

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem

Cidade Universitária - Cáceres-MT

Tel. (65) 3224-1307

profletrascaceres@unemat.br

UNIDADE CÁCERES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

MARIA ROSALINA ALVES ARANTES

**LEITURA DISCURSIVA DO PROCESSO DE FUNDAÇÃO DA CIDADE DE
PONTES E LACERDA: UMA PROPOSTA DE ASSUNÇÃO À AUTORIA**

CÁCERES – MT

2020

MARIA ROSALINA ALVES ARANTES

**LEITURA DISCURSIVA DO PROCESSO DE FUNDAÇÃO DA CIDADE DE
PONTES E LACERDA: UMA PROPOSTA DE ASSUNÇÃO À AUTORIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Raquel de A. Cabral Hayashida.

CÁCERES – MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

ARANTES, Maria Rosalina Alves.

A6621 Leitura Discursiva do Processo de Fundação da Cidade de Pontes e Lacerda: Uma Proposta de Assunção à Autoria / Maria Rosalina Alves Arantes – Cáceres, 2020.

231 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientador: Prof. ^a Dr. ^a Sandra Raquel de a. Cabral Hayashida

1. Cidade. 2. Autoria. 3. Sentido. 4. Memória. I. Maria Rosalina Alves Arantes. II. Leitura Discursiva do Processo de Fundação da Cidade de Pontes e Lacerda: Uma Proposta de Assunção à Autoria: .

CDU 81'42:711.4(817.2)

MARIA ROSALINA ALVES ARANTES

LEITURA DISCURSIVA DO PROCESSO DE FUNDAÇÃO DA CIDADE DE PONTES E
LACERDA: UMA PROPOSTA DE ASSUNÇÃO À AUTORIA

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)
ORIENTADORA

Prof. Dr. Marcos Aurélio Barbai (UNICAMP)
AVALIADOR

Prof^ª. Dr^ª. Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta (UNEMAT)
AVALIADORA

APROVADA EM 30/11/2020

A minha mãezinha, que sempre esteve ao meu
lado em todas as circunstâncias, meu amor
além da conta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, meu berço de alento e de esperança, por dias melhores, minha força e meu guia, sempre.

A minha família, minha mãe, meus irmãos e, especialmente, meu marido, pela paciência e compreensão, pois, nos momentos mais críticos, sempre tinha uma palavra de conforto e de estímulo para que eu pudesse continuar lutando, meu “eterno apaixonado”.

Aos meus filhos, por serem a luz onde meu olhar alcança, a esperança e o impulso para acreditar na vida, no amor, infinito amor!

A minha orientadora, Professora Dr.^a Sandra Raquel de A. Cabral Hayashida, da UNEMAT, Campus de Cáceres-MT, pelos diálogos teóricos e contribuições nesse trabalho, tanto no desenvolvimento do projeto quanto na análise das ações desenvolvidas, sempre oferecendo um olhar perspicaz e sincero.

À Banca Examinadora, composta pelos professores Dr. Marcos Aurélio Barbai (UNICAMP) e Dr.^a Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta (UNEMAT), pelas contribuições importantes na qualificação do projeto.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Cáceres/MT, pelas contribuições que levarei para a vida toda: Dr.^a Maristela Cury Sarian, Dr. José Leonildo Lima, Dr.^a Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, Dr.^a Nilce Maria da Silva, Dr.^a Vera Lúcia da Rocha Maquêa, Dr. Valdir Silva, Dr. Gilmei Francisco Fleck, Dr.^a Vera Regina Martins e Silva, em especial, à querida Prof.^a Dr.^a Mariza Vieira da Silva, professora de “águas profundas”, de interlocuções para movimentos no imaginário *continuum* de minhas reminiscências do que seja educação pública, por abrir-me horizontes e me fazer perceber a incompletude como constituinte no meu percurso de formação, pelo olhar arguto nas perguntas intermináveis do processo de interpretação do que seja educação, estudante, professor, escola.

À educação pública, aos espaços de compartilhamento, escolas por onde passei, especialmente à Escola Estadual São José, por ter me proporcionado espaço para o desenvolvimento da pesquisa, aos colegas do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO/MT) de Pontes e Lacerda, em especial, ao Maureci Almeida, por sempre me incentivar a fomentar o caminho da pesquisa, meu ilustre filósofo das profícuas ideias.

Aos que me estenderam a mão e me ofereceram parte do *corpus* da pesquisa. Meu amigo querido, Padre Edson Luiz Dias Cardoso, pároco da Paróquia Cristo Trabalhador, em Cáceres-

MT, que me oportunizou ter acesso aos documentos dos batismos e casamentos do início do século XX em Pontes e Lacerda, fornecidos pelo escritório da Catedral de Cáceres. Ao Sérgio Luiz Pereira Junior, vereador na Câmara Legislativa de Pontes e Lacerda, exercício 2017/2020, que me abriu as gavetas para acessar os documentos oficiais de fundação da cidade.

A todos os alunos que, durante todos esses anos, impulsionaram-me a procura dos sentidos historicamente construídos. Especialmente, aos alunos que acreditaram nesse projeto e caminharam junto comigo, reconstruindo as nossas histórias de leituras.

Aos amigos e companheiros da quinta turma do ProfLetras/Cáceres/MT, Aparecida, Arci, Ângela, Andreia, Benízia, Cícero, Gislaine, Juliane, Magda, Margarete, Maria Claudia, Maria da Guia, Mireia, Rosania Ezilda, Rosely, Rosiveth, Silvana.

Às amigas irmãs que fiz, as especiais que sempre estiveram do meu lado, me dando força para que eu não desistisse de lutar, Silvana, minha amiga-irmã, companheira de todas as horas, com quem dividi tudo, minhas alegrias, tristezas e confabulações discursivas e familiares.

A Maria Claudia, companheira de orientação e de consolo na espera. E, nos últimos suspiros, Arci e Rosiveth, pela força e mão com que me sustentou a caminhada para à conclusão desse passo, e a Magda, por me auxiliar nas finalizações técnicas.

A todos os amigos que me impulsionaram nesse sonho, especialmente os “eternos amigos – precioso és para Deus e para mim”: Nandara, Mirtes, Francisco, Josiane, Carla, Dalila, Thalita.

À Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, pela concessão da licença para qualificação em nível de Mestrado.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e ao PROFLETRAS, Unidade/Cáceres-MT, por me proporcionar essa oportunidade de rever-me e questionar essa “pedra no meio do caminho” do que seja a educação e o sujeito professor envolvidos na histórica construção de sentidos do/no texto, corpo e movimento de memória.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento na formação de professores no Brasil, de modo a reverberar na melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

*Bernardo é quase árvore.
Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe.*

E vêm pousar em seu ombro.

Seu olho renova as tardes.

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho:

1 abridor de amanhecer

1 prego que farfalha

1 encolhedor de rios – e

1 esticador de horizontes.

(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)

Bernardo desregula a natureza:

Seu olho aumenta o poente.

(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude?)

(Manoel de Barros)

RESUMO

Esta dissertação, inscrita na teoria da Análise de Discurso, de base pecheutiana, ressignificada por Eni P. Orlandi, propõe apresentar os resultados de um projeto de intervenção pedagógica, construído no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Cáceres/MT, desenvolvido na Escola Estadual São José, em Pontes e Lacerda, Mato Grosso, em uma turma de 7º ano. A proposta teve como objetivo ler e compreender a história de constituição da cidade de Pontes e Lacerda, por meio da construção de um arquivo de leitura, dando condições aos alunos de realizarem gestos de interpretação das condições de produção e circulação desses textos, desestabilizando os sentidos que circulam como evidentes. Nesse sentido, a partir de um *corpus* de leitura de diferentes textos historiográficos; dos símbolos da cidade: a bandeira, o brasão e o hino; e das narratividades dos primeiros habitantes, os sujeitos do Bairro Marechal Rondon, onde iniciou o povoamento, tentamos provocar um deslocamento dos sentidos estabilizados e dar visibilidade a outros gestos de interpretação sobre a cidade. Para isso, mobilizamos os conceitos de sujeito, história, silêncio e memória da Análise de Discurso, para desestabilizar os já-ditos dos sentidos construídos historicamente, relacionados à leitura linear e única da língua. O projeto foi desenvolvido em quatro etapas, distribuídas entre diferentes leituras: textos historiográficos sobre a cidade; leitura da/na cidade, momento em que a escola vai a rua e, especialmente, ao primeiro bairro da cidade; leitura da narratividade sobre a cidade, sob o olhar dos remanescentes dos primeiros a habitá-la; visita ao Museu Histórico de Cáceres; exposição em museu de materiais coletados com os sujeitos da cidade. A partir das leituras, os alunos construíram um conjunto de textos sobre a cidade, que posteriormente foi diagramado em livro intitulado “Da Vila dos Pretos à Cidade de Pontes e Lacerda: sujeitos, histórias e memórias”. O trabalho possibilitou que os alunos assumissem o lugar de autoria, movimentassem os processos discursivos que se articulam em diferentes formações ideológicas, como efeito do imaginário sobre a cidade, sendo possível percebê-los compreendendo a equivocidade da língua como constitutiva da história e dos sujeitos nas relações de sentidos da/na cidade.

Palavras-chave: Discurso. Sujeito. História. Memória. Silêncio.

ABSTRACT

This dissertation, inscribed in the theory of Discourse Analysis, pecheutian based, resignified by Eni P. Orlandi, proposes to present the results of a pedagogical intervention project, built in the Graduate Program of Professional Master's in Letters - PROFLETRAS, Cáceres/MT, developed at the State School São José, in Pontes and Lacerda, Mato Grosso, in a 7th grade class. The purpose of the proposal was to read and understand the history of the constitution of the city of Pontes e Lacerda, through the construction of a reading archive, enabling students to make analysis and interpret the conditions of production and circulation of these texts, destabilizing the common senses that circulate as if evident truth. In this sense, from a corpus of reading of different historical texts; the symbols of the city: the flag, the coat of arms and the anthem; and from the narratives of the first inhabitants, the subjects of Bairro Marechal Rondon, where the city settlement began, we tried to provoke a displacement of the stabilized common senses and give visibility to other ways of interpretation about the city. For that, we mobilized the concepts of subject, history, silence and memory of Discourse Analysis, to destabilize the already said of the historically constructed common senses, related to the linear and unique reading of the language. The project was developed in four stages, distributed among different readings: historical texts about the city; reading of/in the city, when the school goes to the street and, especially, to the first neighborhood in the city; reading of the narrative about the city, under the eyes of the remnants of the first to inhabit it; visit to the Cáceres Historical Museum; museum exhibition of materials collected from city subjects. From the readings, the students built a set of texts about the city, which was later diagrammed in a book entitled "Da Vila dos Pretos à Cidade de Pontes e Lacerda: sujeitos, histórias e memórias". The work made it possible for students to assume the place of authorship, to move the discursive processes that are articulated in different ideological formations, as an effect of the imaginary on the city, making it possible to perceive them understanding the equivocality of language as constitutive of history and of subjects in relations of meanings of/in the city.

Keywords: Discourse. Subject. History. Memory. Silence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Vista aérea de Pontes e Lacerda.....	21
Figura 02 – Divisas territoriais da cidade.....	22
Figura 03 – Escola Estadual São José – Pontes e Lacerda-MT.....	27
Figura 04 – Hino de Pontes e Lacerda.....	75
Figuras 05 e 06 - Brasão e bandeira de PL.....	78
Figura 07 – Práticas de linguagem, desenvolvidas em sala de aula.....	89
Figura 08 – Práticas de linguagem, desenvolvidas em sala de aula.....	90
Figura 09 – Resposta de uma aluna à atividade proposta.....	90
Figura 10 – Alunos desenvolvendo atividades em sala de aula.....	101
Figura 11 – Tira do Armandinho para interpretação.....	102
Figura 12 – Propaganda do século XIX.....	111
Figura 13 – Propaganda do século XX.....	111
Figuras 14 e 15 – Propagandas do século XX e XXI.....	112
Figura 16 – Estrutura metálica na entrada de Pontes e Lacerda.....	119
Figura 17 – Conversa com o historiador Professor Aroldo.....	120
Figura 18 – Aluno utilizando aplicativo de localização geográfica.....	121
Figura 19 – Cemitério ao lado da Igreja do Bairro Marechal Rondon.....	122
Figura 20 – Casa da Memória de Pontes e Lacerda.....	123
Figura 21 – Alunos selecionando as falas dos entrevistados.....	129
Figura 22 – Dona Ervelina.....	131
Figura 23 – Professora Francisca.....	134
Figura 24 – Página do sítio da Casa de Rui Barbosa.....	139
Figura 25 – Convite aos pais.....	141
Figura 26 – Esquema para montagem do museu.....	142
Figura 27 – Visita ao Museu Histórico de Cáceres.....	144
Figura 28 – Visita ao Museu Histórico de Cáceres.....	145
Figura 29 e 30 - Centro Histórico de Cáceres.....	146
Figura 31 – Câmara Legislativa de Cáceres.....	147
Figura 32 – Rio Paraguai em Cáceres.....	147
Figura 33 – SICMATUR de Cáceres.....	148
Figura 34 – Praça Barão do Rio Branco em Cáceres.....	149
Figura 35 – Parte do interior da Catedral de Cáceres.....	150

