

EFEITOS DE SENTIDO DA INSTITUIÇÃO ESCOLA NA (RE)CONSTRUÇÃO DE TIMOR-LESTE

Ewerton Rezer Gindri¹

RESUMO

Durante a história de uma língua em determinado espaço de enunciação ocorrem fenômenos únicos, fatos que não irão se repetir em outro lugar, pois para cada espaço haverá uma historicidade, uma história diferente, já que a história anseia por ser interpretada. Dessa forma é que em Análise de Discurso temos uma memória que faz de cada língua única. É também por isso que podemos falar em uma língua brasileira, pois no Brasil o idioma de Camões revestiu-se de sentidos nossos, brasileiros. Partindo desse ponto, e tomando a Análise de Discurso de linha Francesa, é que queremos nesse texto observar traços do momento atual da Gramatização da língua portuguesa em Timor-Leste e o papel da escola nesse fenômeno e também na construção de uma forma-sujeito timorense, uma vez que a construção da unidade imaginária de uma nação passa pela linguagem; é feita por ela.

Palavras-chave: forma-sujeito, discurso, gramatização, escola.

Brasil e Timor-Leste: espaços e caminhos diferentes

Através do projeto História das ideias linguísticas no Brasil, coordenado por Eni Orlandi, demonstrou-se que no Brasil a língua portuguesa passa por vários momentos. A respeito dessa periodização, alguns autores divergem, contudo achamos interessante adotar a divisão feita por Guimarães (2004) e complementada por Zoppi Fontana (2009), a respeito da gramatização da língua brasileira, qual seja:

Primeiro momento: da “descoberta” até o início da segunda metade do século XIX. Nesse momento não há estudos sobre a língua portuguesa feitos no Brasil;

Segundo momento: do início da segunda metade do século XIX até o fim da década de 1930. Nesse momento temos a publicação das primeiras gramáticas feitas por autores

¹ Professor de Língua Portuguesa da E. E. 29 de Novembro, em Tangará da Serra. Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: ewertongindri@gmail.com

brasileiros, o debate entre autores brasileiros e portugueses sobre a língua e a criação da Academia Brasileira de Letras.

Terceiro momento: do fim dos anos 30 do século XX até a década de 1960. Para demarcar esse momento Guimarães aponta para a criação dos cursos de Letras e para a obrigatoriedade da linguística para estes.

Quarto momento: de meados de 1960 até hoje. Esse último momento é caracterizado pela institucionalização da Linguística e o surgimento de cursos de graduação e pós-graduação em linguística.

Zoppi Fontana aponta para o fato dessa periodização começar com a ausência total de conhecimento metalinguístico produzido no Brasil e ir até sua institucionalização através da linguística. Entretanto, a mesma autora acrescenta um período que começaria nos anos de 1990 e estaria ainda hoje, em desenvolvimento, o da transnacionalização do Português do Brasil. Nesse momento haveria uma preocupação do Estado em projetar sua língua em novos espaços de enunciação. Dessa forma a língua continua sendo a língua do Estado Brasileiro, porém ocupa novos espaços, projeta-se para além das fronteiras nacionais. De acordo com Zoppi Fontana (2009)

a língua brasileira na sua dimensão transnacional é significada como instrumento de penetração do Estado e Mercado brasileiros em territórios para além de suas fronteiras nacionais. Não se trata, portanto, de uma língua sem Estado (franca, global, veicular ou sem fronteiras), mas da língua do Estado e da Nação brasileiros que ultrapassa as fronteiras expandindo o seu espaço de enunciação. Uma língua transnacional, portanto, definida pelos fortes laços de identificação com a história e identidade nacionais, reformulados pelos discursos de “internacionalização” e “mercantilização” que deslocam o sentido da língua nacional. (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 21-22).

