

# A DOMINAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL E UMA PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA NO ENTREMEIO

## DOMINATION LANGUAGE IN BRAZIL AND READING TEACHING PRACTICE IN BETWEEN

Mileide Terres de OLIVEIRA<sup>1</sup>  
Giselda Corrêa DORILÊO<sup>2</sup>

**Resumo:** esta pesquisa filia-se à teoria da Análise de Discurso das Escolas francesa e brasileira e tem como objetivo dar visibilidade à *dominação linguística* em documentos oficiais e apresentar uma proposta didático-pedagógica para a ressignificação das práticas de leitura, oralidade e escrita de textos diante das dominações que ainda circulam em nosso meio. Como *corpus* para a análise, trazemos a Gramática do Tupi, publicada em 1595, um instrumento linguístico que eleva a língua geral para uma possível oficialização no território nacional, o *Diretório dos Índios*, publicado em 1757. Além disso, apresentamos em nosso trabalho uma pesquisa realizada com os alunos do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino com o objetivo de propiciar uma constituição de autoria sobre o sistema de representação político brasileiro, ou seja, refletindo sobre a possibilidade da passagem de sujeito-aluno para sujeito-autor estabelecendo uma relação entre o sujeito-aluno e a oralidade, dentro e fora da escola, porque isso repercute socialmente, em sua prática de cidadania.

**Palavras-chave:** leitura; autoria; dominação.

---

1 Doutoranda em Língua Portuguesa pela UNICAMP. Pesquisadora na descrição da língua indígena rikkaktsa e LIBRAS. Professora efetiva do IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. E-mail: mileide.oliveira@jna.ifmt.edu.br.

2 Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Professora efetiva do IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. E-mail: giselda.dorileo@jna.ifmt.edu.br.



**Abstract:** this research is affiliated to the theory of discourse analysis of French and Brazilian schools and aims to give visibility to the linguistic domination in official documents and present a didactic-pedagogic proposal for the redefinition of reading practices, oral and written texts on the dominations that still circulate in our midst. As a corpus for analysis, bring the Tupi Grammar, published in 1595, a linguistic instrument that raises the general language to a possible official in the country, the directory of the Indians, published in 1757. In addition, we present our work in research performed with the elementary school students from state public schools in order to provide a constitution of authorship on the Brazilian political representation system, that is, reflecting on the possibility of the passage of subject-student to subject-author establishing a relationship between the subject student and orality, in and out of school, because this affects socially in their practice of citizenship.

**Keywords:** reading; authorship; domination.

## Colonização Linguística no Brasil<sup>3</sup>

Desde o início da colonização do Brasil, os índios sofrem com a exploração dos portugueses, que, através do extrativismo vegetal, escravizavam os indígenas para mão-de-obra barata. De acordo com Mariani (2004: 9), colonização nos remete a “[...] coexistência de povos com suas histórias e línguas distintas em um dado momento histórico”, e o ato de colonizar se baseia no contato pelo uso da força sob tensões e confrontos nessa relação entre as diferentes culturas. A partir do século XV, em consonância com a colonização do Brasil, temos a colonização linguística, definida por Mariani (2004) como um processo de encontro de línguas imaginárias constituídas por povos com memórias, histórias e políticas de sentidos diferentes. A colonização linguística, dependendo das condições de produção, tem a língua colonizadora impondo-se sobre a língua colonizada, configurando uma situação de *dominação linguística*.

---

3 Esta pesquisa é um recorte da dissertação defendida no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, sob o título *Uma prática de ensino de leitura no entremeio: o sistema de representação político brasileiro* (DORILÊO, 2015).



Para analisarmos o processo de *dominação linguística*, apresentaremos um percurso linguístico proposto por Orlandi e Guimarães (2001), que é dividido em quatro momentos, os quais serão brevemente descritos neste trabalho. Diante disso, o primeiro momento, conforme Orlandi e Guimarães (2001), se inicia em 1500 e prossegue até a expulsão dos holandeses, em 1654. Nesse período, a língua portuguesa era falada apenas pelos letrados, poucas pessoas tinham acesso a esse conhecimento. A língua geral, falada pelos indígenas e negros, predominava nas terras brasileiras, mas os documentos oficiais eram redigidos em português europeu.