Figura 36 – Detalhes da arquitetura da Catedral de Cáceres.	150
Figura 37 – Esquema da constituição do arquivo da cidade.....	152
Figuras 38 e 39 – Imagens dos alunos produzindo em grupos.....	155
Figura 40 – Banner do museu afixado no local da exposição. Parte da turma do projeto.....	158
Figura 41 – Convite aos pais para a Exposição	158
Figuras 42 e 43 – Convite e cartaz produzidos pelos alunos.....	159
Figuras 44, 45 e 46 – Objetos antigos, expostos no museu	159
Figura 47 – Caderno de visitas	160
Figura 48 – Conversa com a Profa. Dr. ^a Sandra Raquel (UNEMAT).....	160
Figura 49, 50, 51 e 52 – Imagens da recepção e apresentação dos artefatos da cidade.	161
Figura 53 – Recebendo moção de aplausos na Câmara Municipal de Pontes e Lacerda.	163
Figura 54 - Capa do Livro produzido pelos alunos	163
Figura 55 – Cerimonial na Câmara Municipal de Pontes e Lacerda.	164
Figura 56 – EJR proferindo seu discurso.	165
Figura 57 – RBSC proferindo os agradecimentos.	165
Figura 58 – Sujeitos-alunos na mesa de autoridades.....	166
Figura 59 – Gesto simbólico dos autógrafos.	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: CIDADE, ESCOLA E SUJEITOS ...	19
1.1 Pontes e Lacerda: um breve percurso histórico	19
1.2 Alguns apagamentos no processo de fundação da cidade	23
1.3 A escola e os sujeitos do projeto: sentidos determinados e sentidos construídos	25
1.4 A escolha da turma para realizar a intervenção	35
CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	38
2.1 Exercício da docência: uma inquietação motivadora.....	38
2.1.1 Política de Estado para o ensino de língua	43
2.2 Ensino de língua pela perspectiva discursiva: um deslocamento teórico importante.....	50
2.2.1 Texto, discurso e língua.....	51
2.2.2 Texto e autoria	56
2.3 Cidade e Escola	61
2.4 Projeto de intervenção: a proposta inicial e as mudanças	66
CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA: O PERCURSO DA INTERVENÇÃO	69
3.1 Constituição do arquivo de leitura sobre a cidade	69
3.1.1 Apresentando o tema	69
3.1.2 Leitura dos símbolos da cidade de Pontes e Lacerda: hino, brasão e bandeira	74
3.1.3 Leitura de texto historiográfico	80
3.1.4 Leitura discursiva dos textos historiográficos	83
3.1.5 Refazendo caminhos da primeira produção: outros sentidos construídos.....	92
3.2 Gestos de Interpretação: racismo e cidade	98
3.2.1 Os sentidos de ‘negro’ historicamente construídos	98
3.2.2 Projeção de filmes: o preconceito de cor e sua relação com a cidade	106
3.2.3 A complexa relação do negro na construção social e as relações com os sujeitos da/na cidade de Pontes e Lacerda	110
3.2.4 A leitura da rua, da cidade e dos sujeitos sob o olhar dos sujeitos-alunos	118
3.2.5 Produção de cartas: os sentidos construídos com a visita à cidade.....	125
3.2.6 Outros sentidos à cidade pelo olhar dos que vivem nela.....	128
3.3 Arquivo e Memória: o museu e as outras histórias possíveis da/na cidade.....	137
3.3.1 A visibilidade do arquivo de leituras: montando um museu	137

3.3.2 Viagem a Cáceres: conhecendo o Museu Histórico de Cáceres.....	143
3.3.4 O <i>corpus</i> de leituras: gesto simbólico de significação dos sentidos da/na cidade.....	151
3.4 Escrita: Gesto de autoria e a construção dos sentidos sobre a cidade	155
3.4.1 Exposição do Museu Histórico de Pontes e Lacerda: dando visibilidade à cidade	158
3.4.2 A cidade sob o olhar dos sujeitos-alunos: lançamento do livro produzido pela turma .	163
3.4.3 Gestos de autoria na produção da história da cidade.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de um projeto de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa que foi desenvolvido no interior do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/CAPES, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres, Mato Grosso. A proposta atendeu uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual São José, na cidade de Pontes e Lacerda, MT, no período de março a outubro de 2019.

A ideia da intervenção não nasceu do acaso, nasceu da inquietação que tivemos diante dos sentidos ditos estáveis propostos pela escola nas leituras de uma gama de textos, em uma condução à interpretação, regida por condições de produção tidas como universais, transparentes. Assim, a partir do quadro teórico da Análise de Discurso pecheutiana, buscamos desestabilizar esses sentidos, uma vez que esta teoria nos possibilitou compreender que os sentidos não são dados, estes têm historicidade, e é na/pela língua que se instala o lugar da diferença, em que os sentidos têm movimento, podem ser outros, porque, conforme Orlandi (2007a, p. 29-30), “O homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja)”.

É importante ressaltar que o nosso percurso de construção, inicialmente, foi pensado no viés de confluência entre a Análise do Discurso e a Literatura Afrodescendente. Expliquemos. Em agosto de 2018, fomos instados a preencher uma Ficha de Perfil de Orientando, para definir a problemática do projeto e a orientação acadêmica. Nesse documento, levantamos algumas questões que nos inquietavam acerca das leituras que se acenavam, na escola, das linguagens literárias envolvendo a diversidade étnico racial, em cumprimento à Lei 10.639/03¹.

Então, destacamos naquela oportunidade que gostaríamos de compreender como a Literatura afro-americana², africana ou afro-brasileira, em termos de conteúdo e autoria, se materializa e circula nas práticas escolares, que sentidos estão produzindo, que sujeitos se constituem nesse discurso, que imagens vão sendo construídas, que evidências são postas em

¹ A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Além da lei tem o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados. Estes documentos compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

² Expressão tomada de empréstimo num gesto de interpretação da Prof.^a Dr.^a Mariza Vieira da Silva.

jogo, como essas relações vão construindo o imaginário dos sujeitos. Tudo isso para que fosse possível, a partir da intervenção, desnaturalizar a leitura, compreender esse jogo de sentidos.

No entanto, a partir das leituras que vinha fazendo no Programa, em especial as da Análise de Discurso, e posteriormente com a disciplina Texto e Ensino, ministrada³ pela Professora Mariza Vieira da Silva, do Labeurb/Unicamp, fomos compreendendo que há um percurso de conhecimento sobre as Ciências da Linguagem que precisávamos conhecer. Que o que torna uma pesquisa original é a consistência científica, que fazer ciência significa buscar o “ineditismo” no bojo daquilo que já se disse algo, mas ficou, de certa forma, direcionado ao sentido único, este materializado nos discursos pedagógicos que circulam na escola, com as condições de produção do mundo do capital, em que os sujeitos são instados a se “moldarem” na perspectiva do saber fazer para compor o mercado de trabalho.

A partir dessas leituras, foram surgindo algumas outras inquietações em relação as primeiras ideias para o projeto de intervenção, mas que ainda não conseguíamos formular de forma independente. Nesse contexto de reflexão, tivemos o primeiro encontro⁴, eu e minha orientadora, ela pediu que eu explicitasse o que queria desenvolver na intervenção e também quis conhecer um pouco da minha trajetória.

Depois de me ouvir atentamente falar sobre o descaso dos livros de literatura afro na biblioteca, que nunca chegaram a ser usados, bem como a contradição que via com a obrigatoriedade da política com a questão africana, ela foi me fazendo perguntas sobre a cidade, disse que já tinha lido algo sobre a história de Pontes e Lacerda. Então, conversamos sobre o nome da cidade Pontes e Lacerda, sobre os primeiros moradores que chegaram naquela região, que foram os remanescentes do quilombo de Vila Bela da Santíssima Trindade, que construíram uma vila que ficou conhecida como Vila dos Pretos, depois mudou para Vila Guaporé e depois para Vila Marechal Rondon.

Nessas reflexões, já fomos observando que a cidade foi crescendo e se desenvolvendo para uma outra direção e não em torno da vila. Percebemos que a vila vai sendo esquecida. Olha que interessante! A questão do livro de literatura africana esquecido na biblioteca era fruto dessa história. O projeto, a partir de então, começava a se tornar algo muito maior, uma vez que o trabalho se daria na relação língua/sujeito/escola/cidade.

Assim, fomos direcionadas a pensar sobre a cidade, procurando pensar o apagamento do negro na constituição da cidade de Pontes e Lacerda, ao lembrar dos discursos que circulam sobre a cidade a partir do primeiro povoamento, a Vila dos Pretos, e como os sujeitos que ali se

³ A disciplina foi ministrada no período de 20 a 25 de agosto de 2018.

⁴ Encontro que se realizou no dia 01/10/2018.

fixaram são silenciados nessa história. Daquele encontro saímos com um monte de questões a serem pesquisadas, precisava encontrar materialidades discursivas para compreender esse apagamento, textos e documentos sobre a história de fundação da cidade, história do quilombo da Vila Guaporé, fotografias, dentre outros.

Atravessada pela teoria, pensamos em mobilizar os gestos de leitura dos alunos, de modo a sair da evidência de interpretação sobre a cidade. Assim, nesta nova proposta, objetivamos compreender junto com a turma como os sentidos se constituem, através de arquivos de leituras sobre a *cidade* de Pontes e Lacerda (os textos institucionalizados, as imagens e as narrativas dos sujeitos que habitam a cidade), e que formações discursivas estão em jogo nesses processos discursivos. Propusemos trazer para a sala de aula os textos históricos sobre a cidade, bem como planejamos levar os alunos até o bairro Marechal Rondon, onde se instalou a Vila dos Pretos, conhecer sobre os sujeitos e suas narratividades, como objeto de análise, observando a opacidade própria da língua, desnaturalizando os gestos de interpretação e instaurando outros sentidos.

O desafio foi propor aos alunos a leitura e a busca de significados para essas leituras, tornar significativo o que é posto como evidência, o modo como a língua em funcionamento produz sentidos. Fazê-los perceber que os sentidos não são transparentes, têm historicidade, e que, para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha e se compreenda no jogo de relações que se movimenta no imaginário social, especialmente, compreender como os sujeitos negros se constituíram na fundação da cidade. Orlandi (2000) descreve que as leituras têm suas histórias e que trabalhando as leituras previstas e as leituras possíveis de textos é que se situa

[...] o limite difícil de ser traçado na relação de interação que a leitura envolve: aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se espera que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que ele atribui indevidamente ao texto, ou seja, aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo). O que tenho colocado como o risco para menos, da leitura parafrástica, e o risco para mais, da leitura polissêmica. (ORLANDI, 2000, p. 43).

Entretanto, vale lembrar que, para chegar nesse ponto do percurso, foram se desconstruindo em nós paradigmas pedagógicos que foram significativos no processo de construção do nosso fazer pedagógico. Em face das condições de produção da carreira docente, somos instados a um pedagogismo arbitrário, atravessado por discursos ideológicos de um sistema que propõe o QUÊ fazer, mas não o COMO fazer. As políticas públicas de ensino de língua propostas pelo Estado horizontalizam os sentidos da prática pedagógica, determinando

os sentidos que podem e devem ser movimentados, ao sistematizar um ensino acreditando na “salvação” dos iletrados, ou seja,

[...] há, no Brasil, todo um imaginário construído ao longo de sua história, em que as representações sobre a(s) língua(s) e seus falantes revelam/conferem ao trabalho pedagógico a possibilidade de vencer a barbárie e instalar a civilização no Novo Mundo, transformando a língua em um objeto de estudo. (SILVA, 2001, p. 2)

Isso significa que, sistematicamente, o Estado estabelece políticas de ensino de língua de forma que ao professor caberia cumprir metas de aprendizagem, currículos de ensino da língua como sistema fechado, para que os sujeitos assistidos, os estudantes, sejam inseridos em um conjunto de preceitos sociais ligados ao mercado de trabalho, de modo a legitimar um lugar de autoridade à escola, e conseqüentemente ao professor, como propagadores de conhecimento, e não sujeitos instigados a compreender como é o funcionamento discursivo das propostas de ensino de língua e que formações discursivas ocupam esse lugar de professor de ensino de língua e linguagem.

Segundo Orlandi (2012, p.10),

Não há corpo que não esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos. Dessa forma é que pensamos que o corpo do sujeito é um corpo ligado ao corpo social e isto também não lhe é transparente.

É por isso que o ProfLetras, pela entrada que faz na perspectiva da Análise de Discurso, nos permitiu compreender a língua e seu funcionamento, um modo de questionar a materialidade discursiva e que, teoricamente e metodologicamente, passou a contribuir com a nossa formação profissional para o ensino de língua e linguagem, pois mesmo elaborando planejamentos, estes não propunham um deslocamento, ou seja, acabavam, como diz Silva (2003, p. 111), não “[...] abrindo espaço para a interpretação, bem como para deslocamentos na posição sujeito do conhecimento do discurso pedagógico”. A partir da Análise de Discurso, buscamos a mediação teórica para tecer a concepção de ensino de língua e linguagem, de modo que possamos compreender o lugar político do professor e o lugar político da escola nas políticas públicas de ensino de língua.

É importante dizer que o projeto desenvolvido também foi tecido levando em conta as condições histórico-sociais de nossa posição-sujeito que pertence à cidade de Pontes e Lacerda,

visto que somos originários dessa cidade. Ser sujeito dessa cidade contribuiu para essa inquietação do imaginário construído sobre o bairro onde a cidade começou e que fez parte da nossa infância e adolescência. Outras questões foram surgindo: Como os primeiros a urbanizar esse espaço são abordados nos textos? Como as ilusões de evidência se materializam nos ditos e não-ditos desses sujeitos urbanos? Esse é o grande desafio que nos moveu a problematizar a posição do negro na construção da história de Pontes e Lacerda através da escuta do outro, no sentido de alteridade, propondo aos alunos compreenderem que

[...] uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva. Assim, o trabalho do analista de discurso em sua escuta é explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. (ORLANDI, 1998, p. 12).

Diante disso, ao descrever as etapas de desenvolvimento do projeto de intervenção, no terceiro capítulo da dissertação, lançaremos mão da teoria para compreender os processos discursivos do apagamento dos remanescentes do quilombo de Vila Bela no processo de fundação da cidade de Pontes e Lacerda. Queremos também explicitar os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos na leitura do arquivo sobre o tema e, especialmente, descrever como se deu a construção da autoria, dando visibilidade aos processos de significação dos sujeitos ao movimentar a memória discursiva, o interdiscurso, tanto do negro apagado na materialidade discursiva/arquivo de leituras sobre a cidade, quanto dos sujeitos-alunos ao compreenderem quais posições sujeito determinam as historicidades sobre a cidade de Pontes e Lacerda.