É notório que a língua acompanha o desenvolvimento da nação brasileira e de seus cidadãos, pois saímos de um momento em que não só não tínhamos, em solo brasileiro, a origem do conhecimento metalinguístico, principal característica do processo de Gramatização, como também ainda não havia a institucionalização da

cidadania brasileira. No século XIX, temos um movimento que invoca para solo brasileiro a autoria dos instrumentos linguísticos, que reforçaram a ideia de nação autônoma. Devemos, entretanto, lembrar que Timor-Leste, embora também tenha sido colônia de Portugal, tem uma história completamente diferente e que nessa ilha a língua portuguesa percorre outros caminhos.

Situado ao oriente do arquipélago indonésio, Timor-Leste é parte da ilha de Timor, que se divide em Timor-Leste e Timor-Oeste, este pertencente à Indonésia. Timor-Leste possui uma área de 14.609 km² e cerca de 1,065 milhão de habitantes. Organiza-se politicamente como uma república parlamentarista cuja capital é Díli.

Timor-Leste foi, desde o século XVI, colônia de Portugal, porém Timor-Leste não recebeu, por parte da metrópole lusitana, investimentos significativos nas áreas de urbanização ou qualquer outro tipo de infraestrutura, seja política ou cultural. A citação de Duarte dá-nos a ideia de como era a ocupação portuguesa, em território timorense ao final do século XIX.

Uma paliçada [...] sem consistência nem condições defensivas de valor, a uma casa para o oficial, outra para o sargento, e barracas para cinco ou seis soldados europeus que constituíam a guarnição, conjuntamente com dez ou quinze moradores ou soldados [timorenses] de segunda linha. Não indo a sua ação além da área contígua ao forte, todo o interior, sem um comando, sem um posto que marcassem a soberania portuguesa, se encontrava entregue ao domínio dos régulos dos respectivos reinos, com os quais o poder colonial fazia alianças de circunstância (DUARTE *apud* BETHENCOURT, 1998, p. 203-204).

Essa situação pouco muda com a chegada do século XX, mesmo com o Acto Colonial, em 1930. Nesse documento Portugal reafirma seu direito de colonizar e centraliza as decisões ainda mais.

Em 1975, recém desmembrada de Portugal, a parte leste da ilha é invadida pelas forças indonésias, que começam então um processo de destimorização. Durante o período em que esteve sob dominação indonésia, Timor-Leste sofre um dos maiores genocídios do século XX, ficando, proporcionalmente, atrás apenas do Holocausto Nazista. No período de 1975 a 1999, Timor-Leste perde cerca de um terço de sua população cruelmente assassinada. Torturas, violações e mortes passam a fazer parte da rotina timorense, contudo há resistência. A resistência é finalmente ouvida pelo mundo,

culminando em um plebiscito que decide pela independência. Essa decisão resulta em uma última e devastadora onda de ataques, organizados pelas forças indonésias e praticados pelas milícias pró-anexação.

Com o território devastado, sem estrutura, sem apoio e com a alma dolorida começa, em 1999, um movimento de (re)construção do país. Dentre as muitas decisões que deviam ser tomadas, talvez uma das mais angustiantes fosse a língua da nova nação.

Como já mencionado, em Timor-Leste a participação da metrópole foi diferente do caso brasileiro. Se no território brasileiro a língua portuguesa se difundiu do litoral ao sertão em todas as classes sociais, de uma forma ou de outra, com exceções que não impediram a governabilidade do estado brasileiro em língua portuguesa, em Timor-Leste não foi assim. Na ilha asiática o ensino de português esteve sempre associado à religião. O catolicismo administrou a educação formal em Timor-Leste, contudo essa esteve durante a colonização portuguesa restrita a poucas regiões, nunca adentrando o interior. Assim, e devido à política de alianças que Portugal desenvolveu com as lideranças locais, em 1975, poucas pessoas falavam a língua portuguesa no interior do país, ficando essa restrita às instituições governamentais e religiosas e aos poucos letrados do país. A língua de uso corrente a época, e ainda hoje, dentre as várias faladas no interior, é o Tétum.