Entretanto, havia resistência sobre a utilização da língua portuguesa no território brasileiro, e a língua geral estava se difundindo no Brasil. Diante disso, Portugal envia para o Brasil missionários da Companhia de Jesus, com o intuito de converter os nativos à fé cristã. Segundo Orlandi (2007: 106-7), “para os missionários era preciso antes transformar o índio em ser polido e civil para em seguida torná-lo cristão”, assim a civilidade era uma condição da catequese. No século XVI, junto ao movimento de gramatização massiva das línguas do mundo, o Pe. José de Anchieta publica, em 1595, a primeira Gramática do Tupi, *Artes de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1990). Ela é um instrumento linguístico em meio à heterogeneidade das línguas no Brasil, pois essa publicação eleva a língua geral “[...] a um patamar de língua europeia, pois seu funcionamento gramatizado permite a construção de uma escrita que venha dar forma jurídica às novas relações sociais e políticas presentes na colônia” (MARIANI, 2004: 32). Desse modo, a língua geral buscava uma oficialização no território nacional, diante da dominação e imposição da língua portuguesa; e diante dos portugueses, que buscavam impor seus dizeres e normas ao povo nativo.

Para Orlandi (1998), as políticas linguísticas se configuram em três posições: unidade, dominação e diversidade, sendo que a Gramática do Tupi nos remete ao valor de unidade “imaginária”, que a coloca como um valor único perante as demais línguas que circulavam no Brasil. Nesse caso, quando falamos na Gramática do Tupi, nos remetemos a um processo histórico de determinação e de construção dos sentidos, a um movimento de construção do imaginário linguístico, sustentado pela criação de uma gramática que visa a uma identidade própria, unívoca do Tupi, com o apagamento das demais línguas existentes no território brasileiro.

Conforme Nunes (1996: 140), a gramatização do Tupi foi um processo de exo-transferência, no qual os sujeitos que efetuam a transferência da língua nativa para a língua oficial (nesse caso, o português) não são locutores nativos da língua-alvo; assim, o Pe. José de Anchieta é o sujeito que transcreve a língua indígena, denominado por Mattoso Camara Junior de “tupi-jesuítico” (GALLO, 1996: 101). Observamos que o registro da língua Tupi na gramática é feita por um não índio,

dando lugar a um tupi “imaginário”, silenciando o sujeito índio na constituição de sua própria gramática.

Com esse pressuposto, nos remetemos ao silêncio local proposto por Orlandi (2007), em relação ao espaço de identificação, em que os conceitos aparecem como um “já-lá”, o “pré-construído”, numa relação deles com os discursos que os constituem. As gramáticas europeias são esses discursos que silenciam as línguas indígenas como imposição aos modelos e fórmulas ocidentais. Segundo Orlandi (2007: 23), “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto no interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significativo,” em que os múltiplos discursos fazem sentido pela historicidade. O índio é silenciado na história, pois ele não fala, mas é falado pelos missionários, cientistas e políticos (idem) em documentos oficiais, assim como a Gramática do Tupi. Percebemos que esse apagamento é uma maneira de excluir o índio do processo de identidade nacional brasileira.

Em 1654 começa o segundo momento de colonização, o qual perdura até 1808, em que, para Orlandi (1998), as relações entre povos, nações e Estados têm, como princípio de valor, a *dominação*. Dessa maneira, em 1757, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas da colônia e determina o uso da língua portuguesa no Brasil por meio do *Diretório dos Índios*, como “[...] imposição da gramática portuguesa vigente na Corte e com sua memória de filiação ao latim” (MARIANI, 2004: 13). A imposição da língua portuguesa visava ao silenciamento das outras línguas provenientes no Brasil, sobretudo das línguas indígenas, sendo que o português era a língua do Estado, a dominante, reprimindo a língua geral.

De acordo com Almeida (1997: 23), o artigo 6º do *Diretório* diz que

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, **introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável**, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que **se introduz neles o uso da Língua do Príncipe**, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam (grifo nosso).

A dominação linguística impõe o uso da língua portuguesa diante da diversidade linguística existente no território brasileiro, pois, quando os portugueses

chegaram ao Brasil, havia povos nativos que já falavam suas línguas e tinham suas culturas. Ao longo dos anos, foram se impondo costumes e tradições ocidentais, e houve um conflito linguístico. Diante disso, o Diretório de Pombal funciona como uma censura (ORLANDI, 1998), pois intervém no processo de construção da identidade linguística brasileira, sendo que visa a impedir a brasilidade de enunciar-se de dentro da formação discursiva que lhe é própria (MARIANI, 2004).

Nesse sentido, os índios passam a ser vítimas de uma violência do silêncio, tendo em vista que o Diretório buscava silenciar a língua geral, seus falantes. O *Diretório dos Índios* deu voz ao português de Portugal, sendo que “a sua fala é falada pela memória do outro (europeu)” (ORLANDI, 2008: 59). O sujeito (falante-índio) é assujeitado a essa dominação da língua do príncipe, a Língua Portuguesa, ou seja, foi necessário um ato político-jurídico – o já mencionado *Diretório dos Índios* – para institucionalizar, oficializar de modo impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita, exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte” (MARIANI, 2004: 33).