Desse modo, esta dissertação é construída em três capítulos. No primeiro capítulo, situamos o leitor sobre as condições de produção do trabalho, fizemos um breve percurso da historicidade da cidade de Pontes e Lacerda, dos sujeitos-alunos envolvidos no projeto, da escola, palco das significações em leitura e escrita desses sujeitos.

No segundo capítulo, fizemos uma exposição do percurso de construção do projeto, desde as inquietações com a escola, com a disciplina, bem como com a decisão de trabalhar com leitura, escrita e autoria. Discorremos sobre a escolha do nosso objeto de estudo, que é o apagamento do negro no processo de fundação da cidade de Pontes e Lacerda, a definição da turma e os motivos pelos quais fizemos essa escolha. Então, esse também foi o momento para explicitar a fundamentação teórica que sustentou a elaboração da proposta.

No terceiro capítulo, descrevemos o curso de desenvolvimento do projeto de intervenção, que foi feito em quatro etapas que se relacionam, as atividades e as análises, expondo como os efeitos produzidos nos gestos de interpretação da leitura do arquivo se materializaram na escrita dos sujeitos-alunos envolvidos, ao se proporem assumir a autoria do seu gesto de escrita, transpondo para a escrita as memórias discursivas que movimentaram as leituras produzidas sobre a cidade.

Concluimos o trabalho expondo os efeitos produzidos no desenvolvimento do projeto nos alunos e na escola; como foi o processo de relação teoria-prática para a elaboração da pesquisa e os impactos no trabalho docente; como a realização da pesquisa com os alunos, na perspectiva da Análise de Discurso, movimentou a aprendizagem dos alunos em leitura e escrita; como foi a apreciação do trabalho realizado na cidade e nos sujeitos da cidade; que expectativas foram atingidas ou superadas; o que foi possível e o que não foi possível desenvolver e por quê; além de refletir sobre o que poderia ser feito de outra forma e ou aprimorado. Por fim, que perspectivas se abrem a partir da realização da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: CIDADE, ESCOLA E SUJEITOS

Neste capítulo, nosso objetivo é explicitar as condições de produção em que se dá o trabalho de intervenção pedagógica. Nesse sentido, faremos uma narrativa discursiva (PFEIFFER, 2007)⁵ sobre Pontes e Lacerda, buscando compreender a história de constituição da cidade e de seus moradores, para isso valemo-nos de alguns textos historiográficos, documentos da cidade e narrativas de moradores. Também abordaremos, de forma breve, sobre a Escola Estadual São José e sobre os sujeitos-alunos, que fizeram parte da intervenção.

1.1 Pontes e Lacerda: um breve percurso histórico

A cidade de Pontes e Lacerda surge às margens do Rio Guaporé, em um vale privilegiado de florestas, cerrados e banhados, típicos do pantanal. É importante ressaltar esse aspecto porque os sujeitos que, historicamente, habitaram esse lugar, em meio às matas e cerrados da região, foram os indígenas da etnia *Nambikwara*⁶.

Conforme Lima⁷, a história da cidade remonta ao ano de 1784, quando os astrônomos e cartógrafos Antônio Pires da Silva Pontes Leme (mineiro) e Francisco José de Lacerda e Almeida (paulista) aportaram na região com a missão de elaborar a primeira carta geográfica dos rios que banham essas paragens, descrevendo os rios das Bacias Amazônica e do Prata. O autor traz esses dados históricos do século XVIII para traçar a origem do binômio que deu nome à cidade: Pontes e Lacerda.

O povoado surge no início do século XX. Por volta de 1906, a Comissão Rondon – chefiada por Mariano Cândido da Silva Rondon – que foi criada para ligar a região Amazônica ao restante do território brasileiro por meio de linhas telegráficas, começa a ser implantada na região. Então, em 1907⁸, é inaugurada a Estação Telegráfica próxima ao Rio Guaporé,

⁵ Compreendemos, a partir de Pfeiffer (2007, p. 21), a narrativa discursiva como uma costura analítica entre vários documentos, reunidos pelo pesquisador, que formam um determinado arquivo sobre um tema; no caso deste trabalho, valemos de documentos que significam a cidade de Pontes e Lacerda-MT.

⁶ As condições de produção não nos possibilitaram, no decorrer da intervenção, grandes progressos na busca por significar a cidade a partir desses povos indígenas.

⁷ José Leonildo Lima é professor da Unemat e do Profletras, autor de um texto que conta a história da cidade de Pontes e Lacerda que aparece no sitio oficial da Prefeitura do município. Disponível em: <https://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Institucional/Historia/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

⁸ Nos textos explorados do *corpus* de leitura consta essa data, assim como na placa de recuperação e revitalização do prédio da estação, em 2007, comemorando o centenário da comissão Rondon. No entanto, na obra **O Brasil pelos brasileiros: relatórios científicos da comissão Rondon**, consta que “No dia 24 de fevereiro de 1908, foi inaugurado o ramal Cáceres-Vila Bela da Santíssima Trindade, assim como as Estações Telegráficas de Pontes e Lacerda, Porto Esperidião e Diamantino.” (SIQUEIRA, 2016, p. 21).

provocando o povoamento do lugar que se tornaria a cidade. Em 1909, o governo disponibilizou 3.600 hectares de terras para a povoação, mas isso aconteceu muito lentamente. Enquanto isso, alguns descendentes de Vila Bela da Santíssima Trindade vão se estabelecendo em torno da estação com as respectivas famílias, trabalhando na manutenção e funcionamento do Posto de Telégrafo, na extração da poaia, no cultivo de lavoura e na criação de bois.

Segundo o Plano Diretor Urbano de Pontes e Lacerda (PDUPL, 2006), esse pequeno aglomerado se manteve isolado, sendo o limite final da economia da região de Cáceres. Nos anos de 1920, as vias de comunicação de Mato Grosso eram classificadas como “estradas de rodagem”, carroçáveis e caminhos de acesso somente para bois de carga. Entre estes últimos, estava o trecho entre as cidades de Cáceres e Mato Grosso (hoje, Vila Bela), e neste trecho, a estação telegráfica de Pontes e Lacerda. No governo de Getúlio Vargas (1930-45), começa a articulação rodoviária entre o Vale do Guaporé e Cáceres, traçando rotas pelas linhas telegráficas, surgindo os primeiros transportes de carroça e veículos automotores. Em 1945, a primeira ponte de madeira é construída sobre o rio Guaporé, em Pontes e Lacerda, articulando-se com Vila Bela. Ela passa por diversas reformas até ser substituída pela atual de concreto em 1996 (PDUPL, 2006, p. 10).

Em 1962, uma equipe do antigo Departamento Nacional de Estradas de Rodagem (DNER), hoje Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT), chega à cidade para abrir uma estrada que ligaria Pontes e Lacerda a Vila Bela da Santíssima Trindade. A Vila dos Pretos foi base operacional do DNER, deixando as construtoras suas marcas em outros bairros da cidade: Serveng, Ebec e Dermat. Esse evento trouxe maior comodidade na locomoção, visto que até então esse trecho era feito a cavalo ou a pé por pequenas trilhas vincadas na floresta densa que havia na região. Esse empreendimento do Estado, juntamente com a venda de terras a custo baixo, estimularam a vinda de mais famílias de migrantes, para abrir terras de pastagem e lavoura, impulsionando a agricultura e, especialmente, a pecuária.

Na década de 1980, há um fluxo grande de garimpeiros com a descoberta de ouro de aluvião na região da Lavrinha. Esse fato acirrou mais ainda os conflitos com os povos originários que habitavam essas paragens: os indígenas da etnia *Nambikwara*. Com a gravidade dos conflitos, demarcam-se as terras na região do Sararé, hoje Terra Indígena Sararé.

Nas narratividades dos entrevistados, material de análise no terceiro capítulo, mostraremos como se deu o funcionamento desse discurso no imaginário construído pelos que estavam começando o povoamento na/da cidade, nesse confronto de sujeitos e de história, como essas situações determinaram o discurso e os sentidos, tanto para os sujeitos negros que já

povoavam em torno do posto telégrafo quanto para os migrantes que começavam a chegar a partir da década de 1960.

Com a consolidação do eixo rodoviário articulado com Rondônia, há um intenso processo migratório à região de Pontes e Lacerda, dando início à exploração de madeira e implantação da pecuária. Segundo o PDUPL, um dos recursos do governo federal foi a criação do programa POLONOROESTE, que resulta em empréstimos, garante asfalto, e dá suporte aos assentamentos desses fluxos migratórios. (PDUPL, 2006, p. 16).

Com o crescimento do povoado, a 3 de dezembro de 1976, através da Lei 3.913, criou-se o Distrito de Pontes e Lacerda (figura 01), vinculado ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade. Recentemente, em 1999, perdeu área para a criação dos municípios de Conquista D'Oeste e Vale de São Domingos. A partir de então, há um fluxo maior de migrantes, pois a descoberta do ouro e a extração da madeira atraíram forasteiros de Mato Grosso do Sul, das regiões Sudeste (paulistas e mineiros) e Sul do Brasil (especialmente o Paraná). Nas narrativas dos remanescentes dos primeiros habitantes do lugar, há relatos de mortes entre garimpeiros, madeireiros e conflitos por posse da terra.

Figura 01 – Vista aérea de Pontes e Lacerda.



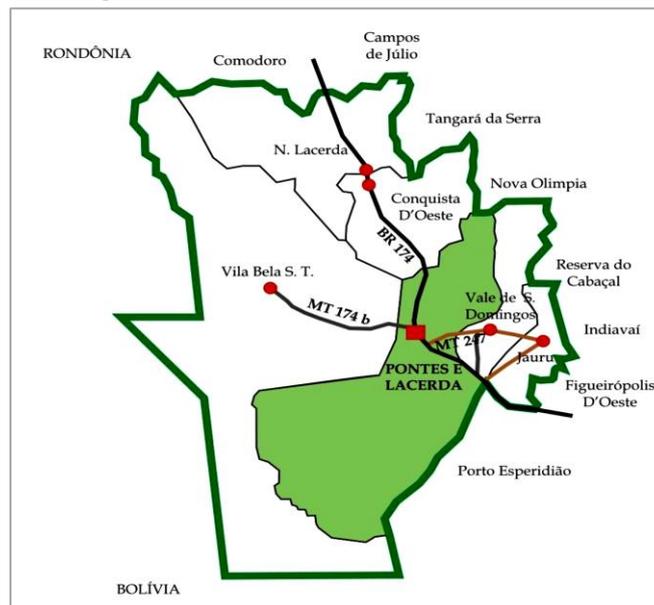
Fonte: www.circuitomt.com.br. Acesso em: 06 mar. 2020.

Houve grande movimentação econômica no município no período de extração mineral artesanal, entre as décadas de 1980 até início de 1990, grandes conflitos sociais, étnicos e ambientais. Com a queda de preço, as restrições ambientais e a necessidade de investimentos,

o ciclo artesanal teve seu fim natural. Esse acontecimento provocou uma queda na economia, no final dos anos 1980, consolidando a pecuária como atividade econômica estável. Nos últimos anos, surgem as lavouras mecanizadas (soja).

Em um contexto em que a cidade vai se constituindo no entremeio do agrário e da urbanidade, Pontes e Lacerda vai adquirindo ares de modernidade. Conforme Lefebvre (2001, p. 51) a cidade, de um ponto de vista sociológico, “[...] sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes (...), com sua história.” Trazemos essa reflexão para situar a cidade de Pontes e Lacerda como espaço de significações que determinarão os sujeitos que vão dela se situando e fixando morada. Atualmente, Pontes e Lacerda (figura 02) é considerado um dos maiores municípios da Região Sudoeste do Mato Grosso, sendo um polo sub-regional, que tem influência sobre os municípios de Conquista do Oeste, Jauru, Nova Lacerda, Vale de S. Domingos e Vila Bela da Santíssima Trindade.

Figura 02 – Divisas territoriais da cidade.



Fonte: Plano Diretor Urbano de Pontes e Lacerda, 2006, p. 10.

A cidade está localizada a 443 km de Cuiabá, capital do Estado, tornou-se município de MT em 1979, por meio da Lei Estadual 4.167. Possui uma população estimada, segundo IBGE – 2018, de 45.093 habitantes; a economia gira em torno da produção de bovinos de leite e de corte e tem sido considerada uma das maiores exportadoras de carne de Mato Grosso, primeiras em qualidade genética do Brasil. Está em plena expansão a agricultura, com a prática das monoculturas (soja e milho). Ainda abriga pequenos produtores de pecuária leiteira e

agricultura familiar. Para a geração de emprego e renda, conta com frigorífico bovino, empresa de extração mineral (especialmente o ouro da Serra da Borda e adjacentes), e comércios de atacado e varejo, formais e informais, além de funcionários públicos administrativos, da educação, saúde e justiça municipais e estaduais.

1.2 Alguns apagamentos no processo de fundação da cidade

Em relação à história de constituição da cidade, tomamos as referências desse discurso fundador que compõe o imaginário constitutivo de Pontes e Lacerda, ou seja, que a cidade surge a partir do acontecimento da instalação da Estação Telegráfica da Comissão Rondon. Nas materialidades discursivas sobre a cidade, analisadas com os alunos, há determinantes históricos e ideológicos que vão delineando os vários lugares em que as ideias vão se construindo para a constituição da cidade, pois como diz Orlandi (1993), “[...] não há ‘ideias fora do lugar’ como diria Roberto Schwarz. As ideias não têm *um* lugar, têm *muitos*” (ORLANDI, 1993, p. 7), isto é,

Depende da história de construção do sentido a configuração de lugares para as “ideias”, na trama da relação linguagem/pensamento/mundo, isto é, no efeito de realidade do pensamento, da ilusão referencial, que eles produzem. A organização dos sentidos (*sic*) é trabalho ideológico. E o lugar das ideias é função desse trabalho. (ORLANDI, 1993, p. 7).

