outras metas, de abolir o analfabetismo até o final do século (FONSECA, 1995). Esses planos receberam suas diretrizes da *Conferência Nacional de Educação para todos* realizada na Tailândia, que teve o Brasil como um de seus participantes, junto de outros oito países que, na época, possuíam as nove maiores taxas populacionais do mundo. Essa conferência incumbiu-se de traçar planos e metas para as décadas futuras da educação nos países subdesenvolvidos, visando um ensino de qualidade e também o crescimento econômico desses países (ibidem).

Numa conjuntura de crise econômica mundial, organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, propuseram o financiamento aos setores que atendiam às classes sociais mais baixas da sociedade “com a intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento” (FONSECA, 1995, p. 169) e ajudar na inserção desse projeto. Isso tratou de incorporar uma política de capital financeiro no Brasil, fazendo com que ele passasse a organizar suas metas educacionais através das propostas advindas desses organismos financeiros constituídos por uma ideologia neoliberal.

Além disso, nos oito anos que sucederam a promulgação da CF de 1988, com objetivo de alinhar as propostas educacionais à nova Carta Magna do Brasil, vários foram os fóruns, colóquios e espaços propensos ao debate acerca do ensino público no Brasil. É justamente neste contexto que surgem os primeiros levantamentos para a elaboração, tempos depois, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996) e dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs de 1998).

Analisaremos a seguir o texto da LDB (1996), dando enfoque à temática da educação para a formação da cidadania.

6.1 A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a formação cidadã

Compondo o arquivo da legislação brasileira junto à Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, após oito anos de tramitação em fóruns e convenções, substituiu a LDB de 1971 elaborada durante o regime militar. O texto resultou de uma longa prática discursiva de embates ideológicos em que se discutia desde um maior papel do Estado na educação até qual deveria ser o grau de envolvimento dos educadores brasileiros na formulação dos princípios educacionais do país. A intenção de seus propositores era alinhá-la ao discurso democrático que havia construído o imaginário da “nova” nação, para isso era necessário produzir um imaginário de “educação” comum às necessidades do sujeito-cidadão brasileiro.

Em vinte de dezembro de 1996, o então presidente da República e ex-membro da Constituinte que elaborou a CF de 1988, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a lei de número 9394/96 que teve como relator o educador e pedetista, Darcy Ribeiro. Com o tempo, constatou-se que o documento não conseguira contemplar amplamente as demandas dos educadores a partir de uma perspectiva mais democrática de ensino, ficando seu enfoque nos objetivos da educação brasileira. Partimos para a análise das sequências discursivas (SDs) a seguir:

SD11: Art. 1º *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

SD12: § 2º *A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.*¹⁴

SD 13: Art. 2º *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*¹⁵

A SD 11 contempla, de forma ampla, aquilo que é considerado no processo educacional brasileiro. Neste artigo primeiro, é destacada a relação da educação com o convívio social e familiar, também com o trabalho e a cultura. Essa correlação nos permite interpretar que o ato de educar ultrapassa o ambiente escolar, já que os demais segmentos da sociedade são considerados parte integrante do processo educativo. Isso significa que o desenvolvimento humano é visto como processual e não segmentado, isto é, que se dá por meio de um conjunto de eixos da sociedade civil, o que retira de um único setor a responsabilidade da educação do povo. Esse gesto de interpretação é acentuado pela expressão *processos formativos* no início do texto da lei, que dá a entender que o trabalho educativo é uma prática discursiva contínua e conjunta entre escolas e demais setores, acontecendo de forma gradual e global.

Ainda sobre a SD 11, chama a atenção a ligação entre *educação* e a *convivência humana* em suas mais variadas formas de relação social, o que aproxima a LDB do discurso da Constituição Federal (1988) que descriminalizou os movimentos sociais e atenuou a censura às manifestações culturais. Além disso, essa mesma SD menciona, pela primeira vez em um documento oficial do país pós-ditadura, a associação entre *educação* e *movimentos sociais*, estes, anteriormente, tão

¹⁴ Grifos nossos.