Com a invasão indonésia, e a conseqüente tentativa de destimorização, o povo foi obrigado a estudar e usar a língua de Jacarta, a Bahasa Indonésia. Uma vez que, Jacarta considerava Timor-Leste parte de seu território, sua língua passa a ser a oficial. O Tétum continua a ser tolerado, contudo a língua portuguesa foi proibida. Quem fosse flagrado usando a língua portuguesa era punido severamente, podendo até mesmo ser morto. Dessa forma em 1999, o português praticamente inexistia na vida da maioria dos timorenses. Poucos dos que tinham nascido antes da ocupação indonésia ainda o usavam, e aqueles que nasceram durante os 24 anos de ocupação, nem mesmo o conheciam. Ainda hoje, é possível encontrar no interior do Timor-Leste pessoas que nunca se quer ouviram a língua de Camões.

Devemos lembrar aqui as palavras de Orlandi, que nos diz

[...] na perspectiva discursiva, o sujeito, ao significar, se significa. Desse modo é que podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Da mesma maneira é que vemos na construção da língua nacional um paralelo dessa relação, de tal modo que podemos

dizer que na construção do imaginário social a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define assim na relação com a formação do país, da nação, do Estado. (ORLANDI, 2002, p. 21).

Por isso escolher a língua para o Estado que nascia era uma tarefa das mais delicadas. Optou-se por duas línguas oficiais: o português, língua de colonização, e o Tétum, língua local.

Ao escolher a língua portuguesa como língua de estado, Timor-Leste inscreve-se naquilo que se convencionou chamar lusofonia. Com isso, Timor-Leste consegue, com um só gesto, ligar-se a sua história e enunciar de dentro de um espaço econômico e culturalmente promissor.

Escola e (re)construção nacional em Timor-Leste

Ao tomar o materialismo histórico como uma de suas bases, a Análise de Discurso aceita o fato de que o real da história e o real do sujeito se constituem mutuamente, através da linguagem, por isso podemos entender que os fatos históricos ocorridos em Timor-Leste constituem acontecimentos discursivos dos quais emerge uma forma sujeito ainda disforme. Interessante lembrarmos que para a AD o real da história é justamente a contradição, aquilo que não é linearmente contado pelos registros oficiais da história positivista, que não se fundamentará em biografias de grandes líderes nem em arquivos institucionais, mas constituir-se-á na irregularidade das diversas histórias, das muitas historicidades. Nessa perspectiva realçamos o fato de que um dos nomes atribuído a recente história timorense é ‘o massacre que o mundo não viu’. Ora, é justamente nesse quadro silenciado da história recente que encontramos uma das bases da jovem nação timorense, a resistência.

Encontraremos o discurso da resistência, juntamente com o da reconstrução, diversas vezes ligados à escolaridade. Essa relação discursiva em Timor-Leste que põe discursos aparentemente distintos, resistência, reconstrução e escolarização, numa mesma formação discursiva, mostra-nos claramente a ligação existente entre escola e estado. Nesse caso, a jovem nação asiática passa a confiar à escola o papel de não somente qualificar mão de obra, mas especialmente trabalhar as mentes e os corações para a nova identidade.

É interessante lembrar nesse momento a reflexão feita por M. Pêcheux (1975) no capítulo “sobre as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção”. Nesse texto, Pêcheux discorre sobre uma teoria materialista do discurso, demonstrando que há no interior mesmo da produção econômica condições para uma reprodução\transformação.

Em uma sociedade dividida em classes e cujas condições de produção pressupõem essa divisão, a reprodução\transformação é contraditória, porém intrínseca. Essa afirmação leva-nos a pensar a escola no interior da luta de classes e não apenas como instrumento, como aparelho ideológico do estado, no sentido de estar sempre e somente a serviço da reprodução da ideologia da classe dominante. Pêcheux, concordando com Althusser, demonstra que os aparelhos ideológicos estão também inseridos na luta de classe, sendo “pela instalação dos aparelhos ideológicos do Estado, nos quais essa ideologia (a ideologia da classe dominante) é realizada e se realiza, que ela se torna dominante”.