Então, o imaginário sobre a cidade, no fio do discurso, vai constituindo os sentidos de forças desorganizadoras, desmontando as certezas e os sentidos (ORLANDI, 1993) da/na cidade. Quando nos propomos refletir discursivamente sobre a cidade, buscamos, conforme Orlandi, “Desmontar sua certeza e sua territorialização, que são sempre uma relação de forças, no entanto silenciadas [...]”, (ORLANDI, 1993, p. 8).

Assim, para que esse deslizamento/desmonte das ideias fosse movimentado no trabalho que desenvolvemos com os alunos, buscamos significar o silenciamento/apagamento do negro na fundação da cidade, quando percebemos que os textos determinam, ideologicamente, como “Vila dos Pretos” o lugar em que o posto de telégrafo em Pontes e Lacerda foi instalado. Segundo Lima, esse lugar deu origem à cidade: “Nessa época, o local onde se estabeleceu o prédio da Estação de Telégrafo, começou a ser conhecido como “Vila dos Pretos”. Foi a partir dessa vila que se originou a cidade de Pontes e Lacerda”.

Dadas as condições de produção desse trabalho de dissertação de mestrado, os sujeitos-alunos envolvidos e o foco em leitura e escrita desses sujeitos, que estão em processo de

construção do imaginário sobre leitura e escrita, esse foi o foco que nos detemos na análise da discursividade de alguns dos sujeitos envolvidos na fundação da cidade: os negros e primeiros a iniciarem o povoamento da cidade. Na perspectiva que assumimos da Análise de Discurso, reconhecemos a incompletude como gesto de interpretação na constituição da cidade, dando ênfase ao apagamento do negro na circulação de sentidos da/na cidade, gesto que nos impulsiona a compreender, pelo viés teórico da Análise de Discurso, esse processo ideológico que é constitutivo na história e nos sujeitos da/na cidade e que, ao dizer, sentidos vão se constituindo e outros se apagam, processo que também é constitutivo do dizer.

Para a constituição da cidade, esse primeiro povoamento tem significado simbólico, ideologicamente marcado no PDUPL (2006), quando este o descreve como um acontecimento consequente da República e das conquistas e demarcações territoriais:

Com o surgimento da República (1889), as preocupações de demarcação de fronteira e de maior controle do território nacional, resultam que em 1906 a Comissão de Linhas Telegráficas chefiada pelo então Major Cândido Rondon, ao articularem Vila Bela com o país, instalam às margens do Rio Guaporé uma estação telegráfica, com mão-de-obra trazida daquele município. Esta estação telegráfica, origina a Vila dos Pretos (atual bairro Guaporé), que seria por muitos anos um dos únicos pontos de povoamento entre Cáceres e Vila Bela. (PDUPL, 2006, p. 11).

Nos textos históricos explorados pelos alunos, há um determinismo histórico ideológico que liga o acontecimento da estação telegráfica ao povoamento do lugar, quando este menciona que a Comissão Rondon instala a estação e denomina a aglomeração em torno dela de “Vila dos Pretos”.

Esse determinismo histórico social cria um efeito de sentido que parece evidente, mas que se equivoca, pela/na língua na construção de sentidos que deslizam, provocando justamente essa reflexão sobre as relações de poder em que foi construída a ideia de nação brasileira e, por conseguinte, a cidade de Pontes e Lacerda. Tanto nesse trecho do Plano Diretor quanto em outros textos históricos sobre a cidade, vai se delineando o povoamento da cidade e se constituindo os sujeitos que vão se firmando para o surgimento da cidade: os pretos da vila. O que vemos é a legitimação do discurso fundador, ou seja, a cidade surge em torno da estação telegráfica, no entanto habitada por sujeitos que não tem nome, apenas desinência de cor: os pretos oriundos de Vila Bela que vêm para cuidar, habitar e organizar o espaço em torno dessa estação, mas que são apagados com o progresso da cidade.

Nesses registros históricos de Pontes e Lacerda há uma lacuna, um silenciamento das condições histórico sociais em que os sujeitos que aqui estavam foram se organizando no

povoado no início da cidade. No trecho do PDUPL citado, há referência à estação telegráfica de Rondon, no entanto não menciona os sujeitos que circulam nesse lugar. Essa é uma inquietação que nos impulsionou a levantar mais questões: como foram se delineando a cidade, histórica e socialmente, nesse ínterim? Ou seja, entre a instalação da linha telegráfica e meados de 1940, quem são os sujeitos que vão configurando a cidade? Como viviam? Em que situações? Como se relacionam com a constituição da cidade? Isso nos levou a buscar documentos da Igreja Católica, na Diocese de Cáceres, que poderiam compor o arquivo de leituras dos alunos no decorrer da intervenção, em que se referendasse nomes dos sujeitos que circulavam por ali e foram delineando o povoamento.

Entretanto, essa busca pela completude dos sujeitos e da história, que é constitutivo do fazer pedagógico, nos levou ao embate teórico e metodológico da Análise de Discurso, quando, por intermédio de Orlandi, buscamos dar significado ao silêncio como lugar dos sentidos, mesmo consciente de que a busca não se completaria, porque os sentidos não param, eles mudam de caminho (2007a, p. 13). Com Orlandi (2007a), buscamos as noções de imaginário, real e simbólico para, pela Análise de Discurso, compreender que estas se relacionam à ideologia e à determinação histórica, quando descrevemos “[...] o discurso como lugar de contato entre língua e ideologia”. (ORLANDI, 2007a, p. 17). A opacidade da língua materializada nas discursividades dos textos históricos produz um movimento em nós que busca questionar que formações discursivas se articulam nessas formulações, reunidas “[...] em pontos do dizer, em regiões historicamente determinadas de relações de força e de sentidos”. (ORLANDI, 2007a, p. 20).

No texto do professor Lima, há um salto para 1947, quando Mariano Pires de Campos vem a Pontes e Lacerda com 22 indígenas da etnia *Pareci*, seguindo o Rio Guaporé, para a extração da *poaia*. Em 1955, começam as medições de terras pela Colonizadora Sul Brasil, mas somente a partir de 1960, começam a chegar os migrantes que vão desenhando a constituição da cidade, provocando relações de forças que vão se delineando na ocupação do lugar, determinando os sujeitos e as relações entre esses sujeitos – os que já o habitavam e os que vinham chegando. Esse espaço que não se descreve “Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante”. (ORLANDI, 2007a, p. 23).

1.3 A escola e os sujeitos do projeto: sentidos determinados e sentidos construídos

O ambiente institucional escolar onde realizamos o projeto de intervenção é a Escola Estadual São José, localizada no Bairro São José, na rua Terezinha Coura Garbin, número 1545.

O espaço onde a escola foi construída é significativo em relação à constituição da cidade, pois o bairro surge a partir de demandas de expansão territorial do município. Até fins de 1970 e início da década de 1980, o lugar era ocupado por pequenos sítiantes. Com o crescimento demográfico da cidade, a partir da chegada de migrantes em busca de ouro, terras e frentes de trabalho no comércio varejista, a cidade cresce em população. Começam a diluir-se a vila dos pretos no imaginário social, para tomar forma a cidade de Pontes e Lacerda.

Alguns moradores, não originários, mas os primeiros a migrarem para a cidade, que tomaram posse das primeiras terras, se constituem partícipes da organização dessa expansão, cortando suas terras e as distribuindo de forma a vendê-las em lotes para migrantes que já se instalavam na cidade e aumentavam a família ou migrantes que estavam chegando à cidade. É nesse contexto que surge o Loteamento São José, em Pontes e Lacerda, onde se localiza a escola.

Então, a escola surge em um espaço destinado àqueles que vinham chegando, e que se constituíam como sujeitos de direito, em um contexto capitalista, porque precisavam habitar este lugar. Como a escola significa a cidade nesse contexto social? Pois bem, Orlandi (2007b) vai construir essa distinção ao dizer que o

[...] sujeito de direito não é equivalente a indivíduo. O sujeito de direito é o efeito de uma estrutura social bem determinada, a sociedade capitalista. Esta estrutura condiciona a possibilidade do contrato, da troca, da circulação. O assujeitamento é então interior (engaja a vontade), indispensável para uma economia, segundo Haroche (idem) que precisa da livre circulação dos bens e dos indivíduos. (ORLANDI, 2007b, p. 14).

Então, é nessa estrutura que se determina o lugar em que se instala a Escola Estadual São José, para atender a uma demanda do Estado aos sujeitos de direito que estavam chegando. Ao descrever a posse do lugar, assim se coloca dona Ervelina, uma moradora da cidade, que foi entrevistada pelos alunos: “As pessoas que chegavam e tinham dinheiro fincavam mourão e iam tomando conta das terras. Os negros acabaram sem nada.” O silenciamento se impõe como forma de emancipação daqueles que vinham chegando e tomando posse, os sujeitos de direito, os brancos, aqueles a quem as políticas de posse dão o direito de ocupar os melhores lugares no contexto do capitalismo.

Vamos descrever a Escola São José a partir do Projeto Político Pedagógico de 2019 (PPP), sistematizado no Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGeduca), no sítio da

Secretaria de Estado de Educação (Seduc)⁹. A acessibilidade a esse projeto no sistema é limitada aos gestores – diretor e presidente do Conselho Deliberativo Escolar (CDCE).

A Escola Estadual São José (Figura 03) oferece o Ensino Fundamental de 09 anos, na forma de Ciclos de Formação Humana, atendendo a três ciclos básicos que compreende o 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano), o 2º ciclo (4º, 5º e 6º ano) e o 3º ciclo (7º, 8 e 9º ano), nos períodos matutino e vespertino, com autorização sob Ato 248/2013. Atendeu, em 2019, 924 alunos matriculados e frequentes, distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino. No 1º Ciclo, 268 alunos; no 2º ciclo; 291 alunos e no 3º ciclo, 365 alunos. Desde 2016, está no cargo de gestor o Professor Erenídio Gonçalves da Silva, eleito pela Gestão Democrática, no seu segundo mandato, para o biênio 2019/2020. A Equipe Pedagógica é composta pelas Coordenadoras: Elaine Martins, que conduz o 2º ciclo; Silvania Rodrigues da Silva Faria, que conduz o 1º ciclo e Vitoriana Morinigo, que conduz o 3º ciclo. A Escola possui um quadro de 80 profissionais, distribuídos entre pessoal docente e administrativo, sendo 47 efetivos e 33 em contrato temporário. Sua área total é de 8.320 m², com espaço construído de alvenaria de 2.768,75 m² e a quadra com 876,76 m², atualmente sem utilização devido a problemas estruturais.

Figura 03 – Escola Estadual São José – Pontes e Lacerda-MT.



Fonte: Facebook. Disponível em: <https://rb.gy/kq03v3>. Acesso em: 20 mar. 2020.

A escola foi inaugurada em 30 de março de 1990, e seu primeiro dia de aula deu-se no dia 02 de abril do mesmo ano. O seu processo de funcionamento foi revisado em 30/10/2017.

⁹ Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

É mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso, pertencendo assim ao Sistema Estadual de Educação, fundamentada na constituição vigente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e outros dispositivos legais, respeitadas as diretrizes regimentais estabelecidas. Além da equipe gestora, a escola conta com o CDCE da Escola Estadual São José, fundado em 24/06/1997, sendo uma associação civil, sem fins lucrativos de duração indeterminada, constituída segundo disposições da Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998 e adequado na Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2.002, com atuação na referida unidade escolar.

Quando começou, a escola atendia a alunos do Ensino Fundamental e Médio, divididos entre o período matutino, vespertino e noturno. Houve um redimensionamento em 2009, e a escola passou a oferecer somente o Ensino Fundamental de 09 anos, ainda sob a forma de Ciclos de Formação Humana¹⁰. Atualmente, a escola atende nos períodos matutino e vespertino. No matutino, alunos da zona urbana; no vespertino, um número considerável de alunos da zona rural. A escola recebe alunos de outros bairros da cidade, de diferentes níveis sociais, pois há atrativos que fazem com que a população procure a escola: além de um dos melhores IDEBs da cidade, a escola tem um trabalho considerável de inclusão social atraindo muitos alunos com deficiência (as Pessoas Com Deficiência – PCD).

No PPP da escola, ao apresentar o perfil dos alunos e o contexto social e econômico desses sujeitos, os alunos são descritos como constituídos pelo “impacto da competitividade”, citando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parâmetro para a construção do currículo, ao propor a unificação das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. A justificativa seria que se vive

[...] um processo de revolução tecnológica que introduz mudanças rápidas e importantes, onde o desenvolvimento humano requer, por um lado, oportunidades para adquirir competências e desenvolver seu potencial e, por outro, oportunidades para empregar as competências desenvolvidas de forma produtiva e significativa. (PPP, 2019, p. 02).

Então, todo o currículo construído na escola é pensado em torno do desenvolvimento das competências previstas na BNCC e nas avaliações externas, para que a escola mantenha ou supere o patamar de melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da região. Para tanto, os alunos são direcionados ao desenvolvimento de habilidades para compor esse quadro competitivo relacionado às avaliações externas. Mas, acreditando que

¹⁰ O redimensionamento foi instituído pela Seduc/MT para as escolas de Pontes e Lacerda, ficando distribuídos os alunos de acordo com o nível de Educação Básica. Assim, somente a Escola Estadual 14 de Fevereiro ficou com os alunos do Ensino Médio, as demais com 1º ao 9º ano do fundamental, dentre estas, a Escola Estadual São José.

é preciso desconfiar desse sistema, compreendemos que os mesmos alunos que estão sendo “treinados” nas habilidades previstas nos documentos oficiais, têm um desenvolvimento pouco coeso na perspectiva de leitura e escrita que desenvolva a interpretação de si, do outro e do mundo que o cerca.