Em 1808, a família real portuguesa chega ao Brasil, constituindo o terceiro momento, até 1826, quando a língua portuguesa passa a ser oficialmente a língua nacional brasileira. Segundo Orlandi e Guimarães (1991), o Rei Dom João VI criou a imprensa e a Biblioteca Nacional com o intuito de consolidar a vida cultural e intelectual dos brasileiros. O quarto momento inicia-se em 1826 e decorre até os dias atuais.

Para a Análise de Discurso, ao analisar um texto, o importante é entendê-lo “[...] como prática constitutiva da cultura de uma época (ORLANDI, 2008: 124)”, ou seja, como um lugar de constituição da memória, dos sentidos estabelecidos no texto. Percebemos, pelas memórias descritas, que o processo de colonização linguística do Brasil aconteceu por meio do silenciamento da língua indígena em prol da imposição da língua portuguesa, e esse procedimento aconteceu regido e regulamentado por ações do próprio Estado, sob a dominação da metrópole que visava à hegemonia da língua.

## **Sobre o que é constitutivo da escola: histórico-social-político**

Diante da dominação linguística imposta desde o início da colonização do Brasil, propomos um estudo que mostra a língua fazendo sentido, compreendendo o espaço escolar como um espaço necessário para que o aluno da escola pública possa significar e significar-se, pois compreendemos que o aluno deve ser o autor



de sua história e de suas ações, fazendo parte do processo político-pedagógico, para que não seja dominado pelos dizeres que o circulam. Primeiramente, precisamos entender que o estudo das condições de produção de um enunciado não se limita a um estudo gramatical da língua, mas deve levar em conta outros aspectos externos à língua, que fazem parte de uma abordagem discursiva: os elementos históricos, sociais, ideológicos que cercam a produção de um discurso e que nele funcionam; e o modo como esse discurso se produz na relação com outros discursos que circulam na sociedade.

É nesse sentido que pensamos uma nova direção para o estudo da linguagem em funcionamento em relação ao espaço escolar, ou seja, que esta não deva ser estudada só em relação ao seu aspecto gramatical, exigindo do sujeito apenas um saber normativo da língua, mas mostrar o funcionamento dos sentidos, pois o estudo da língua está sempre aliado ao aspecto social e histórico, produzindo, assim, novas práticas de leitura (ORLANDI, 2010).

Uma das questões centrais para uma análise do discurso pedagógico é o modo como compreendemos as condições de produção, que são definidas como o conjunto dos elementos que cercam a produção de um discurso: o contexto histórico-social; o sujeito; o lugar de onde falam; e a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando.

Há aspectos que precisam ser levados em consideração para entendermos os efeitos de sentidos de um discurso (ORLANDI, 2010). Este trabalho se ancora numa concepção de leitura discursiva, através da análise do processo histórico-social e político constitutivo da Escola Estadual de Ensino Básico Jaime Veríssimo de Campos Júnior - Jaiminho, situada à Avenida Chile s/n, no bairro Tarumã, em Várzea Grande - Mato Grosso, criada pelo decreto 2.641, de 03 de março de 2004 (DORILÊO, 2015: 14).

Percebemos, então, dois discursos que atravessam o argumento para a construção da escola: o do político e do social; e, também, como funciona o imaginário social, conforme Orlandi (2010). Como todos fazem do uso da escola, ela se tornou um lugar para todos os possíveis encontros sociais e, talvez, seja o único espaço para lazer que alguns alunos frequentam (DORILÊO, 2015: 16). Por isso, há a importância de se conhecer o sujeito-aluno para entendermos sua constituição sujeito histórico-social-político. Retomemos o desejo da comunidade para a construção de uma escola, que foi todo um movimento político liderado por um presidente de bairro, escolhido por eles mesmos para representá-los. Foram, também, falar com o prefeito, governador, secretário de educação, deputados e até senadores. Todos esses políticos foram eleitos para representar a sociedade. Portanto, não tem como desvincularmos nossos pensamentos e ações direcionadas





para educação do político, pois somos atravessados pela política e pela ideologia do aparelho escolar (DORILÊO, 2015: 17).

## **Um novo olhar sobre a prática didático-pedagógica: em busca de mudanças**

Pensando a escola como um lugar de reflexões, resolvemos elaborar uma intervenção didático-pedagógica tendo a noção de autoria como principal aspecto na relação com a linguagem. Primeiramente, partimos de uma reflexão sobre os discursos que circulam sobre a educação, visto que há tempos existe o incômodo frente a tudo que vem sendo exposto pelas mídias, sobre os problemas de ensino-aprendizagem relacionados à educação pública. Discursos que sempre responsabilizam apenas os professores por tais problemas, esquecendo de que a educação escolar percorre diversos caminhos até chegar à sala de aula, sabendo que não há discurso neutro e que todo discurso produz sentidos que materializam posições ideológicas.