¹⁵ Grifos nossos.

condenados pela ditadura. Essa associação, logo no início do documento, permite com que esses processos educativos sejam identificados, também, nos movimentos sociais, que, por sua vez, são geralmente remetidos a posições políticas de esquerda.

Parece-nos possível dizer, então, que o imaginário de uma educação democrática se desenvolve através de uma FD humanista, embora também se percebam sentidos oriundos de uma ideologia capitalista neoliberal, como se percebe a partir das expressões *mundo do trabalho* (SD 12) e *qualificação para o trabalho* (SD 13). A produção desse duplo efeito de sentidos é reforçada quando observamos na SD 12 a vinculação da educação escolar à *prática social* aliada ao *mundo do trabalho*. Essa relação ambivalente nos aponta a escola na função de um AIE, reproduzindo a ideologia capitalista, ao mesmo tempo em que abre brechas ao discurso progressista segundo o qual a participação política das classes populares remete à imagem de Estado democrático que se quer produzir.

Em todo caso, como vemos na SD 13, a LDB de 1996 propõe pensar a educação como um dispositivo para além do aparelho estatal, que resulte no *pleno desenvolvimento do educando*, tornando-o um sujeito apto ao *exercício da cidadania*, além do desenvolvimento das competências para o trabalho. Esse efeito de sentido retoma o discurso da CF de 1988 em que ao sujeito é dado o direito de liberdade de pensamento e de expressão, e sua cidadania é constituída por direitos civis e deveres para com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por outro lado, esse sujeito tem como parte de seu processo educacional a *qualificação para o trabalho*, indicando uma sobreposição entre a função social da cidadania e seu aspecto individual. A concepção de *liberdade* conjugada ao *direito de propriedade* partem de uma ideologia capitalista neoliberal, o que significa que a educação brasileira deve formar um sujeito com capacidade de, a partir de seu trabalho, conquistar a propriedade privada. Já a noção de *solidariedade humana* vem da mesma rede de formulações em que se produzem os sentidos para *movimentos sociais* e *prática social*. Em outras palavras: a educação brasileira, a partir da LDB de 1996, deve zelar pela formação de cidadãos conscientes de sua atuação social ao mesmo tempo que devem ser aptos ao trabalho, mantendo em funcionamento o motor da força produtiva capitalista.

Com isso, acreditamos ser importante trazer luz mais uma vez à forma como ressoa o discurso humanista da Constituição Federal sobre a educação brasileira analisando o artigo 35 que determina para o ensino médio:

SD 14: Art. 35º inciso III - o aprimoramento do educando como *pessoa humana*, incluindo a *formação ética* e o desenvolvimento da autonomia intelectual e *do pensamento crítico*.

A partir da SD 14, observamos o sentido de “valor humano” da Declaração Universal dos Direitos Humanos sendo retomado em *pessoa humana* e *formação ética*. Desse modo, os propósitos para a educação brasileira apontam para formação de uma sociedade democrática, justa e ética. Já o *pensamento crítico* indica o rompimento definitivo com a ditadura limitadora das liberdades, visto que opera em rede com as formulações do direito à liberdade de pensamento e de expressão.

Por fim, notamos que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996) não discute o conceito de *cidadão* diretamente, mas este está definido junto ao discurso da importância do valor “humano” na sua formação cidadã. Como vimos, o imaginário de cidadão e de cidadania emerge da confluência entre diferentes FDs, tornando-se dividido, fragmentado em diferentes

posições-sujeito que indicam sua utilidade na sociedade como trabalhador e solidário às causas sociais.

7 Considerações finais

A fim de compreendermos a forma como os efeitos de sentido para cidadão e cidadania são produzidos no contexto de redemocratização do país após vinte anos de ditadura, recorremos ao escopo teórico da Análise de Discurso Materialista, o que nos permitiu observar a linguagem em sua opacidade e equivocidade constitutivas, afastando-nos de uma concepção limitadora de linguagem como transmissão de mensagens literais. Perceber, também, como a identificação dos sujeitos com formações discursivas (FD) é essencial para observar como as palavras significam possibilitou com que observássemos as distintas posições discursivas no campo político que, tensionadas, lutam constantemente para regular e transformar os sentidos. Através dessa perspectiva, observamos que o arquivo jurídico institucionaliza a memória coletiva que forja o imaginário de cidadão e cidadania, impondo-se como condição legal do sujeito existir em sociedade.