Para compreender como a escola se organiza para atender essa demanda e garantir o direito à educação, ao sustentar que “[...] o grande desafio da qualidade educacional é a relação/estrutura familiar” (PPP, 2019, p. 2), ela busca se pautar em uma ideia de que “a educação começa em casa e a escola é o seu complemento” (PPP, 2019, p. 2). Buscando parametrizar o papel social de cada instituição (escola/família), a escola concebe a família como principal motor de construção de indivíduos (não de sujeitos), e a escola que *adeque* a construção de seu currículo em um sistema de mudanças significativas na sociedade para que esses alunos se *adequem* também a essas mudanças. Para tanto, propõe uma abordagem no modelo construtivista piagetiano, ao descrever maneiras de planejar as ações pedagógicas de modo que os alunos se interajam entre si e com os professores, diversificando a abordagem

[...] com aulas de campo, seminários e debates, palestras, aulas expositivas, estudos individuais e coletivos, construção de maquetes, leituras diversas, representação teatral, produções de textos, participações em concursos, olimpíadas, jogos escolares, gincanas, confecções de slides, pesquisas, oficinas, manipulações de materiais concretos, confecções de materiais alternativos e projetos sociais em parceria com o ESF (Estratégia de Saúde da Família) do bairro. (PPP, 2019, p. 3).

Cabe aqui questionar: que concepções de educação estão se pautando para a construção do currículo escolar? Uma leitura atenta do PPP da escola mostra uma concepção de ensino estruturada em conceitos morais e subjetivos, primeiramente, a relação escola/família, como mecanismos de construção moral e autônoma. Concomitantemente, há um esforço em tecer um currículo que atenda aos princípios estabelecidos pelo Estado. Pfeiffer (2011), argumenta que

[...] as políticas de ensino têm sido marcadas, entre outros fatores, por uma tentativa de um duplo movimento: o de levar em conta, a partir de uma perspectiva sócio-construtivista, o desenvolvimento individual do aluno (que tem um ritmo próprio na sua relação com o corpo social); e o de levar em conta, a partir de uma perspectiva antropológica, as estruturas sócio-culturais dos diversos grupos que integram uma mesma sociedade. (PFEIFFER, 2011, p. 150)

Para compreender melhor como essa relação de poder é estabelecida e significativa para o movimento dos sentidos dados ao currículo da escola, vamos analisar a opacidade da língua

que se constrói nas expressões “autoridade dos pais” e “falta de autoridade”. Temos aí a língua como manifestação do mecanismo ideológico em funcionamento para a construção do papel social que exercem, na sociedade, a escola e a família. Há uma disputa de poder que se exerce no processo de construção dos sujeitos que vão à escola, essa instituição que, na contemporaneidade, é quem legitima e autoriza o acesso ao conhecimento.

O que significaria o termo autoridade? Segundo a base epistemológica a que nos filiamos nesse trabalho com o projeto de intervenção, a Análise de Discurso, há relações de poder que vão construindo as relações de força e determinando os sujeitos sociais. Ou seja, compreendemos que o que está em funcionamento na linguagem que se articula e se materializa no PPP da escola é o jogo ideológico do sujeito capitalista, e que se mostra pelo efeito ideológico da construção de sujeitos ideais – de classes determinadas ideologicamente para cumprir seu papel social – no contexto de produção do capitalista, que articula, em seu discurso, uma posição social de igualdade de direitos a todos os cidadãos que têm acesso à escola. À escola cabe garantir que o aluno aprenda, à família cabe garantir que o filho tenha sucesso nesse sistema capitalista que distribui os direitos e os deveres como universais, e isso somente será possível se cada extrato social assumir o seu papel, como se fosse possível prever as relações construídas entre sujeitos.

Compreendemos que o sujeito que fala no PPP é um sujeito coletivo, representativo da classe dos profissionais da educação da escola. O que salientamos é que, ao analisar a língua em funcionamento na construção deste documento, que é constitutivo e legitima a escola na sociedade, deparamo-nos com a inscrição da linguagem em um campo em que inscreve o político e o ideológico, num batimento entre o que se deseja e o que se propõe, em uma posição sujeito subjetivista, sobre o qual se acredita no poder de transformação e de construção de sujeitos compatíveis com essas relações de modos de produção do capitalismo, construindo um paradoxo nesse campo discursivo “[...] onde o mesmo está inscrito no outro” (PÊCHEUX, 2015 (1982), p. 119), na medida em que observamos, por um lado

[...] uma relação entre as formas político-jurídicas tanto da liberdade individual como das práticas escolares de “auto-governo” e da discussão [...]. *Por outro lado*, observamos uma constante dependência de administrações e burocracias, respeito a ordens, hierarquias e barreiras, que funcionam visivelmente como instâncias de opressão”. (PÊCHEUX, 2015(1982), p. 109).

Isso posto, as ações administrativas decorrentes desse sentido “é papel da escola” e “é papel da família” movimentam uma relação de poder instituída para que as instâncias

funcionem de modo a construir um leitor e escritor que se adeque as normatizações do sistema. Para que isso dê certo, ou seja, para que a aproximação entre escola e família seja melhor aproveitada para o desenvolvimento pleno do aluno, a escola

[...] São José desenvolve algumas ações que possibilitem esta aproximação, como os grupos de WhatsApp (sic) para repasse e troca das informações constantes; reuniões específicas, por ano/turma, quando necessário; permitir a participação de posto de saúde, clube de serviço e universidade no espaço escolar; eventos promovidos para a participação da família; divulgação em mídias sociais dos trabalhos desenvolvidos pelo professor/aluno. (PPP, 2019, p. 4).

Além de sistematizar os processos de articulação entre escola e família, a instituição constrói o currículo de ensino influenciada pelas sistematizações propostas pela demanda de Estado, próprios de uma formação discursiva dada, pois essa é a condição para que se sobreviva ao aparelhamento de Estado, pois “[...] a condição última da produção é portanto a reprodução das condições da produção” (ALTHUSSER, 1980, p. 9), ideologicamente construídas. Ao propor a garantia de acesso ao legado cultural construído pela humanidade nas diversas ciências (PPP, 2019, p. 21), a escola propõe a sistematização do planejamento, propondo também a construção do conhecimento pelo sujeito através da mediação. Há também uma relação de desejo pelo “ideal de homem a ser formado” em uma sociedade dada (PPP, 2019, p. 21) no intuito de possibilitar a autonomia, o diálogo, a resolução de conflitos e a procura por especialistas nessa resolução.

Há o discurso do respeito às diferenças e a integração como pré-requisito para a transformação social. Para compor esse projeto de educação, a escola se articula com a BNCC para o desenvolvimento integral dos estudantes através das competências, “[...] para pensar o funcionamento de certas unidades imaginariamente unas e inequívocas, como Estado, Escola e Língua”. (SILVA, 2018, p. 113). Silva (2018) vai mobilizar esse movimento ao pensar o ensino em uma conjuntura social e histórica atual, em que o Brasil, ao sair de um momento histórico ditatorial, passa por um

[...] movimento de redemocratização do país, marcado pela globalização da economia, pela revolução tecnológica, pela reestruturação produtiva e consequente mudanças no mercado de trabalho, estruturantes da vida em uma sociedade cada vez mais urbana, em que se estabelecem novas fronteiras de desigualdade, que produzem outros processos de individualização do sujeito pelo Estado e suas instituições, como a Escola. (SILVA, 2018, p. 105).

Para tanto, a escola lança mão da adequação a esse espaço de demandas instituídas pelo Estado, porque

[...] novas demandas devem ser contempladas pelas políticas públicas de educação como a de desenvolver a capacidade do sujeito de expressar-se, de comunicar um conteúdo em uma forma passível de ser ensinado-aprendido, mensurável-controlável em uma sociedade de um capitalismo dito flexível em que o trabalhador deve se adequar com autonomia, criatividade, espontaneidade. Momento em que as capacidades comunicacionais, interacionais, devem fazer parte da força de trabalho para fazer face à redução dos postos de trabalho e de precarização do mercado, de fragmentação da família, de perda de referências, de rupturas de laços de pertencimento, de insegurança, de solidão. (SILVA, 2018, p. 105)

A escola toma a noção de competência, como forma de organização do ensino, do discurso jurídico, para compor uma organização que vai significar a língua tomada como elemento de comunicação para novas demandas do mercado de trabalho. Os aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais relacionados a competências estão presentes na organização do ensino na escola São José, citados no PPP. No entanto, Silva (2018) vai lembrar que “[...] o conceito de competência, em que jogam a paráfrase e a polissemia como base do funcionamento discursivo, produzem-se deslocamentos epistemológicos, que são sociais e políticos, em relação a novas demandas”. (SILVA, 2018, p. 112).

Ao retomar o conceito de competência no âmbito do ensino, o conhecimento é visto como um instrumento racional, único, transversal e acabado, como pronto a ser acionado pelo sujeito para a sua automatização e domínio. Conforme a autora, trata-se de “Um conhecimento transparente, sem equívocos, em situação de uso, de comunicação como ação individual na solução de problemas coletivos, sociais”. (SILVA, 2018, p. 112). Para a autora, não há o movimento da historicidade dos sentidos, ideologicamente construídos na propagação do conhecimento.

Quando o documento assim define a instituição “[...] como a instância que, erigida pela sociedade, se incumbe de garantir que as novas gerações tenham acesso ao legado cultural da humanidade.” (PPP, 2019, p. 21), retomando o discurso jurídico, define a educação como

[...] um direito humano elementar, pois é através dela que ocorre o crescimento individual e coletivo, sua reprodução social e cultural, tende ao aperfeiçoamento das pessoas e permite sua sobrevivência, sendo um processo de desenvolvimento integral do indivíduo. (PPP, 2019, p. 22)

Isso posto, compreendemos que é pela Análise de Discurso, com a noção de sujeito e de história, que vai nos proporcionar perceber a contradição na construção das políticas públicas de ensino. Silva (2018), mencionando Pêcheux, diz que as práticas de ensino se desenvolvem

[...] de acordo “com o **mito continuísta empírico-subjetivista**, que pretende que, a partir do sujeito concreto individual “em situação” (ligado a seus preceitos e a suas noções), se efetue um apagamento progressivo da situação por uma via que leva diretamente ao sujeito universal, situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos. (PÊCHEUX, 1988, p. 127 - grifos do autor. Op. Cit. SILVA, p. 114).

A proposta de ensino da escola São José, prevista no PPP (2019), leva-nos a perceber essa concepção de sujeito universal que vai tecendo um currículo construído a partir de conceitos previstos nas políticas públicas de ensino: a de um agente social (universal) que desenvolverá habilidades que respeitem os princípios democráticos, o coletivo e o individual, mas também que intervenha na sociedade competitiva atual, de modo a se preparar para os desafios da sociedade.

Para que essa proposta se concretize no ensino de língua, o PPP da escola lança mão de dados das avaliações externas para compor a construção do planejamento coletivo. Há, nessa proposta, a relação contraditória própria de uma historicidade na construção de uma política de ensino de línguas, em uma conjuntura capitalista de produção de consumo e que, conforme Silva (p. 113), no espaço “[...] de uma urbanização em que as desigualdades se tornam ainda mais visíveis não sendo mais possível ignorá-las”. (SILVA, 2018, p. 113).

Nesse contexto, podemos observar o trabalho da relação contraditória entre o sociologismo e o logicismo. De um lado, o sociologismo do direito, da cidadania, da democracia, da diversidade, de modo a oferecer espaço para a garantia do direito à educação para que, “[...] independentes de sua religião, raça ou diferenças físicas, sociais, intelectuais e até emocional” (PPP, 2019, p. 11) todos tenham acesso à escolaridade. De outro, quando se propõe a uma avaliação diagnóstica de indicadores externos, como a Prova Brasil e o Avaliação MT 2018 como parâmetro para “melhorar a aprendizagem” (PPP, 2019, p. 9), estamos diante de um logicismo tecnicista, em que se circulam os sentidos da cientificidade neutra e universal, mas sabemos, conforme Orlandi (2000), que “[...] a linguagem não é uma coisa só e nem é completa”. (ORLANDI, 2000, p. 22).

Então, como se constroem a política de ensino de línguas nesse contexto? Pois bem, passemos a contextualizar como se construiu nosso caminho para a definição do tema a ser

movimentado no ensino da língua em funcionamento no projeto de intervenção, e como chegamos à definição da turma em que o desenvolveria.

Levando em conta as relações ideológicas entre a língua como objeto de interação social e como meio de comunicação efetiva na sociedade do consumo, definida no PPP, propomos um deslizamento dessa noção ao levantar algumas questões, por exemplo, em relação ao posicionamento político que nós, como professores de língua, assumimos na Educação Básica, como esse posicionamento vai constituindo os *corpus* de análise da língua, como reconstruir esse caminho na perspectiva da Análise de Discurso, movimentando os sentidos do real da língua, constituída histórica e ideologicamente, manifestada nas discursividades do arquivo de leituras – textos empíricos – sobre a cidade.

O que se mostra no discurso pedagógico de ensino de línguas na escola tende ao domínio do discurso autoritário, definido por Orlandi (2000) como

[...] o discurso do mesmo e isso está refletido, de alguma forma, na concepção de linguagem que temos, na forma de estudos da linguagem, nos moldes de análise propostos, etc. Este é um deslize ideológico que faz como que se atribua à natureza da linguagem algo que é historicamente determinado e se dá em relação a um tipo de discurso numa determinada formação social. Se absolutiza o parcial. (ORLANDI, 2000, p. 24)

Isso porque o ensino é gerenciado pelo alinhamento à BNCC (2018) e aos dados que estruturam o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos. Silva (2018) lembra que

[...] não há ritual sem falha e a resistência está sempre presente (...) no trabalho anônimo de professores, em que a escola não é nem céu, nem inferno, mas uma instituição do Estado com suas contradições e divisões. Resistências que mostram a irredutibilidade da linguagem, da língua ao enquadramento em enfoques sociologizantes ou cognitivistas que visem o silenciamento, o apagamento do simbólico, do político. A língua como um corpo de regras se autoriza a estabilidade em certos discursos, autoriza ao mesmo tempo uma contínua desestabilização da univocidade. (SILVA, 2018, p. 115).