A circulação desses discursos afeta o funcionamento da sociedade, fazendo com que se reflita pouco sobre essa questão, levando as pessoas a olharem para os professores como sendo os únicos responsáveis por todas essas dificuldades pela qual passa a educação brasileira (DORILÊO, 2015: 19).

Foram essas inquietações que nos levaram a pensar em desenvolver um projeto, para o 9<sup>a</sup> ano do ciclo de formação humana, em que a noção de leitura, ancorada numa prática discursiva, produzisse condições para o aluno tomar posição crítica sobre o sistema de representação político brasileiro. Como sujeitos de linguagem, o objetivo foi o de tomar a língua não apenas como um sistema de signos utilizados apenas para expressar a comunicação ou pensamento, mas pensando-a como um espaço de relações, um modo de produção social, um lugar apropriado para a compreensão de efeitos ideológicos, pois a linguagem, sendo opaca, instaura um lugar de conflitos, de confronto ideológico.

Como objetivo principal, buscamos realizar um trabalho de intervenção sustentado em práticas discursivas de leitura, a fim de que nossos alunos ocupassem uma função de autoria, para que pudessem construir e compreender os sentidos possíveis para produzir efeitos de ousadia em seus textos. Esse movimento de propiciar a passagem de enunciador para autor, experimentando práticas discursivas para produzir, interpretar e compreender um texto e possibilitando sua constituição em uma prática de autoria – o aluno ter acesso ao lugar de autor – coube à escola. Assim, como concluí,





podemos, enfim, dizer que a escola deve propiciar essa passagem enunciador/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. Estes mecanismos são de duas ordens:

- a. Mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui autor.
- b. Mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor (ORLANDI, 2008: 81).

Com as diferentes maneiras de praticar a leitura, objetivamos levá-los, também, a perceber o jogo de poder e o modo de funcionamento do silêncio, o que não se pode aí dizer, pois, conforme Orlandi (2007), nem sempre é dito tudo o que se pensa, existindo, nas entrelinhas, significados que intencionalmente não são para ser claros ou porque a situação não permite ou porque alguém não quer se responsabilizar por seu dizer – prática comum no discurso político. É um sistema “pensado” no funcionamento da língua, com homens falando no mundo (ORLANDI, 2001).

### **Autoria: a possibilidade da passagem do sujeito-aluno para sujeito-autor**

Criar condições de produção para a autoria, ressignificando as práticas de leitura sob a perspectiva da Análise de Discurso no espaço escolar, é um grande desafio; e maior desafio ainda é propor isso, também, na discursividade oral, “[...] considerando que, na Escola, não valorizamos a discursividade oral” (GALLO, 2013: 55).

A autoria não se ensina, mas se pratica no processo da textualidade. Nesse sentido, a proposta de (re)significação da concepção de texto em sala de aula é importante, tanto para que o aluno se aproprie de conhecimentos sobre o sistema de representação político brasileiro quanto para que possa posicionar-se diante de suas escolhas políticas, utilizando da linguagem verbal e não-verbal, percebendo, também, o poder constitutivo emanado na/da língua (DORILÊO, 2015: 38).

O trabalho com a língua e com a linguagem para se pensar/refletir o político e a política e, ao mesmo, para se trabalhar a textualização da fala dos alunos sobre nossos representantes políticos nos foi apontando para sua assunção de autoria. Evidenciamos uma concomitância entre formulações oral e escrita a partir das reflexões feitas, na prática das atividades, sobre a fala e a posição dos políticos; sobre as leituras dos textos jurídicos; e, principalmente, sobre os representantes políticos brasileiros. Verificamos, ainda, um movimento rumo aos deslizamentos



dos sentidos, visto que os alunos começaram a realizar novos gestos de interpretação ao dizer algo diferente daquilo que já estava naturalizado, institucionalizado e silenciado sobre o tema proposto (DORILÊO, 2015: 39).

## Um trabalho rumo à leitura discursiva: diferentes gestos de interpretação

Esta pesquisa é um recorte da dissertação defendida no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, sob o título *Uma prática de ensino de leitura no entremeio: o sistema de representação político brasileiro* (DORILÊO, 2015). Entendemos que um trabalho de leitura, nessa perspectiva, conduz, segundo Pêcheux (1981), “a dar lugar ao inconcebível em um duplo gesto: conceber claramente o concebível para mostrar o inconcebível”, isto é, regular um sistema e um intradiscurso e destruir a homogeneidade imaginária dos mesmos (CAZARIN, 2006). Nessa direção, começamos a colocar em prática o trabalho com a leitura numa perspectiva discursiva em uma sala de aula.

