



ESTADO E POLÍTICAS DE LINGUA:
AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Ana Maria Di Renzo¹
Francielli Carolina Durigon²

Resumo: Este artigo é resultante da nossa participação no projeto de Cooperação Internacional sob o título “História das Ideias Linguísticas” e que no Brasil se ocupa *Ética e Política das Línguas*, cujo objetivo é (re)construir a história da constituição do saber metalinguístico sobre a língua portuguesa, a partir de uma posição histórica sobre a produção do conhecimento, logo dos seus processos de produção. Dessa forma, pode-se não somente ter acesso à forma como o saber sobre a língua no Brasil se constituiu, mas também como esse mesmo saber constituiu o homem “sujeito nacional”, o cidadão brasileiro. Portanto, a história de que falamos, isto é, fazer história das ideias linguísticas é tratar a própria produção do conhecimento sob a perspectiva de uma política do conhecimento sobre linguagem, o que nos convoca tratar, também, da ética, que, segundo Orlandi (1999), toca “o modo como funcionam os princípios que fundamentam a vida social”. Assim sendo, estudamos a formação do Estado brasileiro, conjugada com a instituição da Língua Nacional e o surgimento da Escola. Isto nos permitiu, portanto, através da (re)leitura discursiva de arquivos, dar visibilidade ao saber produzido sobre a língua e a constituição do sujeito nacional, a partir das condições próprias da nossa história. E, tocados por essa questão, escolhemos o Colégio Liceu Cuiabano de Mato Grosso num período que compreende o final do século XIX e início do século XX, precisamente, na primeira República. Período em que passando de Colônia a Estado independente era preciso gramatizar e/para ensinar a língua nacional. Resulta dessa reflexão nosso interesse pela criação dos grandes Colégios do país e pela formação do cidadão brasileiro que vamos ter como produto da relação Estado/Língua/Sujeito. A construção de instrumentos linguísticos, pela sua divulgação e pela produção que vai elaborando, institui uma política de língua que, por conseguinte, vai dando forma e identidade a um cidadão. Nosso interesse está no que ele representou na construção do saber sobre a língua no Brasil e na constituição do cidadão Mato-grossense Brasileiro. Em outras palavras, a construção tanto da língua quanto do saber sobre ela está intimamente relacionada com a formação do Estado, processos que nos mostram os modos de sua constituição, logo, da sua história. Ao propormos tal estudo, objetivamos

¹ Orientadora e Profa.Dra. do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (Campus de Cáceres). Coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística da UNEMAT.

² Orientanda e aluna do Programa de Mestrado em Linguística e Pesquisadora do CEPEL-Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem

explicitar essa história, aliando a construção do saber sobre a língua, o nascimento da Escola e a constituição do sujeito nacional.

Palavras-chaves: Língua, História, Discurso, políticas de língua

RÉSUMÉ: Ce travail prend part au Projet de Coopération Internationale *Histoire des Idées Linguistiques*, qui au Brésil s'occupe de *l'Éthique et de la Politique des Langues*, avec le but de (re)construire l'histoire de la constitution du savoir métalinguistique sur la langue portugaise, à partir d'une position historique sur la production de la connaissance, et, donc, des ses processus de production. Ainsi, on ne peut pas seulement avoir accès à la forme comme le savoir sur la langue au Brésil a été constitué, mais aussi, comme ce même savoir a constitué l'homme "sujet national", le citoyen brésilien. De cette manière, l'histoire sur laquelle nous parlons, c'est-à-dire, faire l'histoire des idées linguistiques, c'est traiter la production de la connaissance sur la perspective d'une politique de la connaissance sur langage, ce que nous appelle à traiter aussi de l'éthique, qui, selon Orlandi (1999), touche "le mode comme fonctionent les principes qui fondent la vie social". Par conséquent, nous étudions la formation de l'État brésilien, conjuguée avec l'institution de la Langue Nationale et l'émergence de l'École. Ça nous a permis, à travers la (re)lecture discursive des archives, donner de la visibilité au savoir produit sur la langue et à la constitution du sujet national, à partir des conditions de notre histoire elle même. Touchés par cette question, nous avons choisi le collège *Liceu Cuiabano de Mato Grosso*, de la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'au début du XX^{ème} siècle, à la 1^{ère} République. À cette période le Brésil a passe de colonie à État indépendant et il faudrait *grammatiser* et/pour enseigner la langue nationale. À partir cette réflexion nous avons l'intérêt par la création des grands collèges du pays et par la formation du citoyen brésilien qui nous allons avoir comme produit de la relatioÉtat/Langue/Sujet. La construction des instruments linguistiques, par sa propagation et par la production qu'elle élabore, institue une politique de langue, que donne forme et identité au citoyen. Notre intérêt réside dans la représentation de ce citoyen à la construction du savoir sur la langue au Brésil et à La constitution du citoyen du *Mato Grosso* brésilien, car, la construction de La langue et du savoir sur elle même, est intimement relationnée avec la formation de l'État. À travers ces processus nous pouvons percevoir les modes de la constitution de l'État et, par conséquent, de son histoire. Cet étude a comme objectif expliciter cette histoire, en ajoutant la construction du savoir sur la langue, la naissance de l'École et la constitution du sujet national.