Podemos entender que a escola não é um simples reprodutor da ideologia da classe dominante, mas trabalha para essa ideologia se tornar dominante, demonstrando dessa forma a dinamicidade da luta de classes, que tem seu palco na própria instrumentalização que interpela indivíduos em sujeitos. Contudo como esse aparelho não é apenas arma, mas espaço, ocorre também a transformação dessa ideologia, garantindo assim o caráter contraditório de todo o modo de produção que se baseia na divisão de classes.

É nesse sentido que temos por parte do Estado a criação de Parâmetros e Currículos nacionais para a educação, mas também encontramos nessa mesma legislação, e aqui falamos exemplarmente da legislação brasileira, a garantia de liberdade de pensamento e concepções pedagógicas. É isso que garante que se trabalhe a base nacional, mas que essa seja complementada com peculiaridades regionais, ou que o professor haja de maneira extremamente crítica diante do conteúdo. No caso brasileiro poderíamos ainda citar o papel do movimento estudantil e das diversas associações de profissionais da educação durante o regime militar. Embora estivessem sendo fortemente censurados, sob diversas formas de silenciamento, conseguiram, de dentro de um dos aparelhos ideológicos do estado, operar a transformação.

Essas transformações ocorrem, lembra-nos Pêcheux, no interior mesmo da formação social capitalista. Pêcheux cita-nos o caso analisado por Althusser, o dos sindicatos estarem contidos no conjunto dos aparelhos ideológicos do Estado no interior da formação social capitalista garantindo o diálogo necessário à classe dominante. Por paralelismo podemos dizer que as transformações ocorridas no interior da escola são necessárias ao sistema capitalista, à classe dominante, pois indicam/executam as transformações necessárias. A necessidade aqui operará de duas formas, pois pode estar relacionada às necessidades do proletariado, ou às necessidades da classe dominante para manter-se no poder. Dessa segunda operação surgem discursos potencialmente aceitos pelo proletariado, mas que garantem a manutenção do *status quo*.

No mesmo texto citado acima, Pêcheux (2009) lembra que “seria absurdo pensar que, numa conjuntura dada, *todos os aparelhos ideológicos de Estado* contribuem de *maneira igual* para a reprodução das relações de produção e para sua transformação” (PÊCHEUX, 2009, p. 131). Assim é que podemos explicar a diferença entre as “regiões”, ou seja, dependerá do estado da luta de classes e das especializações dessas “regiões”, em política, religião, educação, etc., o papel desempenhado por cada um dos aparelhos ideológicos. Em determinados momentos da história, entendendo aqui a história com a história da luta de classes que em suas contradições fundantes espera para ser significada, alguns dos aparelhos ideológicos de Estado encontram-se em notório desacordo, como, por exemplo, ciência e religião no renascimento. Por isso

Compreende-se, então, por que em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem - , o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classe (de luta de classes) na Ideologia (PÊCHEUX, 1975, p. 132).

Assim sendo, podemos perceber que nesse momento da história de Timor-Leste a escola encontra-se profundamente comprometida com a causa da (re)construção nacional, tanto em seu aspecto material, quanto de seu imaginário de nação. Como visto acima, o sistema educacional de Timor-Leste quase inexistia durante a colonização, uma vez que durante a colonização de Timor-Leste Portugal fez o que parece ter sido

sua prática desde o século XV, confiou à Igreja Católica Apostólica Romana essa tarefa, vindo a desempenhar um papel mais específico e governamental durante a ocupação pela Indonésia, já que o governo de Jacarta manteve o sistema educacional sob controle, e de certa forma até o fortaleceu. Obviamente para usá-lo como arma ideológica, procurando desenvolver na parte leste da ilha uma identidade indonésia, a partir da língua.