Iniciamos a apresentação do cronograma das atividades que iríamos realizar no 4<sup>a</sup> bimestre; explicamos que seria feita uma mudança na maneira da professora abordar a leitura durante o bimestre; e informamos, também, que o objetivo do trabalho seria melhorar as condições de produção de leitura em sala de aula, para que isso pudesse refletir na sua oralidade, com relação ao sistema de representação político brasileiro.

Começamos com a leitura de trechos da Constituição, abordando textos jurídicos sobre direitos políticos (Constituição Federal do Núcleo dos Direitos Políticos, Natureza do Voto, Exercício do Direito ao Voto, Elegibilidade, Direitos Políticos Negativos) para darmos início às discussões referentes ao tema. Entregamos uma cópia do texto a todos e fizemos a primeira leitura. Percebemos que os alunos voltaram sua atenção para as questões sobre quem tem direito ao voto e elegibilidades.

Nossa primeira impressão com relação à leitura desse texto por parte dos alunos é a de que não foi uma tarefa fácil. Tivemos que lê-lo repetidas vezes, devido ao fato de esse tipo de texto não ser utilizado em sala de aula, o que não deveria acontecer, pois deveríamos ler para compreender nossa Constituição, constituindo-nos como cidadãos críticos. Este foi nosso primeiro contato com o tema: entender como votamos e em quem votamos. Durante a conversa, alguns



alunos começaram a questionar sobre a importância de aprendemos a dar valor ao voto. Propomos, também, a leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente e algumas charges que abordam o tema político.

Não foi possível realizar tudo o que planejamos, visto que acreditamos que em quatro aulas seria possível, mas o tempo foi curto e apenas lemos o trecho da Constituição, que foi de extrema importância, visto que os alunos têm pouco ou nenhum contato com o texto jurídico. Nesse primeiro contato, embora tenha sido breve, os alunos gostaram muito e começaram a compreender as responsabilidades do voto; como ele é pensado; para que serve; e como deveria ser muito bem executado pelos cidadãos, com muita responsabilidade. Isso não tem sido feito ultimamente, pois o povo acredita que o voto pode ser feito de maneira inconsequente e que isso não trará prejuízos à sociedade, não percebendo que o voto no representante errado traz sérias consequências e danos sociais gravíssimos, principalmente para a educação. Infelizmente, não pudemos fazer as comparações com as charges e o Estatuto da Criança e do Adolescente que estavam previstas no projeto. Somente esses materiais já dariam outro projeto, para mais um bimestre, que, possivelmente será desenvolvido em outro momento.

Nessa fase de preparação e sondagem, relembramos que o processo de construção da discursividade oral, para falar sobre representantes políticos, tinha como objetivo a constituição da autoria pelo aluno. Sob o ponto de vista da Análise do Discurso, realizamos atividades que pudessem construir a passagem de sujeito-aluno para sujeito-autor, para que ele se responsabilize pelo seu próprio dizer, pela maneira de representar-se, de colocar-se, de posicionar-se, enquanto autor.

Iniciamos nossa conversa questionando sobre os nossos políticos: quem são eles?; qual é o seu grau de satisfação com a política brasileira? Foi unânime a resposta de que todos estão insatisfeitos. Poucos se lembraram dos vereadores, do prefeito; alguns, do presidente da república; outra pequena parcela, do governador. Quase ninguém se lembrou dos deputados, senadores, presidentes de bairros, diretor de escola e de outros representantes significativos do povo.

Perguntamos se eles sabiam que esses políticos eram nossos representantes políticos e que são escolhidos pelo voto do próprio povo. A maioria respondeu que não sabia o que significava ser representante político; alguns ainda disseram que era para representar o povo, mas não sabia como eles iriam fazer tal representação. Porém, todos sabiam que os políticos são eleitos pelo povo e que, algumas vezes, até compram seus votos, mas não percebiam a oferta de compra parte, em geral, dos políticos, colocando a responsabilidade somente no eleitor.



Perguntamos, também, se sabiam quais eram os objetivos dos que desejam representar politicamente o povo. Uns responderam que gostavam do povo; outros, pelo ótimo salário que recebem. Outros falaram que é por causa da “boa vida” que os políticos levam, das mordomias de ter carro à sua disposição, viagens.

Questionamos se a população está descontente com esses políticos, por causa do “desvio de verba”: por que o povo continua escolhendo os mesmos políticos para representá-lo? Aí, disseram que há dois tipos de eleitores: os que são enganados, pois não sabem votar no político certo, mas que acreditam em sua mudança comportamental. Outra parcela vende o voto acreditando que, assim estão, ganhando de alguma forma, pois sabe que, depois que o político assume o cargo, se esquece de quem votou nele. Percebemos que os dois casos de eleitores são prejudiciais para o bom desenvolvimento do país.