Mots-clès: Langue, Histoire. Discourse, Politique de la Langue

A reflexão proposta neste artigo está pautada nas discussões a respeito da prática do ensino de Língua Portuguesa nas escolas estaduais de forma geral do país, em especial, de Mato Grosso. Fala-se muito sobre o problema da produção da leitura/interpretação e escrita entre os alunos. Cada vez mais os alunos não conseguem estabelecer um sentido

ao texto lido.

O problema da produção da leitura/interpretação entre os alunos não está na ausência de sentido, pois todo leitor atribui algum sentido ao texto, e sim na dificuldade de constituição/construção de sentidos diante de alguns textos, pois, como escreve Orlandi (1996, p. 66-67), “as condições de interpretação não são iguais para todos, pois o conhecimento é distribuído de forma desigual”.

A falta de sentido na leitura por sua vez acarreta nos problemas de escrita, ocasionando a falta de “argumentação” no momento da produção de textos, pois é pela leitura que se produz a escrita. Segundo Indursky (2001), ler e escrever “é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re) construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor”.

A leitura é o momento em que se relacionam autor/texto/leitor, e é essa relação que possibilita a interpretação, onde o sujeito-leitor ocupa a posição do sujeito-autor, podendo ou não concordar com ele. Essas posições do sujeito são entendidas como gestos de interpretação. São lugares marcados histórica e ideologicamente, onde o sujeito/leitor/autor e os sentidos são determinados pela relação com a língua. Por isso dizemos que a prática de leitura e escrita são gestos de interpretação tomados pelo sujeito que lê e interpreta, pois não há escrita sem leitura.

Nesse sentido, torna-se relevante analisar discursivamente a prática de leitura e escrita exercida na sala de aula como forma de dar visibilidade a constituição do sujeito aluno que lê e interpreta e que se posiciona numa relação subjetiva com a língua e a exterioridade. Uma vez que, ao tomar um texto para análise, deve-se levar em conta não apenas os elementos linguísticos, pois ele é afetado pela exterioridade que lhe é constitutiva e que se reflete na/pela materialidade da língua.

Tomar a leitura e a escrita na perspectiva discursiva é dizer que “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (Orlandi, 2001, p. 9).

Essa reflexão inscreve-se na teoria da Análise de Discurso, pois, pelos seus procedimentos teóricos e analíticos pode-se compreender em que condições de produção se constitui o sujeito-aluno, ao aprender a sua língua, ao aprender a ler e escrever. Ela trabalha com as condições de produção e com o interdiscurso que inscreve os sujeitos numa situação e numa memória do dizer.

A memória, para Análise de Discurso, estabelece o saber ao discurso, ou seja, todo dizer produzido é efeito do já-dito que se inscreve na história. E, por isso, dizemos que todo dizer é uma interpretação em relação a uma memória. Orlandi (2003, p. 31) afirma:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

○ interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Isso nos mostra que as palavras ditas já fazem sentido, um sentido que já vem inscrito na história. A posição que o sujeito toma na relação com o interdiscurso é que vai produzir sentidos e os gestos de interpretação. A leitura é um campo onde o que não está dito funciona, ressignificando os sentidos ali inscritos pela ideologia. Por isso dizemos que é através da leitura e escrita que o sujeito se constitui, através dos novos sentidos² produzidos.