É interessante observarmos alguns enxertos de uma matéria veiculada no site governamental timorense, para percebermos o papel atribuído à escola, e/ou educação, na (re)construção timorense. Ao falar sobre a administração escolar, o ministro da educação cita o fato “de a administração escolar pressupor uma filosofia e política que a orientam de acordo com a prioridade estabelecida para a educação tendo em conta a contextualização dos problemas educacionais na realidade”². Percebamos que nas palavras atribuídas ao ministro a administração escolar tem uma função pressuposta, algo que não entra em questão. Portanto, para o governo, o papel da escola, a partir de seus gestores, é claro: atender as prioridades elencadas de acordo com os problemas educacionais contextuais.

Os enunciados significam diferentemente, mesmo quando mantém entre si relações parafrásticas. Ao falar do enunciado “*on a gagne*” (“ganhamos”), Pêcheux pergunta: “ganhamos o quê, como e por quê?”. Essa pergunta se deve ao fato de ser esse um enunciado extremamente opaco, assim também entendemos “problemas educacionais na realidade”. A que problemas estaria o ministro se referindo, problemas de quem, de que natureza? O enunciado trabalha no sentido de naturalizar os sentidos, de forma a parecer que todos sabem a que problemas o ministro se refere, e em que realidade. Lembramos aqui, que conforme Pêcheux (PÊCHEUX, 1975, p. 146) “o caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’.”

Durante a reportagem, fala-se sobre o papel da gestão escolar. Na enumeração do que se espera da gestão escolar surge um elemento que parece destoar, vejamos: “O objectivo da administração escolar é educar as crianças, os jovens e os adultos, e não os envolve só a eles, mas também os pais, os mestres, os funcionários, a comunidade e os

² ME fala sobre administração e gestão escolar, disponível em url: <http://timor-leste.gov.tl?lang=pt&p=5851>

interesses nacionais.”. Dentre os objetivos da administração escolar aparece o fato deles envolverem os “interesses nacionais”, a esse respeito vale lembrar que o discurso é uma prática, e que, portanto podemos encontrar discursos diferentes, presentes em um mesmo enunciado, compondo uma mesma formação discursiva, inclusa em uma formação ideológica dada. Exemplo disso são os diferentes *corpora* que formam o que Mariani chamou de “colonização linguística”.

Em outro parágrafo a relação entre escola e sociedade volta a ser reafirmada, agora de maneira explícita, ao dizer-se que “os estabelecimentos de Ensino Básico são unidades sociais, organismos dinâmicos e caracterizam-se por uma série de relações entre os elementos que nela interferem, directa ou indirectamente”. Ao caracterizar a escola como uma unidade social, o enunciado faz clara a expectativa, por parte do governo, de administrar a sociedade, de fazê-la se construir de acordo com suas ideias, sua ideologia.

Na relação entre governo e escola no Timor-Leste, embora possa alguém argumentar sobre a obviedade de se afirmar essa relação, percebemos uma relação que continua a ser autoritária, continuamos a ter um Estado arguindo sobre a formação dos sujeitos, contudo essa relação é significada diferentemente de que em países com democracias mais amadurecidas e história recente menos conturbada. Em Timor-Leste a relação que se estabelece é a de construção, a de necessidade e libertação. O discurso de resistência se apodera do lugar institucional, fazendo com que os aparelhos de estado sejam pensados numa perspectiva de resistência.

Não é o caso de um diálogo entre o capital e o proletariado, mas de uma mudança no poder, uma tentativa de haver uma variação da Forma de Produção Capitalista. Não iremos aqui analisar esse fato, contudo as discursividades que se encontram presentes nessas práticas parecem indicar uma alteração na natureza do capitalismo existente. Pêcheux (2011) nos lembra da possibilidade de se dividir a FPC em dois caminhos diferentes e que

Uma série de divisões nas formas político-jurídicas (Estado “mínimo” democrático/ Estado “forte” com uma “sociedade burguesa” (*société civile*); direito processual jurídico não-codificado de tipo anglo-americano/direito regimental codificado, por exemplo, de tipo europeu etc.) e nas *formas ideológicas* da submissão dos indivíduos, corresponde a essa divisão estrutural no interior da história da FPC – entre um percurso de desenvolvimento por meio da *luta* contra o

absolutismo autoritário e um percurso de um desenvolvimento por meio da fusão com esse absolutismo (PÊCHEUX, 2011, p. 109).