O objetivo de iniciar este trabalho com o texto jurídico foi o de proporcionar aos alunos uma familiarização com esse tipo de texto e, além disso,

[...] desvelar os fatos resistentes que precisam ser apagados para que os sentidos se deem, tornando visível o seu modo de funcionamento. É, enfim, como diz Pêcheux (1984), fazer com que a opacidade do texto, que aos olhos do leitor se apresenta como transparente, faça-se visível (PFEIFFER, 1995: 4).

Isso os levaria a novos gestos de interpretação sobre o que está previsto na lei; sobre o voto e os representantes políticos; e sobre como acontece, na prática, essa escolha dos representantes. Esse procedimento é importante, uma vez que os alunos precisavam tomar conhecimento de que a prática do voto sem responsabilidade e sem consciências das consequências penaliza e prejudica os próprios eleitores.

Assim, demos início ao nosso percurso em direção à constituição do sujeito-autor, que, nesse trabalho, focalizamos a partir de uma abordagem com a língua(gem) diferente da qual estamos acostumados, ou seja, não numa língua(em) mediada pela ideologia, imutável, transparente e com sentido único (PFEIFFER, 1995), mas considerando-a como um espaço de possíveis rupturas, despercebidas até então.

O que vamos trabalhar aqui, à luz da Análise do Discurso, são os posicionamentos e o imaginário desses alunos com relação ao seu conhecimento político, para poder, a partir daí, mostrar a possibilidade de uma assunção de autoria, sendo construída enquanto efeito de sentido para, em seguida, mostrar o sujeito se constituindo enquanto sujeito-autor (GALLO, 1989).



Para iniciarmos as discussões sobre a importância do voto, lembramo-los de como a política está presente em nosso cotidiano. Começamos com “o que chamou mais atenção leitura (sobre quem tem direito de votar)”, e disseram-nos que ainda não precisavam se preocupar com o voto, visto que não tinham a idade certa para votar. Então, dissemos a eles que o principal objetivo da atividade é o de que compreendessem a importância de seu voto, pois, pelo que havíamos percebido, a maioria desses alunos ainda não compreendia o poder e a importância que tem o voto. Como já foi dito antes, alguns votos são vendidos, enquanto outras pessoas votam sem saber da importância desse ato. E, mesmo que ainda não tenham 18 anos, esse é um assunto que deve ser trabalhado em sala de aula desde o começo da vida escolar do aluno, devido à imensa importância do voto.

O mesmo questionamento continuou: por que é importante o voto? Por enquanto, ainda, não sabiam o que dizer sobre o porquê dessa importância.

Quando perguntamos sobre a política em seu cotidiano, apontaram para o prédio da escola onde estudam; para a rua da escola, que está esburacada; e para o sistema precário de transporte coletivo. Durante o debate, observaram que é dever do político melhorar a escola, o sistema de transporte urbano e arrumar a rua – mas não o fazem. Depois de longos debates sobre essa realidade, começaram a questionar-se: se é dever do político fazer, por que não fazem o que tem que fazer?

Então, durante o debate, analisando o processo de funcionamento da linguagem, começamos a notar alguns efeitos de sentido percebidos pelos alunos, pois, eles mesmos chegaram à conclusão de que “se é dever do político melhorar a escola, o transporte e a rua, por que não fazem?”. Nesse processo de compreensão do modo como circulam os sentidos, começaram a perceber que há a possibilidade de que os sentidos não sejam únicos, ou seja, aqueles já legitimados.

Percebemos, a partir daí, como funciona o imaginário de política construído por esses alunos. Eles desconhecem, na sua própria história, esse processo político que nos cerceia e o fato de que todos somos sujeitos da ordem do político. Ocorre, aqui, um efeito ideológico que faz funcionar a separação entre política e seu modo de representação na sociedade. É aí que notamos, também, o desconhecimento sobre a posição-sujeito, na qual somos interpelados pela ideologia jurídica, religiosa e política e pelos aparelhos ideológicos do Estado, mas temos a liberdade para nos submetermos a ela.

Então, como sujeitos sócio-históricos, precisamos proporcionar um novo gesto de interpretação para a busca de um novo efeito de sentido para esse sujei-





to-aluno e interpelá-lo a saber se posicionar na sociedade, responsabilizando-se pelo ato de votar.