É nessa tentativa de resistência que vamos tecendo o trabalho com a língua neste projeto desenvolvido com os alunos do 7º ano na escola. Na instituição, são materializadas a linguagem como instrumento de mediação social, mas na concepção da teoria da Análise de Discurso tomamos “[...] a mediação como relação constitutiva, como ação que transforma”. (ORLANDI, 2000, p. 17). Para que esse movimento se constituísse, tomamos o processo de constituição da cidade, na palavra como ato social com implicações de “[...] conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades” (ORLANDI, 2000, p. 17) em um processo que passa pelo domínio ideológico. O movimento de analista de discurso vai nos propor

compreender como as condições de produção vão construindo lugares de representação social, como as relações de força vão se constituindo no discurso sobre a cidade e que formações imaginárias vão se exteriorizando e se constituindo na linguagem.

Para propor esse trabalho, partimos do texto como materialidade discursiva, no caso os textos que contam a história da cidade, sejam escritos ou orais, e temos o discurso como objeto teórico (ORLANDI, 2000, p. 21). Isso significa dizer que a análise a que nos propomos com os alunos foi a de compreender que a língua é opaca, não há sentido único, provocando o deslizamento da falta, da incompletude como constitutiva da linguagem, que “[...] não é precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta.” e que “[...] o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis” (ORLANDI, 2000, p. 22), contrariando a proposta de ensino de língua sócio construtivista projetada no PPP da escola.

1.4 A escolha da turma para realizar a intervenção

A escolha da turma em que se desenvolveu o projeto se deu pelo fato de perceber que o trabalho com leitura e escrita estava ancorado em um parâmetro de expectativas sobre o certo e errado a se construir. O que estava em funcionamento no ensino de língua, sobretudo, na nossa prática, era o nosso posicionamento político atravessado por condições de produção de um discurso pedagógico, em que se acreditava na posição sujeito professor que detém o poder de dar todas as respostas, posto que, dadas as condições de produção, constitutiva dos sujeitos no âmbito capitalista de divisão de classes, somos assujeitados ideologicamente.

Ao lançar mão da teoria da Análise de Discurso para compreender os gestos de interpretação, pudemos perceber que se instaurou o incômodo porque trouxemos perguntas e não respostas. Percebemos que poderíamos movimentar os sentidos, levar os alunos a questionar o real da história, dos sujeitos e da língua.

Interessante destacar que esta turma era composta por um número entre 27 e 29 alunos (dadas as saídas de alunos e entrada de novos), com dois deles definidos pelo sistema como PCD: um com laudo de autismo e outro de dislexia. Dadas as condições de produção desses sujeitos, nos processos de leitura e escrita, propomos outras possibilidades de dizer, em um trabalho com a língua de forma que a mediação se tornasse significativa para ambos, levando-os a participar do projeto nas leituras e na construção da autoria, especialmente explorando a oralidade e, assim suscitando a participação destes em todas as etapas da intervenção.

Ao apontar os dados do IDEB como parâmetro para intervenções previstas no PPP da escola, levantamos alguns questionamentos: como se mostra o foco em leitura e escrita ao

lançar mão desses dados? Por exemplo, ao apontar, no PPP, os conceitos estabelecidos pelo sistema, foi constatado, na habilidade de Procedimento de Leitura, que os alunos estão 62% AB (Abaixo do Básico) e 33% B (Básico); na habilidade Relação entre Textos estão 65% AB. A questão aí colocada é: como se organiza o planejamento em leitura e escrita, levando em conta as condições de produção dos alunos que veem na escola um espaço de significação, instituído ideologicamente, para atuar na sociedade letrada? A possibilidade de trabalho com os gestos de interpretação e a construção da autoria nos impulsionava a buscar uma teoria que pudesse movimentar os sentidos para que a leitura fosse mais significativa para os alunos, já que, ao apontar dados como única possibilidade de perceber níveis de leitura nos deixava desconfiados quanto ao trabalho com o real da língua em funcionamento. Será que somente esses dados estatísticos seriam suficientes para construir um planejamento que constituíssem leitores?

Há um estabelecimento de limites do saber ao apontar o desenvolvimento de habilidades e competências como parâmetro para o planejamento do docente. Silva (2018) diz que, ao estabelecer esses limites ao saber nessa formação discursiva,

[...] evidenciam um funcionamento em que se trabalha, de forma idealista, os pares contingência/necessidade, objeto/sujeito, estrutura lógica/situação observável, levando a conceber a ciência de todo e qualquer objeto como relações de pensamento, independentes do ser desvinculada das condições materiais de existência. (SILVA, 2018, p. 114).

Há questões essenciais a serem refletidas para compreendermos como se constroem as concepções de educação e de ensino e que circulam na construção do currículo da/na escola, ou, como diria Pfeiffer (2011), proceder à “[...] análise da textualização que vai se construindo no batimento entre os modos de formulação das políticas públicas e das teorias que as sustentam”. (PFEIFFER, 2011, p. 149). Isso significa dizer que vamos compreendendo como se configura o processo discursivo dos sujeitos em uma dada estrutura quando se analisa o processo no qual o sujeito se “[...] inscreve em uma sociedade urbana pautada pela escrita.” (PFEIFFER, 2011, p. 149). Dessa forma é que percebemos como vão se construindo os meandros do currículo escolar, que reflete o direito à educação garantido na Constituição Federal (Art. 205), acrescidos de um discurso de aprendizagem significativa, o que nos leva a questionar como se dá essa construção da aprendizagem e o que se projeta, no PPP da escola, para que os alunos tenham um “desenvolvimento pleno”. (PPP, 2019).

Quais seriam as condições reais dos alunos dessa turma em leitura e escrita? Seriam os dados passíveis de apontar o real da língua e da historicidade desses sujeitos? Ao confrontar os dados com o real da história desses alunos, percebemos que estes estavam no limite da leitura

mecânica, com um olhar único para a escrita, ou seja, eram alunos adaptados a um sistema de trabalho com a língua e a linguagem de forma linear e única. Estariam estes sendo constituintes dessa condição de produção, ou seja, não seria exatamente por trabalhar pontualmente essas “habilidades” a causa dos problemas de interpretação que percebi nos alunos? Dos 27 alunos que iniciaram o projeto, somente cerca de 15% conseguiam discorrer uma leitura de forma dinâmica e sem tropeços, o restante se dividiam entre alunos que liam vagarosamente e com dificuldades, alguns de maneira decodificada, sem sequer reconhecer alguns símbolos da língua sistemática, como sílabas complexas, acentuações e pontuações.

Todos apresentavam dificuldades em estabelecer relações de sentidos para além do já dito, do sentido já lá, mesmo aqueles 15% que eram dinâmicos na leitura. O desenvolvimento da escrita como autoria não acontecia, ou seja, não se ofereciam condições para um trabalho com escrita que levasse os alunos à constituição da autoria. Além disso, havia o desafio de desenvolver um trabalho que incluíssem os PCDs de forma que se sentissem parte do processo de construção. O aluno com autismo, por exemplo, se sentiu entusiasmado com a possibilidade de ler a rua e a cidade. O aluno com dislexia foi motivado a participar ativamente das entrevistas, da leitura da rua e da cidade para ajudar na construção da autoria.

O processo de desconstrução da prática instituída até então como proposta de ensino de língua na escola não foi sem dor e sem confrontos. A escolha da turma foi movida pelo desejo de rever nossa prática pedagógica e, concomitantemente, rever a organização do currículo de ensino de língua e linguagem. Isso mexeu com as estruturas internas e externas, confrontando gestores e colegas profissionais da educação, imbuídos ideologicamente do trabalho sistemático proposto pelo PPP da escola. Os alunos foram provocados em seu comodismo no trabalho com a língua desenvolvido até então. Isso causou desconforto e polemizou a relação de força entre nós, alunos e professora, e o trabalho de língua/linguagem nos colegas de área. Mas essa é outra história que refletiremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Temos como objetivo, neste capítulo, traçar a trajetória de construção da proposta de intervenção, bem como estabelecer as relações teóricas e metodológicas que nos fizeram percorrer o caminho de construção e execução do projeto na escola. Para tanto, destacamos que o processo de escolha da turma para o desenvolvimento do projeto de intervenção não se deu sem conflitos, tanto na escolha da turma quanto na aplicação deste na escola. As relações de sentido relacionadas à dinâmica da escolha, do desenvolvimento e até mesmo da escola em que o desenvolvemos tem toda uma trajetória significativa, pessoal e profissional, que movimentam as concepções de leitura, de escrita, de concepção de educação e de ensino de língua, de políticas públicas que se articulam na historicidade do sujeito professor de escola pública, dos discursos que circulam e nos conduzem a um posicionamento político e ideológico, de condições de produção de todos nós, professores que atuam na Educação Básica, nas posições sujeito variadas – sala de aula e gestão.

2.1 Exercício da docência: uma inquietação motivadora

É necessário que descrevamos nosso percurso para chegar até a Escola São José e desenvolver o trabalho com esse projeto de intervenção, posto que isso determinou as condições de produção para o desenvolvimento deste quefazer.

Então, para dar visibilidade a esse processo, propomos, inicialmente, descrever discursivamente esse percurso que nos impulsiona a olhar para a escola de um outro lugar, como professora, pesquisadora, aluna da pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras, que se inscreve na Análise de Discurso, perspectiva teórica e metodológica que sustenta o trabalho com a língua/linguagem em sala de aula.

A nossa carreira no magistério inicia-se em 1987 na cidade de Pontes e Lacerda, Mato Grosso (PLA/MT), em uma turma de Educação Infantil, escola privada, enquanto cursava o Magistério¹¹. Em 1994, após concluir o Magistério, trabalhamos com uma turma de alfabetização, na Escola Estadual Antônio Carlos de Brito, em PLA/MT. Em 1995, ingressamos no Curso de Graduação em Letras, na UNEMAT, Campus de PLA/MT, graduando em 1999. Entre outubro de 2000 e outubro de 2002, fizemos uma Especialização em Língua Portuguesa

¹¹ Formação em nível médio, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

e Literatura, organizada pelo Campus da UNEMAT em PLA/MT, momento em que tivemos contato e aulas ministradas com pesquisadores de referência na Análise de Discurso e Histórias das Ideias Linguísticas como Profa. Dra. Eni P. Orlandi (UNICAMP), Profa. Dra. Solange Gallo (UFPR) e Luiz Francisco Dias (UFPA).

Durante a graduação, ministramos aulas em escola particular no município, de 1995 a 2009, passando pela Alfabetização, Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), ambos em Língua Portuguesa e Literatura. Em 2000, assumimos o concurso público na Educação Básica do Estado de Mato Grosso, para atuar na disciplina de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no EF e EM, na Escola Estadual Vale do Guaporé, em PLA/MT.

Em 2009, as escolas do município tiveram que se adaptar ao redimensionamento. Assim, pedimos remoção para a Escola Estadual 14 de Fevereiro, do mesmo município, onde funcionaria o EM. No entanto, ministramos aulas somente uma semana, pois recebemos convite da Assessoria Pedagógica de PLA/MT para assumir uma formação continuada em rede federal chamada Gestar II¹², de Língua Portuguesa, com duração de um ano. Foi um programa de formação continuada de professores dos anos finais do EF, formulado pela UnB, distribuído pelo MEC, concebido como um conjunto de ações pedagógicas, que incluíram discussões sobre questões prático-teóricas¹³.

A concepção de linguagem do programa buscou dar visibilidade ao uso da Língua como atividade social e comunicativa em que os interlocutores atuam em um espaço cultural e histórico. Nessa concepção, o texto é visto como a concretização das situações de interação e um produto de condições sócio-históricas, em que a significação é o ponto central. As reflexões foram sustentadas pela teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (1992), pelas contribuições de Marcuschi (2008) e as propostas de sequências didáticas de Schnewly e Dolz (2004).

Esse trabalho contou com o acompanhamento do Cefapro¹⁴, polo de Pontes e Lacerda, que atende a 10 municípios da região, a saber: Campos de Júlio, Comodoro, Conquista D'Oeste,

¹² Formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (6º ao 9º ano) do EF em exercício nas escolas públicas. Com carga horária de 300 horas (120 horas presenciais e 180 horas a distância para cada área temática), incluiu discussões prático-teóricas com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/gestar-ii->. Acesso em: 30 out. 2018.

¹³ Esse programa disponibilizou aos professores de Língua Portuguesa um conjunto de materiais para transposição didática, distribuídos em: 01 (um) caderno do Formador, 01 (um) Guia Geral, 06 (seis) cadernos de Teoria e Prática (TPs), 06 (seis) cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAAs) na versão do professor e 06 (seis) cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAAs) na versão do aluno.

¹⁴ Atos de criação dos Cefapros: Decreto nº 2.007/1997: Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis; Decreto nº 2.319/1998: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Juína e São Félix do Araguaia; Decreto nº 53/1999: Confresa, Matupá e Sinop; e Decreto nº 6.824/2005: Tangará da Serra. Estes decretos serviram de base para a Lei 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que transformou os Cefapros em unidades administrativas vinculadas à SEDUC. Em 24 de dezembro de 2008, esta lei foi complementada pela Lei 9.072, que criou os Centros em Pontes e Lacerda e Primavera do Leste.

Figueirópolis D'Oeste, Jauru, Nova Lacerda, Pontes e Lacerda, Rondolândia, Vale de São Domingos, Vila Bela da Santíssima Trindade. De modo que nos coube atender aos municípios de Pontes e Lacerda, Nova Lacerda e Conquista D'Oeste, os demais municípios ficaram sob a responsabilidade de outras colegas. Nessa ocasião, usávamos o blog¹⁵ para registrar as intervenções feitas pelo grupo e as formações, além das comunicações e sugestões de leituras e encaminhamentos via e-mail.