Nessa direção, Orlandi (2001, p. 17) afirma que a leitura (e a escrita):

[...] não é instrumento, mas é ação que transforma. Dessa forma, não podemos estudá-la fora da sociedade, uma vez que os processos constitutivos da linguagem são histórico-sociais. Resta observar que, nessa relação, não consideramos nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto: elas se constituem mutuamente.

Falar em leitura e escrita é falar, de algum modo, da constituição do sujeito-aluno dentro do espaço legitimado para o ensino da língua, o espaço escolar. Por essa razão nos propomos a analisar a formação do sujeito-aluno legitimado no espaço escolar através das práticas de ensino regulamentadas pela escola, especialmente, tomando a *priori* como *corpus*, a Escola Estadual União e Força, do ensino fundamental e médio. Analisar discursivamente o plano de aula anual de Língua Portuguesa do 9º ano, utilizado no ano de 2009 dará visibilidade às práticas de língua oferecidas pela escola e a concepção de leitura e escrita trabalhada em sala de aula.

Saber ler e escrever significa ser alfabetizado, ser letrado em língua portuguesa. E essa condição permite conquistar um lugar na sociedade, pois o domínio de tal sistema linguístico outorga ao sujeito o pertencimento a uma sociedade, assegurando-lhe o lugar de cidadão urbano e moderno. Assim, ser capaz de construir sentidos diante de um texto é dizer-se alfabetizado, ou seja, a inscrição do aluno como sujeito social, urbano e letrado é ter passado pela escola, que é, segundo Orlandi (2004, p. 152),

[...] o lugar [...] – em que a forma-sujeito-histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana: o adulto letrado, cristão, é urbano como projeto. Esse é o imaginário recorrente da civilização ocidental. Porque a Escola adquire toda essa importância? Por que esse sujeito é o sujeito da escrita, o sujeito do conhecimento. Não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem Ciência. E a escrita se aprende na Escola.

Dessa forma, ser sujeito escolarizado é inscrever-se numa identidade de sujeito

² As palavras são inscritas na história, mas ao produzirmos sentidos elas se ressignificam, não pela nossa vontade, mas pela ideologia. Por isso dizemos que, no funcionamento do interdiscurso, o apagamento da memória é fundamental porque permite que os sentidos produzidos sejam outros. O apagamento pode ser o fato de que os sentidos não começam no sujeito, e também, o fato de que, ao dizer, o sujeito interpreta e se posiciona, marcando seu lugar em relação à memória do dizer. Na memória discursiva os sentidos ao mesmo tempo em que se estabilizam, também se movimentam.

nacional, que sabe ler e escrever, apropriando-se de um certo saber sobre a língua.

Segundo Pêcheux (1997, p. 24), “todo processo de significação é constituído por uma ‘mexida’ – deslize – em redes de filiações teóricas, sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento”. Compreender os efeitos que o ensino de língua produz no sujeito, dá visibilidade a um processo de significação desse sujeito.

Dar visibilidade a esse processo de significação do sujeito implica dizer que pelas práticas de ensino na escola se produz um ideal de aluno, o sujeito escolarizado. O modo como se organiza o aparelho pedagógico da escola age diretamente na formação do aluno. A instituição Escola não é apenas um lugar de adquirir conhecimento, mas também é um lugar de controle, uma vez que ela é “um dos mais complexos aparelhos políticos” de (trans) formação da sociedade.

Para Di Renzo (2005, p. 250) o sujeito escolar se inscreve na repetição “uma vez que o ensino da língua na escola assenta-se sobre o domínio do conhecimento metalinguístico que produz como efeitos o seu enclausuramento nas teias das regras e normas”. Essas regras e normas de certo modo silenciam o sujeito, apagando sua identidade, dando lugar à individualização, ou seja, uniformizando o sujeito em sujeito-escolarizado inscrito num ideal de cidadão, o cidadão moderno, que sabe ler e escrever a língua portuguesa.