Concluimos que o tema começou a fazer sentido para os alunos. A cada dia, notamos que estavam compreendendo a discussão sobre política; era nítido como estavam crescendo, dia após dia, e como, agora, tinham o que dizer sobre isso. Com a mudança do modo como vínhamos executando as atividades, os alunos perceberam essa mudança e o modo como a estávamos trabalhando: alunos que antes não participavam da aula faziam questão de emitir sua opinião, foram se tornando meninos sabidos e passaram a mudar seu comportamento. Passaram a ter confiança em seu saber, e, como a prática pedagógica das aulas foi modificada (a cada aula uma atividade muito diferente, mas abordando o mesmo tema), essas aulas tornaram-se interessantes.

Outro aspecto importante de se relatar, também, é o de que estamos em fase de (re)construção e, conseqüentemente, de transformação de nossa postura e prática. Na desconstrução do discurso pedagógico, ocorreu uma maior e melhor aproximação entre nós: outrora, éramos apenas a professora e seus alunos; agora, somos amigos também. Percebemos que, desse novo olhar para os alunos, nasceu uma afetividade para o relacionamento professor/aluno que fez diferença para nós, porque eles perderam o medo de se expressar, tendo o que dizer e fazendo-o com muita responsabilidade e respeito. Com esse novo comportamento, passaram a ouvir mais a professora e, conseqüentemente, aos colegas também. Acreditamos que esses alunos, assim como nós, aprenderam muito além daquilo que foi proposto inicialmente. Não seremos mais os mesmos.

## Considerações

Neste trabalho, apresentamos a constituição histórico-político-social, a estrutura e as modalidades de ensino da escola, mostrando as condições de produção da prática de ensino-aprendizagem com a leitura. Com isso, tivemos o objetivo de demonstrar a importância desse conhecimento prévio para refletirmos e compreendermos como tais condições afetam o processo da leitura e, conseqüentemente, os efeitos de sentidos produzidos, bem como os diferentes gestos de interpretação decorrentes das leituras.

Fomos significando sobre a importância da assunção de autoria, pelos alunos, em relação ao tema da representação política. Para isso, buscamos com-



preender a produção dos efeitos de sentidos na prática de leitura em sala de aula. Mostramos como a instituição escolar e o funcionamento ideológico também afetam essa prática. Pensamos na posição sujeito-professor, no uso do discurso pedagógico e de como devemos trabalhar de maneira discursiva com a leitura e o texto em sala de aula, para que estas oportunizem a passagem do sujeito-aluno para sujeito-autor. Compreendemos também, durante esse percurso, a necessidade da transposição das barreiras simbólicas da educação (GALLO, 2012), percebendo que "há dominação, mas também há resistência", conforme alude Nunes (2005), a partir de Pêcheux. Mesmo que haja dominação, precisamos do processo de resistência para deslocarmos os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso pedagógico utilizado em sala de aula, pois este, do modo como circula, já não se sustenta em relação às práticas sociais contemporâneas. O deslocamento é necessário para modificarmos efetivamente essa prática, tornando-a mais significativa para o aluno e também para o professor.

Cabe ainda à política educacional pública, garantir formação profissional teórico-prática de qualidade aos docentes, seja em que nível for, para que se deixe de alimentar um espírito colonialista e uma pseudo-independência da qual se vive impregnado e se passe a lutar (resistir), não só com as palavras, mas também contra as redes de poder que subjagam o sujeito. Lutar por um mundo menos cruel, menos egoísta e mais solidário (NUNES, 2005: 102).

Pensando nessa direção da formação profissional teórico-prática dos docentes, pretendemos fazer ecoar pela sociedade nosso aprendizado, para rever a maneira conteudística de se trabalhar com o texto; e partirmos para uma leitura discursiva, de modo a criar condições para o aluno perceber-se nesse jogo de poder, instaurado na instituição escolar no processo de ensino-aprendizagem, e para saber posicionar-se sobre as políticas que o cerceiam. Assim, como nós, poderá perceber que ainda persiste o modelo de leitura colonial, iniciado outrora com o objetivo de dominação, mas que ainda é realizado em sala de aula. Daí a importância deste trabalho com a leitura discursiva, visto que possibilita ao aluno uma nova relação que lhe permitirá ir além do dito e deslocar os sentidos já naturalizados, para que como cidadão possa lutar por uma sociedade igualitária e justa.

Na realização das atividades propostas, deparamo-nos com inúmeros obstáculos no decorrer deste trabalho: a escola sendo utilizada para outros fins (eleições); projetos diferentes ocorrendo concomitantemente ao nosso; alunos participando de outras atividades na escola, no horário oposto ao da aula. Tudo isso desencadeou um grave problema de tempo, pois não tivemos tempo suficiente para ampliarmos nossas reflexões sobre as leituras. Conseqüentemente, diminuímos os materiais e os arquivos escolhidos para a composição das atividades, reduzindo, assim, as diversas leituras que havíamos pensado para o projeto, o que





nos leva a problematizar a questão do currículo proposto pela escola. Entendendo que o currículo escolar é um instrumento muito importante, pois norteia todos os trabalhos desenvolvidos na escola e visa ao desenvolvimento da sociedade, no que tange, especificamente, às práticas de ensino-aprendizagem. Por isso, precisamos revê-lo de uma maneira que contribua de forma singular para uma postura mais crítica por parte dos alunos, professores e dos demais sujeitos envolvidos no processo educativo; e (re)pensarmos (n)um currículo escolar relevante para a busca da melhoria da qualidade do processo pedagógico, trazendo à tona assuntos sobre política e a escolha de nossos representantes políticos, por exemplo.