Essa formação nos proporcionou contatos com uma diversidade de colegas da Língua Portuguesa e, além disso, ampliou nossa visão a respeito da historicidade dos professores e professoras de língua e uma análise crítica de programas financiados pelo poder público. Foi um momento interessante do nosso percurso profissional em que pudemos significar a carreira docente, compreender as formações imaginárias advindas das formações ideológicas que constituem os docentes, e como as políticas públicas demonstram uma responsabilização do professor pelo sucesso e/ou fracasso dos estudantes. Elaborada em um momento em que fervilhavam as políticas públicas e preocupadas em oferecer formação continuada a docentes do Brasil, durante a década de 1990, o Gestar II surge, em 2009, com a preocupação de garantir atendimento às demandas levantadas no Plano de Ações Articuladas do governo estadual, articuladas com ações federais e mundiais.

Conforme Bressanin (2012), as políticas públicas de formação têm toda uma historicidade relacionada às condições de produção de um discurso capitalista que mostram as formações ideológicas das políticas públicas para a educação. A partir da História das Ideias Linguísticas, coordenado pelos pesquisadores Eni Orlandi e Eduardo Guimarães, na Unicamp, articulado com a Análise de Discurso, a autora procura compreender como se constroem a relação entre Conhecimento, Estado e Sociedade (BRESSANIN, 2012, p. 20), e como, ao produzir o consenso nas políticas públicas e nas políticas de ensino, se institucionalizam “[...] a formação em serviço, a implantação do sistema de avaliação nacional e a adesão à tecnologia” (BRESSANIN, 2012, p. 20) para se adequar ao ensino à distância. Além disso, analisa “[...] as condições de produção das políticas de formação continuada em Mato Grosso, que possibilitaram a criação dos Centros de formação e Atualização de Professores (CEFAPROS) e a implantação de programas de formação docente”. (BRESSANIN, 2012, p. 21).

Ao lançar mão dessa historicidade, Bressanin (2012) vai questionar a relação do professor com o aluno e com o conhecimento nessas

¹⁵ Disponível em: <https://mariarosalina.blogspot.com/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

[...] políticas de formação continuada, procurando compreender quais efeitos de sentidos essa relação produz e em que medida essas políticas possibilitam a inscrição da posição sujeito-professor em redes de significação que o legitimem, o autorizem enquanto protagonista/autor/construtor do conhecimento que será trabalhado/construído/constituído em sala de aula. (BRESSANIN, 2012, p. 21).

Para tanto, ela analisa o material do Gestar II, observando como entra em funcionamento o interdiscurso, especialmente o da falta, pois o programa chama à responsabilização do sucesso deste através de termos que convocam o professor ao trabalho ‘autônomo’ e ‘competente’.

Os programas de qualificação surgem, segundo a autora, de mudanças no mundo do trabalho que viabilize a competitividade, em que entra em funcionamento a estrutura e os princípios da sociedade capitalista, o que se mostra na organização das políticas públicas da educação, construindo relações determinantes nas práticas pedagógicas na escola (BRESSANIN, 2012, p. 25).

A autora salienta, a partir de autores como Silva (2007) que o que surge, após a Segunda Guerra, e que repercute até nossos dias, é “[...] o desenvolvimento de uma mentalidade pragmática e tecnológica, base de uma cultura modernizadora desenvolvimentista que se propõe a industrializar o país, carecendo de mão de obra técnica e cientificamente especializada”. (BRESSANIN, 2012, p. 26). Ao citar Silva (2007), Bressanin (2012, p. 26)) lembra que essa “[...] mentalidade pragmática e tecnológica, associada às concepções empírico-positivistas, sua palavra de ordem era *aprender fazendo*”, aliada ao *aprender a aprender*, que vai englobar “[...] teorias em voga como a das *competências*, a do *construtivismo*, a do *interacionismo*, que sustentam as políticas de ensino no Brasil e podem ser observadas nas propostas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb”. (BRESSANIN, 2012, p. 26). Ao analisar a produção do consenso nas políticas públicas, Bressanin (2012) analisa como o discurso da mídia atua nesse processo, demonstrando o despreparo do professor e uma educação deficiente. Isso vai produzindo efeitos de sentidos e reverbera na construção de políticas públicas de ensino que responsabiliza o professor pelos baixos índices de desempenho dos alunos.

Nesse contexto é que se implementa o Programa Gestar II. Um programa que surge desses efeitos de sentido de responsabilização do professor. Produzido sob o efeito de uma falta, do professor como “produtor de conhecimento”, e do aluno como incapaz de produzir conhecimento, o programa mostra esse fracasso, ao atribuir ao sujeito-professor “[...] a condição para mobilizar ações conjuntas no enfrentamento das dificuldades que a ele se apresentam”. (BRESSANIN, 2012, p. 40).

Por meio da análise do programa Gestar II e de relatório de professor a partir da formação, o que Bressanin (2012) nos mostra é que ele “[...] não produz a “autonomia” profissional e intelectual, nem ‘a formação de indivíduos reflexivos e críticos’, produz uma adaptabilidade às políticas públicas de ensino” (BRESSANIN, 2012, p. 48), porque tem relações históricas com os interesses de financiamento mundiais de produtividade propostos pelo Banco Mundial, “[...] que visa promover o desenvolvimento econômico e social e a redução da pobreza” (BRESSANIN, 2012, p. 48), em que termos como a “autonomia”, o “progresso”, o “desenvolvimento sustentável”, entre outros, se mostram e “[...] se inscrevem em formações discursivas advindas de formações ideológicas que sustentam as políticas públicas do final do século XX”. (BRESSANI, 2012, p. 48-49).

A autora salienta que é nesse contexto de interesses que o programa Gestar II surge, porque sua finalidade é “[...] elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural”. (BRASIL, 2008, p. 14, Guia Geral do Gestar II, apud BRESSANIN, 2012, p. 54).

É nesse contexto, em julho de 2009, que fizemos o seletivo do Cefapro para preencher uma vaga de Professora Formadora de Língua Portuguesa. Assumimos o acompanhamento da formação continuada em serviço (Sala de Educador) em algumas escolas do polo de Pontes e Lacerda. Ficamos no centro de formação de 2009 a 2017. Nesses anos, acabamos nos envolvendo com leituras direcionadas à formação continuada, em um contexto de formação em serviço, para atender a demandas do Estado, acreditando ser possível auxiliar o trabalho pedagógico de meus colegas professores. Para o desenvolvimento do nosso trabalho, muitas foram as leituras relacionadas ao ensino de língua, às políticas públicas de educação e à historicidade da construção dessas políticas de formação profissional, de conceitos e concepções que fundamentam a construção do currículo de ensino de língua no Brasil e no mundo.

Com o tempo, passamos do comodismo à inquietação, questionando-nos como se compunha o modo de funcionamento da formação implementada, sobretudo, como se constituíam as pesquisas feitas às pressas para formações pontuais aos colegas de linguagem e de ensino de língua do polo regional do Cefapro.

Soma-se a isso o processo de formação inicial da própria equipe, que se demonstrou deficitário, em face das condições de produção para atender a uma demanda de necessidades de formação, para sistematizar um currículo construído arbitrariamente, teoricamente já

definido, articulado nos programas de formação que vinham tanto do Ministério da Educação (MEC), quanto da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT).

Naquele momento não tínhamos as leituras de hoje, proporcionadas pelo curso do ProfLetras, não conseguíamos compreender que a formação oferecida não proporcionava condições para que o professor de língua refletisse sobre a sua prática. Para funcionar, seria necessário que a equipe formadora junto com os professores em formação pudessem estudar/conhecer/compreender outras concepções teóricas de língua/linguagem, para que estas reflexões significassem de modo diferente nas práticas de linguagens lá na sala de aula, de modo a transformar o ensino/aprendizagem da língua na escola.

Então, a inquietação diante de modelos a serem executados na função exercida nos levaram a compreender que teríamos que buscar outros caminhos para movimentar os sentidos de ensino de língua e de linguagem, posto que as concepções de ensino de língua e linguagem propostas pelo Estado são permeadas pelo discurso do modo de fazer, em uma visão sócio interacionista da língua, utilizando o gênero como objeto de ensino, através do procedimento metodológico das sequências didáticas¹⁶; de forma que os alunos, através de oficinas didáticas, se apropriem da estrutura, do estilo e da forma composicional de gêneros do discurso.

Isso é decorrente de discussões que constituem as políticas públicas de ensino de língua desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), quando este propõe que os alunos precisam se tornar leitores competentes de textos. Surgem questões tais como: Como se constroem os sentidos nessa relação? De que ‘discurso’ se discute nesses termos? É o que iremos tentar refletir a partir de nosso percurso formativo e as relações deste com a política de língua de Estado que se instaura no nosso processo de formação de docente de língua portuguesa.

2.1.1 Política de Estado para o ensino de língua

Em um dos projetos de formação proposto em 2016, enquanto estava no Cefapro, para os professores que se inscreveram na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF)¹⁷, a justificativa proposta era a de favorecer o exercício da cidadania, dar acesso às

¹⁶ A sequência didática é um procedimento, desenvolvido pelos pesquisadores da Universidade de Genebra: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que permite planejar o ensino e a aprendizagem de um gênero discursivo. Ela tem a finalidade de ajudar o aluno a escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. (Revista Avepalavra. Edição Especial. Agosto de 2012. UNEMAT. Campus de Alto Araguaia). Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra>. Acesso em: 13 fev. 2020.

¹⁷ Criado em 2002 pela *Fundação Itaú Social* e o *Cenpec* - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes de escolas

diferentes práticas de leitura e de escrita que circunscrevem a vida social na esfera pública, estabelecendo relações significativas entre essas práticas de leitura e de escrita e a vida cotidiana dos alunos. Este e outros projetos de formação continuada acompanhavam as concepções de ensino de língua que vinham sendo discutidas desde a segunda metade da década de 1990, com os PCNs (1998) e, atualmente, refletida na BNCC (2018). Pautamos a construção e execução das formações baseadas em uma,

Concepção de linguagem, de base sociointeracionista, inspirada, principalmente, em Bakhtin (2000) e Vygotsky (1996), que, a partir da década de 90, recebeu contribuições relevantes advindas do grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Pasquier, Schneuwly, e outros), e de pesquisadores brasileiros (Marcuschi, Machado, Rojo e outros) que, numa perspectiva teórico-metodológica, reforçam o papel da Linguística Aplicada nos estudos sobre transposição didática dessas teorias para o ensino de língua, colocando, no centro dessas discussões, o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva para uso da língua em gêneros textuais orais e escritos. (BARROSO, 2011, p. 136).

Essas eram as condições de produção histórica e ideologicamente determinadas para o desenvolvimento do nosso trabalho de formação. Na acepção teórica adotada, a noção de ‘discurso’ designa as práticas e os processos de linguagem, de forma que, “[...] tal como aparece em Benveniste e na “face oculta” da obra de Saussure (conferir Bouquet 1999) designa a operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas”. (BRONCKART, 2006, p. 140). Portanto, o termo equivale às atividades de linguagem, reservando “[...] a noção de “gênero” somente aos textos (“gêneros de textos”), propondo utilizar, para outros níveis, as fórmulas “espécies de atividade geral” e “espécies de atividades de linguagem” (ou espécies de discurso)”. (BRONCKART, 2006, p. 141).

Bronckart (2006) ainda vai dizer que existem *tipos de discursos*, que estes são “[...] configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto”. (BRONCKART, 2006, p. 148). Além do mais, ele destaca que “[...] esses tipos traduzem o que chamamos de *mundos discursivos*, ou seja, formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação e as do mundo construídos coletivamente [...]”.

públicas brasileiras, o *Programa Escrevendo o Futuro* transformou-se em política pública em 2008, por meio da parceria com o *Ministério da Educação* e a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. O Cefapro orienta e fomenta a participação e inscrição dos(as) professores(as) da rede pública dos dez municípios que compõem o Polo de Pontes e Lacerda-MT no Programa. Além disso, oferece formação continuada aos participantes do concurso no município sede do polo de Pontes e Lacerda-MT.

(BRONCKART, 2006, p. 148, grifos do autor). Para expor melhor o mecanismo teórico e metodológico dessa prática de ensino por meio de textos, o autor destaca que

Uma das teses centrais do interacionismo sociodiscursivo é a de que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de *mediações formativas* [...].

[...] esse agente progride em seu conhecimento dos gêneros que são adaptados a uma situação de interação, com o conjunto de restrições linguísticas que lhes são próprias, ao mesmo tempo em que também aprende a gerenciar as indexações sociais de que cada gênero é portador; inscrevendo-se, assim, na rede de significações cristalizadas nos modelos preexistentes e aprendendo a se situar em relação a eles.” (BRONCKART, 2006, p. 153-154, grifos do autor).

Como se pode ver, a formação, amparada nestes teóricos, consistia no trabalho exaustivo com metodologias de ensino por meio de textos/gêneros que circulam socialmente, em conformidade com as orientações do ensino de língua propostas, em que se desenvolviam leitura e produção de textos (ou de gêneros, dadas as condições de produção ideologicamente marcadas pelas concepções de ensino de língua), implicando “[...] escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística”. (BRONCKART, 2006, p. 143), mas que não propiciava que se desenvolvessem, nos alunos, gestos de interpretação dos mecanismos ideológicos historicamente construídos, limitando-se a reconhecer o estilo, a composição e a estrutura dos textos.

A percepção que tivemos no projeto de leitura e escrita para o desenvolvimento da proposta da OLPEF, entre outros projetos desenvolvidos até então, no Cefapro, era que o nosso trabalho não assumia contornos significativos para os colegas professores da escola. A OLPEF, por exemplo, traz um material elaborado com cadernos para cada gênero discursivo (perspectiva bakhtiniana), no entanto percebia que a metodologia ainda não conseguia fazer com que os professores se reconstruíssem na prática e, com os alunos que se dispunham a desenvolver as sequências didáticas, tal qual eram construídas, com o passo a passo determinando as escolhas das aulas e atividades a serem desenvolvidas, ainda não percebíamos um desenvolvimento em leitura e escrita de forma a garantir a eles um exercício de autoria.