Na escola, o sujeito se comporta conforme aquilo que lhe é ensinado, desta maneira ele se vê capturado ideologicamente dentro de várias questões, tais como a valorização da linguagem de prestígio, a didática tradicionalista e o nivelamento do processo de aprendizagem de todos os alunos. Isso dá a esse sujeito o sentimento de aceitabilidade pela sociedade. O sujeito que é estudado, ensinado conforme as regras estabelecidas pela Escola é “julgado” capaz de exercer qualquer atividade dentro do mundo dos negócios. O sujeito sem estudo, sem passagem pela escola não pode exercer nenhuma profissão considerada de valor para a sociedade.

Segundo Vieira (1999 apud Di Renzo 2005, p. 60) “leitura e escrita são elementos constitutivos e definidores de um espaço específico de produção da linguagem: a cidade”. Dessa forma, dizemos que é pela escrita que o sujeito aluno se significa na relação com o social.

A linguagem não pode ser vista apenas como *suporte de pensamento* e nem como um mero instrumento de comunicação, pois conforme Pêcheux e Fuchs (1975) apud ORLANDI (2001, p. 19):

○ sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nele está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpretação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes a isso chamamos “ilusão discursiva do sujeito”.

Dessa forma, afirmamos que o sujeito é fruto da linguagem, nela reproduzido ao mesmo tempo em que produz o sentido. O sujeito, dentro de um contexto social, é des-

centralizado, passando a fazer parte de enunciados, onde as condições de produção são formações ideológicas que (re)significam produzindo sentidos. Pois, conforme Maingueneau (1976) apud ORLANDI (2001, p. 19),

O sujeito faz uma seleção em relação aos meios formais (produtos) que a língua oferece e ele o faz de um contexto social. O conceito de discurso despossui o sujeito falante de seu papel central para integrá-lo no funcionamento de enunciados, de textos, cujas condições de possibilidades são sistematicamente articuladas sobre formações ideológicas.

Por essa razão que, ensinar ler e escrever trabalha na relação simbólica com a cidade, como lugar de interpretação. Pela Escola faz funcionar no aluno as obrigações de cidadão, educado, civilizado, disciplinarizado. Trata-se de uma política de língua que homogeneiza os sujeitos, individualizando-os em forma-sujeito de uma concepção do que significa saber ler e escrever dentro de uma sociedade capitalista.

Ao olharmos para a prática do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, verificamos que há grande dificuldade na compreensão dos textos, ou seja, cada vez mais os alunos não conseguem atribuir sentidos ao que lêem. Pensando na relação Escola e ensino da Leitura e escrita³, faz-se necessário desenvolver um trabalho que analise discursivamente os mecanismos utilizados para essa prática escolar, com o objetivo de historicizar a imagem do aluno que “lê” e “escreve”, dando visibilidade às relações com a leitura no ensino de Língua Portuguesa e a formação do sujeito-leitor/autor legitimado no espaço escolar.

Nesse sentido, propomos analisar em que concepção de leitura e escrita se inscreve o plano de aula anual elaborado pelos professores de língua portuguesa da escola estadual União e Força. Essa análise implica em saber como se dá essa relação do sujeito aluno com a leitura dentro do espaço de produção, a sala de aula, e os efeitos que essa relação produz fora dele, ou seja, qual a imagem de aluno/leitor que a escola produz e como ele se define num espaço não-escolar. Para Orlandi (2001, p. 7),

Leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos”. Daí ser utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade. Diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade de leitura.

A noção de Leitura, numa perspectiva discursiva, não se restringe ao que podemos chamar de leitura pedagógica - aprender a ler e escrever -, mas vai além, é possível que através do gesto de ler o sujeito se constitua e se relacione histórica e ideologicamente, atribuindo múltiplos sentidos aos textos. Orlandi (2001, p. 8) afirma ainda que “de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social”, ou seja, é pela leitura que o sujeito constrói a sua história.

³ Leitura e escrita aqui entendida como idéia de interpretação, compreensão e atribuição de sentidos ao texto e não no sentido restrito ao pedagógico, ou seja, a alfabetização.

No plano de aula anual os professores projetam como irão trabalhar desde o objetivo geral, objetivos específicos, conteúdo programático, metodologia, recursos didáticos utilizados, os meios de avaliação escolhido e referencia bibliográfica. No campo do conteúdo programático são descritos os conteúdos a serem ministrados em cada bimestre. E é com base nesse planejamento que o professor elabora os planos de aulas diários de acordo com o andamento da turma.