Outro problema relacionado ao fator tempo, ocorreu durante o processo de possibilidade de assunção de autoria pelos alunos, durante a etapa da escrita, na formulação dos textos sobre sua concepção dos representantes políticos brasileiros. O tempo que tivemos para desenvolver essa tarefa não foi suficiente, visto que a escrita é uma tarefa complexa, que demanda tempo e tranquilidade. Percebemos, então, um paradoxo no modo como essa falta de tempo, constitutivo do discurso pedagógico, afeta a posição do sujeito-professor, pois, na constituição de sua posição sujeito – o professor – que é inscrita ideologicamente na instituição escolar e, conseqüentemente, submetido ao currículo imposto por ela, aparece uma interdição em relação à sua própria autoria, pois fica “amarrada” ao ritual curricular imposto pela instituição. O paradoxo da falta de tempo também persistiu na gravação dos vídeos, pois, como os alunos são adolescentes, ainda precisariam de paciência e calma para falar tranquilamente sobre sua compreensão dos representantes políticos.

Contudo, ainda conseguimos realizar as leituras discursivas, e foi muito satisfatório o dizer dos alunos sobre os representantes políticos. Pensamos, a princípio, que os textos escritos pelos alunos poderiam ser diferentes; porém, como foi a primeira vez que realizamos leituras numa perspectiva discursiva para a produção textual, consideramos que os textos ficaram apropriados aos objetivos que tínhamos. Percebemos que foi um grande passo rumo a novas direções no processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que ainda temos um longo trabalho a desenvolver nessa nova concepção de leitura discursiva, dentro e fora da sala de aula.

Nas análises das atividades, percebemos que, a cada dia que passava, tanto a professora quanto os alunos iam, concomitantemente, se constituindo autores de suas próprias práticas, configurando, dessa forma, uma inscrição na ordem da cidadania; e produzindo leituras e escritas consistentes, críticas e, possivelmente, mais sensíveis aos acontecimentos políticos que envolvem nosso cotidiano. Esse novo trabalho nos proporcionou uma mudança na posição de professor e nos direcionou a novas práticas de ensino-aprendizagem. Acreditamos ter alcançado nosso objetivo principal de aproximar o político, como divisão dos sentidos, à po-



lítica, como é praticada nas esferas institucionais; e os assuntos políticos de modo geral com os de nosso dia-a-dia, para a valorização do voto, visto que, agora, os alunos, tinham o que dizer sobre a importância do voto na escolha do representante político para a sociedade.

Nesse movimento de leitura discursiva em sala de aula, percebemos a necessidade, então, de fazer discussões sobre questões relacionadas à constituição do sujeito-autor e da formação de professores na instituição escolar, porque isso, possivelmente, transformará a relação dos sujeitos-escolares com a linguagem, bem como o próprio processo pedagógico.

No efeito de “fecho” deste trabalho, ressaltamos a importância da realização deste estudo para saber que, possivelmente, podemos deslocar as formas do discurso pedagógico e, também, propor redirecionamentos significativos para a educação, no contínuo trabalho com a leitura numa concepção discursiva.

## Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Editora UnB, 1997. Disponível em: [http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm) Acesso em: 21, Jan. 2016.

CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC: v. 6, n. 2, mai./ago. 2006. p. 299-313.

DORILÊO, Giselda Corrêa. *Uma prática de ensino de leitura no entremeio: o sistema de representação político brasileiro*. (Dissertação) Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS – UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso): Cáceres, 2015.

GALLO, S. L. *Novas fronteiras para a autoria*. Organon, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, n. 53, Porto Alegre, ago/dez. 2013.

\_\_\_\_\_. *O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito*. 1989. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

\_\_\_\_\_. *O ensino da língua “materna” no Brasil do século XIX: a mãe outra*. In: ORLANDI, Eni. (Orgs.). *Língua e Cidadania: o Português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

MARIANI, Bethania. *Colonização Linguística*. Campinas: Pontes, 2004.



NUNES, S. R. *Metáfora e espetáculo no discurso de divulgação científica da mídia*. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: *História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Ética linguística. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

PFEIFFER, C. R. C. *Que autor é este?* 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1995.