Outro fato interessante é o lema dado à política do setor, “Construir o nosso País e a nossa Nação com uma Educação de Qualidade”. Nesse enunciado temos novamente a presença do verbo “construir”, que denota agentividade, necessitando ser complementado pela pergunta “construir o quê?”. Nesse caso a resposta é ainda mais reveladora, pois pretende-se: construir o país e a nação. Para muitos país e nação são sinônimos, contudo nesse caso estão significando distintamente, país fala do Estado e nação da forma sujeito timorense. Esse processo geralmente fica naturalizado na expressão “Estado-Nação”, mas aqui aflora em sua distinção fundante, e revela a confiança que deposita na escola, para com um trabalho de linguagem significar tanto um quanto outro.

Orlandi (2002) fala sobre a ideia de cidadão e da necessidade de um projeto para que se realize. Acreditamos que Timor-Leste, devido a sua história recente é um bom laboratório para um analista que queira acompanhar esse projeto, pois nele o Estado está trabalhando abertamente na construção, para usar o verbo dos enunciados acima, de uma identidade nacional. O fator de unificação dessa identidade são as marcas deixadas pela opressão, quando nos referimos às gerações atuais, contudo faz-se necessário um elemento que una as novas gerações e a língua mostra-se com esse potencial. Por isso Orlandi adverte-nos: “Não esqueçamos de que, do ponto de vista em que nos colocamos: a) a identidade é um movimento na história e b) o Estado, a Língua, a Sociedade, a Cultura se constituem de uma diversidade concreta, mas se representam em uma unidade imaginária” (ORLANDI, 2002, p. 216).

Essa unidade imaginária passa pelo apagamento das diferenças, em um processo que do ponto de vista linguístico representa o esquecimento de muitas línguas e mesmo a morte de seus falantes. Outro fator a ser lembrado é que a construção do estado passa hoje, inevitavelmente, pela urbanidade. A cidade é o espaço próprio do capitalismo, mesmo que não se restrinja a ele. É na cidade que o Mercado tem sua significação, onde encontra sua perpetuação, por isso o Estado também constrói a unidade imaginária através de um aparelho essencialmente urbano³, a escola.

³ Não desconhecemos a discussão que distingue cidade de urbanidade, contudo nesse trabalho os termos serão usados de forma a representar o mesmo espaço.

Exemplar dessa ligação da escola com a urbanidade é a dificuldade de se pensar uma escola “do campo”. Os educadores ligados à área defendem que o que temos na maioria das vezes são escolas “no campo”, que não representam o modo de vida campesino, e tendem a fazer com que os jovens filhos do campo, deixem sua cultura e espaço para buscar nas cidades a complementação de seus estudos, e muitas vezes o mínimo de qualidade para eles.

Outro exemplo a ser resgatado, à guisa de argumentação, é a educação escolar indígena. Embora possuidora de legislação própria que lhe garante a liberdade de manterem-se as tradições e modos próprios de educação, algumas populações pensam em enviar seus filhos à cidade, ou reivindicam uma “escola de branco” nas aldeias, para que suas futuras gerações tenham maiores chances na cidade.