O plano de aula a ser analisado apresenta objetivo geral, conteúdos bimestrais, critérios para avaliação de textos, metodologia, recursos didáticos, avaliação e bibliografia.

No objetivo geral está assim descrito:

Desenvolver as habilidades de leitura, produção textual e a prática de análise lingüística, envolvendo os diferentes gêneros textuais previstos para o ciclo e seu modo de organização, para que os educandos possam interagir com os vários discursos que circulam socialmente e que traduzem o movimento da sociedade⁴.

Num primeiro momento, percebemos que o plano se inscreve numa visão social da escola, ou seja, o aluno precisa aprender as *habilidades de leitura, produção textual e a prática de análise lingüística, envolvendo os diferentes gêneros textuais(...)* para que os educandos possam interagir com os vários discursos que circulam socialmente. Essa forma de relação de aprendizagem traduz o movimento da sociedade. No entanto, esse aprendizado também deve obedecer a uma ordem, uma organização. Os conteúdos são previstos para (pelo) o ciclo e seu modo de organização. Logo, entende-se que se os alunos desenvolverem todas essas habilidades, dentro de uma organização, serão capazes de se relacionar com a sociedade.

Essa ideia se inscreve na concepção de que só é cidadão aquele que interage com os discursos sociais, e somente através do desenvolvimento de determinadas habilidades, dentre elas, a de ler, escrever e somar, adquiridas formalmente na Escola que se pode dizer-se cidadão. Tal ideia marca, implicitamente, a exclusão social: quem não domina tal conhecimento, não é cidadão, pois não consegue interagir e traduzir como a sociedade se movimenta, se manifesta.

Na divisão dos conteúdos por bimestre é a abordagem de temas para cada um deles. Vejamos:

1º Bimestre:

Temas: Convivência, Família, Liberdade

2º Bimestre:

Temas: Meio Ambiente, Sociedade e Preservação

3º Bimestre

Temas: Tecnologia, evolução e vida

4º Bimestre

Temas: Educação, Cidadania e Solidariedade

⁴ Quando estiver se tratando de um fragmento do corpus todos serão identificados por estarem em itálico e recuado a 3,5 da margem esquerda e 3,5 na margem direita

Essa divisão pode estar se referindo a cada capítulo do livro utilizado pelos professores ou aos temas transversais exigidos pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Mas as atividades propostas pelo plano em cada bimestre estão aparentemente ligadas a esses temas.

Os gêneros textuais são abordados apenas no 1º e 2º bimestre. Embora em todos haja a produção textual, apenas no 1º e 2º é mencionado o gênero a ser trabalhado e consequentemente, será o mesmo utilizado para a produção textual. No 3º e 4º bimestres há apenas a produção textual com um gênero específico mas que não é mencionado que será trabalhado ao longo do bimestre.

Há sempre referência ao trabalho com os aspectos gramaticais, porém não é citado se será relacionado com o texto ou com frases soltas. O que se pede é concordância nominal e verbal, sujeito, substantivos, complementos verbais, adjuntos adnominais e adverbiais além de vícios de linguagem, palavras homônimas e parônimas e figuras de linguagem.

A prática de leitura não é listada no 2º bimestre. O item leitura vem acompanhado de compreensão e interpretação de texto nos três bimestres.

O conteúdo abordado a cada bimestre não apresenta, aparentemente, nenhuma relação de continuidade, nem por bimestre e nem por atividade trabalhada. Essa perspectiva de ensino nos aponta para o aprendizado sistematizado através da listagem de conteúdos a serem aplicados.

No item “critérios para revisão de textos” está listado o que será cobrado para que o aluno alcance uma boa produção textual:

- Coerência;
- Coesão;
- Estruturação dos parágrafos;
- Sequência e articulação das ideias por meio dos conectivos;
- Correção ortográfica;
- Argumentação;
- Pontuação;

A “revisão de texto” está presente nos conteúdos dos bimestres. No entanto, não há nenhuma referência ao trabalho direto com argumentação, conectivos, parágrafos e pontuação.