Diferente do imaginário de como o brasileiro é visto pelo olhar do outro (ORLANDI, 1990), o texto da lei define como o brasileiro *deve ser para o outro*, em sua condição legal de exercício da cidadania, ocupando o lugar de sujeito de direito, individuado pelo Estado. A partir de nossas análises, entendemos que, no período da reabertura democrática, buscou-se o desenvolvimento de cidadãos éticos e conscientes de seu papel social com base na FD humanista que determinara o discurso dos direitos humanos, valores internacionalmente reconhecidos e que eram atacados pela ditadura. Por meio das análises ainda, pudemos notar como a produção de sentido da palavra “cidadão” no Brasil é atravessada por diferentes posições-sujeito, produzindo-se de acordo com as condições de produção em que se desenvolve. Assim, em um contexto de rompimento com a ditadura militar, o discurso acerca dos “cidadãos brasileiros”, na Constituição Federal (CF) de 1988, aparece como resposta às amarras repressoras do Estado, assumindo um caráter de defesa das liberdades individuais e dos direitos sociais a fim de apagar o passado e forjar uma imagem mais favorável ao país no cenário mundial. Esse movimento de transformações dos sentidos também levou à produção de outro documento oficial importante, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que, juntamente com a CF de 1988, compuseram nosso *corpus* de análise para compreender a formulação do conceito de cidadania bem como do imaginário de cidadão brasileiro.

Nesse contexto, a cidadania se relaciona com os princípios de uma formação escolar democrática preocupada com a construção de um sujeito crítico, autônomo e consciente de sua atuação social ao mesmo tempo que aponta a formação do caráter individual da forma-sujeito capitalista. A identificação com uma FD humanista se faz na tentativa de “humanizar” o capitalismo, torná-lo mais tolerável e dar menos força ao discurso revolucionário. Assim, a individualidade do discurso neoliberal pode conviver com os sentidos de prática social e tomadas de posição política, mesmo que isso não fosse desejável pela classe dominante, mas é, nesse contexto de redemocratização, tolerável.

Por fim, podemos concluir que a CF de 1998 e a LDB de 1996 são determinadas pela imbricação dessas duas FDs, a humanista e a neoliberal, ocasionando uma certa circularidade nos processos de significação para “cidadão” e “cidadania” em nossa sociedade, o que produz um imaginário de sujeito-cidadão dividido entre o social e o individual.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ARELARO, L. R. G.. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate* - Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *A gênese do texto da Constituição de 1988*. Brasília, 2013.
- BUENO, E. Os anos de chumbo. In: *Brasil: uma História - cinco séculos de um país em construção*. Rio de Janeiro: Leya, 2012.
- COURTINE, J.-J. [1981]. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.
- DI SPAGNO, J. Constituição de 1988: tudo o que você precisa saber. *Guia do Estudante*. São Paulo: Editora Abril, 4 de fev. 2020. Estudo. Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/constituicao-de-1988-tudo-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em: 28 março de 2022.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública (crítica ao neoliberalismo na educação)*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.
- HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. ([1971]). A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ORLANDI, E. P. Segmentar ou Recortar. *Série Estudos*, n. 10. Uberaba: FIU, 1984.
- ORLANDI, E. P. *A Análise do Discurso: Algumas observações*. Delta, v.2, n.1, pp.105- 26, 1986.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5 ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, E. P. [1983]. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.
- ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia*. Campinas, SP, Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. *RUA* [online], v. 2, número 20, pp. 187-198, 2015.

PÊCHEUX, M. [1969]. Por uma análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. [1975]. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. [1983]. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (orgs.). *Papel da memória*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. [1975]. Por uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

VALLE, M. R. do. *1968 - O Diálogo é a Violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.