Contudo “a escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade. Esse é um forte componente de suas condições de produção: ela pratica a urbanidade” (ORLANDI, 2002, p. 250). O fato de praticar a urbanidade acarreta o apagamento de culturas que não sejam as urbanas, ou como segue dizendo Orlandi (2002)

A cidade [...] tomada pelo processo de verticalização indistingue o “socius” (associado) do “hostis” (inimigo) e passa a ser urbanizada num movimento de reconhecimento e apagamento das diferenças, agora hierarquizadas, silenciando as dificuldades e as distintas relações que povoam a cidade, o público, no reconhecimento ou apagamento do “outro”, da sociabilidade, da civilidade, da cidadania. Na indistinção entre o “socius” e o “hostis”, o que distingue é justamente a verticalização das relações sociais (dominador/dominado) em um confronto político que produz a exclusão, a marginalidade. [...] E a escola vai fazer parte desse espaço recortado por hierarquizações verticais: quem estuda, onde? (ORLANDI, 2002, p. 250-251).

Encontram-se na escola o Estado e a Nação, significados pela linguagem e autorizados pela ciência, em um processo de construção da forma sujeito, idealizada para um Timor Leste soberano, com um território próprio, uma urbanidade e um povo, todos em processo contínuo de significação, no qual a língua portuguesa, e a escola, desempenham papel fundamental.

Considerações finais

A construção de uma unidade imaginária de uma nação passa pela linguagem, é feita por ela. Em Timor-Leste temos a oportunidade de compreendermos como o estado e a escola em um processo de significação trabalham para, através da língua nacional, construir uma forma sujeito timorense. O discurso de resistência, bem como o anseio de inserir a jovem nação em um espaço de desenvolvimento e aceitação mundial, fez com que a língua portuguesa (língua do colonizador) fosse escolhida como oficial, em detrimento da Bahasa Indonésia, que já era falada e ensinada, e ainda o é, nas cidades do país.

Diante desse painel, poderíamos perguntar qual será o papel do Estado Brasileiro na construção dos sentidos da forma sujeito timorense, lembrando-se dos acordos de cooperação educacional firmados entre os dois países? Considerando que a escola é também um lugar de resistência, quais os deslizamentos de sentido que estão ocorrendo durante essa tentativa de construção da forma sujeito? Que sentidos ficam da língua de Jacarta na forma sujeito timorense, já que a língua tem memória na/da língua? Com certeza esses são alguns dos vários questionamentos que ficam dessa breve reflexão, e que devem ser analisados levando-se em conta a discursividade.

Referências

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução Eni Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

BETHENCOURT, F.; CHAUDHURI, K. (Dir.). *História da expansão portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998. v. 4

GUIMARÃES, Eduardo. *História da Semântica. Sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, Bethania. *Colonização lingüística; línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII)*. Campinas, Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento lingüístico; para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. *Política Linguística no Brasil, Eni Orlandi (Org)*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX & FUCHS. A propósito da Análise Automática de Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux Textos selecionados: Eni P. Orlandi*. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*/ Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 4ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, Editora RG, 2009.

Webgrafia

Ciências & Letras. Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>>.

<http://timor-leste.gov.tl?lang=pt&p=5851>.

EFFETS DE LA SENS DE L'INSTITUTION ÉCOLE (RE)CONSTRUCTION DE TIMOR-LESTE

RÉSUMÉ

Au cours de l'histoire d'une langue dans un espace d'énonciation déterminé, des phénomènes uniques se produisent, des faits qui ne seront pas répétés ailleurs, puisque pour chaque espace il y aura une historicité, une histoire différente, car l'histoire a envie d'être interprétée. C'est ainsi que dans l'Analyse du Discours nous avons notre mémoire qui fait de chaque langue unique. C'est aussi pour cette raison là que nous pouvons parler d'une langue brésilienne, parce que au Brésil la langue de Camões, s'est revêtue de nos sens à nous, les brésiliens. Dorénavant, et en prenant l'Analyse du Discours de la ligne française, nous souhaitons observer dans ce texte des caractéristiques du présent moment de la grammatisation de la langue portugaise au Timor-Leste et le rôle de l'école dans ce phénomène là, ainsi que dans la construction d'une forme-sujet Timorais, vu que la construction de l'unité imaginaire d'une nation passe par le langage, est fait par elle.

Most-clés: forme-sujet, discours, grammatisation, école.

Recebido em 29/06/2013.

Aprovado em 30/09/2013.