Na parte de “metodologia” está disposto apenas que

Será empregada mediante as dificuldades apresentadas pelo aluno durante as atividades propostas em sala de aula (...) o conteúdo será ministrado mediante:

- Explicação oral
- Seminários
- Debates
- Pesquisas
- Leitura de textos verbais e não verbais.

O que nos chama a atenção nessa metodologia é que a prática de escrita não está listada como metodologia de ensino, embora a produção textual apareça entre os conteúdos. A prática de escrita é apagada no momento da metodologia. No quesito leitura não é citada como serão as atividades de leitura. Outra situação que nos desperta é sobre a relação da leitura e escrita. Não há uma relação direta entre essas duas atividades durante os trabalhos propostos por este plano de aula. O trabalho com a leitura deve proporcionar ao aluno o aprofundamento no texto e para a produção textual.

O que percebemos até agora, é que o processo de leitura no plano de aula é apenas uma decodificação do que está no texto, não havendo nenhuma relação com a memória discursiva de leitura, nem com o processo de escrita e autoria desse aluno. A metodologia apresentada não faz referência aos sentidos implícitos nos textos trabalhados em sala de aula e nem tampouco estabelecem relação com outros textos, pois a intertextualidade não aparece em momento algum do plano.

Ao se analisar discursivamente as práticas de leitura e escrita propostas pelo plano de aula, dá-se visibilidade à concepção de leitura e escrita desse instrumento de ensino.

A materialidade dos textos analisados dá visibilidade às formações imaginárias⁵ tanto ao leitor quanto ao produtor do texto como sujeitos mecanizados para exercícios de leituras sem relação direta com a produção textual, o momento de autoria do aluno, isto é, “ensina-se” a ler para fazer os exercícios de escrita inscritos numa relação de literalidade.

Nesse sentido, ao pensarmos na relação do sujeito-aluno com a leitura e escrita na sala de aula, percebemos que a prática oferecida pela escola, e legitimada pelo plano de aula elaborado pelo professor, é individualizante e, conforme Orlandi (2001, p. 105) o sujeito torna-se um indivíduo “passível de controle”. Ou seja, pelas atividades propostas se produzem sujeitos funcionais, homogêneos, não autores. Dessa forma, o aluno é assujeitado às políticas linguísticas, ao que a escola impõe, ele não produz outros sentidos senão aqueles impostos pelo instrumento de ensino. Com isso, o sujeito-leitor não sai da superficialidade da leitura, não produz sentidos, e uma vez não produzindo sentidos ele não se significa, pois é pela interpretação que o sujeito produz sentidos e se significa. Segundo Orlandi (2004, p. 149),

as relações entre os homens são relações de sentidos e procuramos compreender como isso funciona produzindo efeitos de tal modo que, ao significar, os sujeitos se significam. O aluno, ou professor, já têm sentidos pelo fato mesmo de estarem na Escola, que por sua vez se constitui como um lugar de significação (de interpretação) em que os sentidos já estão postos e funcionando antes mesmo que x ou y entrem nela (posições-sujeitos).

As práticas de leitura e escrita produzidas na e pela Escola regulam a relação desse sujeito-leitor com o espaço não escolar, uma vez que ela significa o sujeito na relação com o social.

⁵ Conforme Orlandi (2003, p. 40) “todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos de formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas nas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição.

Portanto, ao dizermos que pela forma com que se ensina a leitura e a escrita, a Escola individualiza os sujeitos, estamos dizendo que é ela quem regulamenta a relação não só da produção da leitura, mas como os sujeitos se relacionam com a língua, tanto nas ações quanto nos dizeres que se produzem fora dela.

Referências bibliográficas

DI RENZO, Ana Maria. **A constituição do Estado brasileiro e a imposição do Português como língua nacional: uma história em Mato Grosso**, 2006. Tese (Doutorado em lingüística). Instituto de Estudos de Linguagem. Unicamp, Campinas, 2006.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 5ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Discurso e Leitura**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas SP: Pontes, 2004.

_____. Ética e Política Lingüística. In: **Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico**.

PFEIFFER, Claudia C. Alunos e Professores em busca da autorização. In **Escritos: escrita, escritura, cidade (II)**, p. 09-20, nº 7. Labeurb – Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas SP: Pontes, 1997.