Lembrando que a prática de ensino de língua é cerceada por políticas públicas, ou seja, somos constituídos histórica e ideologicamente por construções metodológicas de Estado; que esta é uma ação legitimada na escola e nos instrumentos linguísticos, tais como os livros didáticos, no que tange à leitura, produção e reconhecimento dos gêneros que circulam

socialmente, porque a escola “Se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias”. (ORLANDI, 1996a, p. 23). A grande questão em nós movimentada seria a relação desses textos com os sentidos ideológica e historicamente construídos.

Nesse contexto, percebemos que somente com a pesquisa acadêmica poderíamos avançar as reflexões teóricas sobre o ensino de língua. E, ainda, percebemos que há parâmetros de trabalho com o texto que não levam em conta as condições de produção dos professores atuantes nas salas de aula, pois verticalizam as práticas pedagógicas. Face às condições de produção, como diz Orlandi, “[...] o social aparece em relação à linguagem, na sua força contraditória: porque o social é constitutivo da linguagem, esta se sedimenta (ilusão do sujeito), e porque é fato social, ela muda (polissemia)”. (ORLANDI, 1996a, p. 28). Ou seja, o professor circunscreve sua prática nas condições de produção de um discurso que reproduz as estruturas de classe e as relações de poder, “[...] mascarando sob a aparência da neutralidade o cumprimento dessa função”. (ORLANDI, 1996a, p. 28). É a inscrição teórica assumida pelo professor que o circunscreve em sujeito de sua prática e que vai mediar a concepção de ensino de língua e de linguagem.

É por isso que tomamos a definição de discurso pedagógico proposto por Orlandi (ORLANDI, 1996a, p. 28) para compreender como se constroem as relações de força, em uma aparente neutralidade, e como estas se relacionam com três tipos de discurso em funcionamento a depender dos interlocutores e seu referente, conforme as condições de produção: o lúdico, o polêmico e o autoritário. (ORLANDI, 1996a, p. 29).

Diante do exposto, decidimos, então, retornar ao espaço da escola que, mesmo que regimentada por um “programa curricular”, poderia nos oferecer caminhos de pesquisa para compor nossa prática e, assim, traçar um novo caminho para o ensino de língua e linguagem. Além disso, para que a nossa prática de ensino de língua se fundamentasse em pesquisa, fomos buscar uma qualificação. Entramos no ProfLetras, na Unidade UNEMAT/Cáceres, que tem por objetivo,

[...] capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país. Além das especificidades técnicas, metodológicas e do rigor analítico característico da ciência, os trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROFLETRAS são norteados pelas necessidades identificadas em sala de aula por cada discente que integra o Programa. (UNEMAT¹⁸)

¹⁸ Disponível em: <https://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=apresentacao>. Acesso em: 05 mar. 2020.

Compreendemos que este programa seria o caminho para responder às inquietações do nosso processo de formação em relação à prática de ensino de língua que vinha articulando na função de professora formadora do Cefapro e que, talvez, suscitaria mais questões pertinentes, teoricamente, para auxiliar nas pesquisas da prática e proporcionar outras possibilidades de ensino de língua na sala de aula. Ao refazer os caminhos de leituras durante o ProfLetras, reencontramo-nos com a teoria da Análise de Discurso, abrindo possibilidades de crescimento e pesquisa para atuar no chão da escola, o que nos permitiu compreender a língua e seu funcionamento. Um modo de questionar a materialidade discursiva e que, teórica e metodologicamente, passou a contribuir com a nossa formação profissional para o ensino de língua e linguagem.

Ao retornar à escola, percebemos que as concepções de ensino de língua, as práticas de leitura e escrita que vínhamos desenvolvendo se construía a partir de sequências didáticas sobre gêneros discursivos, mediatizados pela concepção dialógica e interlocutiva da linguagem, para fins comunicativos. A justificativa para esse trabalho tem relação com as concepções de ensino de língua ancoradas nas noções conceituais de enunciado, de Bakhtin e seu Círculo, e de gêneros discursivos, conforme Brait,

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos nela envolvidos. Bakhtin e seu Círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativa-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo discursivo. (BRAIT, 2014, p. 65).

Nessa perspectiva, o trabalho que vem sendo desenvolvido com textos na escola de educação básica tem-se voltado ao desenvolvimento de capacidades para que possibilitem ao aluno compreender e se fazer compreender na escrita, ou seja, um meio de comunicação efetiva entre interlocutores. Com isso, as sequências didáticas surgem como parâmetro para possibilitar ao aluno que este seja exposto sistematicamente

[...] a diferentes enunciados, ou seja, a gêneros do discurso socialmente constituídos [...] para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto/discurso, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos torna

possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas da atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo. (PETRONI, 2008, p. 10).

Essa atividade de interlocução levou-nos a perceber que o nosso trabalho com o texto fora assumido para que o aluno se expresse na escrita, de forma que este aluno possa produzir um texto que corresponda às situações reais de comunicação, através do contato com diferentes gêneros que circulam socialmente. Ou seja, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, o texto foi eleito como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino, de modo que surgem, desde então, sequências didáticas para ensinar ao aluno como produzir um conto, um poema, uma receita, uma carta, e outros gêneros discursivos, porque Bakhtin (*apud* BARROS) vai dizer que,

[...] cada esfera de atividade” (jornalística, religiosa, jurídica...) “gera determinados *tipos de enunciados*, aos quais denominou de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1952-53/1979, p. 279). Cada gênero *reflete e refrata*, em seu *conteúdo temático, estilo e construção composicional*, as condições e as finalidades da esfera social em que circula. (BARROS, 2008, p. 20).

Essa concepção de ensino a partir dos gêneros continua na base de sustentação das políticas públicas de ensino de língua, quando, na BNCC, vemos que no Ensino Fundamental II (6º ao 9º) vão se aprofundar “[...] o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública”. (BNCC, 2018, p. 134).

Lembramos que o trabalho de ensino de língua a partir de textos é ponto a se destacar como fundamental para compreender a língua e seu funcionamento. Mas, compreendemos que o processo de construção do sujeito professor é atravessado por uma tutela do Estado (desde a colonização), e perceber-nos parte dessas condições de produção histórica e ideologicamente definidas, no já-dito e, principalmente, no que não foi dito que construiu nossa história de sujeitos professores, faz-nos compreender essa posição de sujeitos que se constituiu em um determinado contexto de produção, na relação entre locutores e que ativa os sentidos nesse aqui e agora do interdiscurso.

Precisamos compreender como se dá o processo discursivo em que se constitui e significa o professor, que tem a ilusão de ser a origem do dizer, mas que “[...] se desfaz se atentarmos ao fato de que, para ter sentido, qualquer sequência deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica determinada”. (ORLANDI, 1996a, p. 26).

Conforme Orlandi (2007b), para se legitimar a posição sujeito professor de língua, somos interpelados em sujeito do conhecimento pragmático, o sujeito da gramática, aquele “[...] que deve se relacionar com o saber a língua. (...) E é esta posição sujeito que somos convidados (aprendemos) a ocupar quando aprendemos a língua”. (ORLANDI, 2007b, p. 14). Somos, portanto, como sujeitos de linguagem (ORLANDI, 2015, p. 18), afetados pelo real da língua e pelo real da história, porque não temos controle sobre o modo como tudo nos afeta, visto que somos sujeitos discursivos funcionando pelo inconsciente e pela ideologia.

Provocar esse deslizamento é que suscitou em nós mais questionamentos, que surgiram em nossa prática a partir de conceitos que aparecem nas concepções de ensino de língua propostas nas políticas públicas como sinônimas, especialmente discurso/texto, sendo o discurso relacionado a práticas de comunicação em uma determinada esfera social. O trabalho com textos, na educação básica, tem como propósito levar os alunos a apreenderem as formas composicionais e reproduzirem, de forma pragmática, os textos que se dizem poéticos, opinativos, instrucionais e outros. Mais do que isso, a percepção que temos é que a leitura e a produção propostas a partir de desenvolvimento de competências faz com que nosso aluno não produza leituras significativas, quantifique mais do que qualifique essa leitura, justificável para um parâmetro de política pública de desenvolvimento “empresarial”.

Orlandi (1996a) alerta que essa tendência de produzir dados através de competências, “[...] tende, de um lado, a desrespeitar a existência do fenômeno como tal, e, de outro, a absolutizar a função da informação, imobilizando a linguagem fora de sua multiplicidade”. (ORLANDI, 1996a, p. 120). E mais além, pois nesse viés de trabalho a partir de competências, deixaria de observar que “[...] um discurso não é apenas transmissão de informação, mas efeitos de sentidos”. (ORLANDI, 1996a, p. 120).

Conforme descrevemos na introdução, o PPP da escola traz dados externos e internos para justificar uma proposta de ensino que pudesse desenvolver essas competências. O destaque que mais nos chamou a atenção foi a avaliação de que os alunos não seriam capazes de fazer relações entre textos que tratam de um mesmo tema, habilidade prevista no Tópico III da prova do SAEB, avaliação externa que constrói dados com a aplicação da Prova Brasil no 5º e 9º anos.

As questões que nos inquietavam passam a ter relação justamente com a ilusão da evidência do fracasso dos alunos, e em especial, dos que compunham a turma do 7º ano em interpretar a opacidade da língua materializada nos textos, instaurando sentidos outros além da superficialidade de questões interpretativas, muito exploradas nas avaliações externas.

Outras questões são movimentadas para propor novos sentidos à nossa prática pedagógica: como propor novas possibilidades de ensino de língua, levando em conta as

condições de produção dos sujeitos envolvidos e que mexesse com a maneira como vinha sendo conduzido o trabalho com textos, levantando gestos de interpretação nos alunos que nos possibilitasse fazer leituras das discursividades constituídas ideologicamente, de forma que outros sentidos se manifestassem? Então, ao levantar problemas de leitura e escrita na escola, propusemos deslizar por outro caminho teórico: o da Análise de Discurso.

2.2 Ensino de língua pela perspectiva discursiva: um deslocamento teórico importante

Aliada à preocupação da escola em propor um ensino de língua que movimentasse a necessidade de fazer relações entre textos, apontada no PPP da escola, percebemos a necessidade de outro viés teórico para desenvolver esse trabalho com a leitura, a escrita e a interpretação, visto que, dadas as condições de produção, ao efetuar os estudos teóricos da Análise de Discurso, notamos que o modelo de ensino sob o qual a escola vem trabalhando o texto não dá para avançar, uma vez que o seu ensino está amarrado em uma camisa de força, o gênero.

A Análise de Discurso toma o texto como unidade de significação, já que “[...] o texto [...] é o lugar mais adequado para se observar o fenômeno da linguagem” (ORLANDI, 1996a, p. 117), porque o importante é a totalidade e não os segmentos, noção esta que vimos se perpetuar no trabalho com estilo, estrutura e composição de gêneros do discurso proposto por Bakhtin (1992).

Para Orlandi,

A noção fundamental é a de *funcionamento*. Quer dizer, do ponto de vista da análise do discurso, o que importa é destacar o modo de funcionamento da linguagem, sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso. (ORLANDI, 1996a, p. 117).

Assim, buscamos entender a relação entre texto e discurso, para abrir outras possibilidades de ensino de língua. Isso porque o modo como o texto tem sido trabalhado em sala de aula não tem conseguido desenvolver o senso crítico dos alunos, fazendo com que os gestos de interpretação não ultrapassem a leitura linear dos sentidos suscitados na análise de textos, ficando, assim, na superficialidade do sentido, como regimentado por uma unicidade, objeto fechado e sem abertura para o equívoco da língua, para a falha como parte constitutiva do discurso.

Assumimos a necessidade, conforme Orlandi (2012, p. 73), de definir “[...] o texto como unidade de sentido em relação à situação discursiva (...), em sua representação linear e bidimensional, como contrapartida do discurso”, considerando “[...] o discurso no domínio teórico (efeito de sentidos entre locutores), enquanto o texto é seu correspondente no domínio da análise (como unidade significativa)”.

Então, pelo dispositivo da Análise de Discurso, vamos deslocar o texto para uma unidade de análise. A partir desse dispositivo, a finalidade não seria “[...] interpretar os textos, mas compreender os gestos de interpretação inscritos no texto” (ORLANDI, 2012, p. 78), ou seja, assumindo essa posição,

[...] ao tomar em consideração o texto como forma material, manifestação concreta do discurso, torna possível a análise de seu funcionamento, não pela utilização de uma metalinguagem formal mas pelo deslocamento do lugar heurístico da interpretação: o analista não interpreta o texto; através de um dispositivo analítico, ele explicita (torna visíveis) os gestos de interpretação que textualizam a discursividade e ele interpreta os resultados dessa análise, no interior de um dispositivo teórico”. (ORLANDI, 2012, p. 78).

Para trabalhar o ensino nesse campo teórico, é necessário fazer uma breve exposição de conceitos fundamentais da Análise de Discurso, que estão na base de sustentação das práticas de linguagens desenvolvidas no projeto de intervenção.

2.2.1 Texto, discurso e língua

Como perspectiva teórica, a Análise de Discurso se inaugura em 1969, a partir do lançamento da obra *Análise Automática do Discurso*, do francês Michel Pêcheux, e da revista *Langages*, de organização de Michel Dubois, em uma época de auge do estruturalismo para pensar o mundo e, central nesse paradigma, o estruturalismo linguístico, como método rigoroso de estruturação formal de análise da língua. Durante os anos 50 e 60 do século XX, os estruturalistas vão excluir, deliberadamente, o “sujeito” como elemento que perturbava o rigor científico de análise da língua padronizada e objetivada. Então, politicamente, “[...] a Análise do Discurso (AD) nasce (...) de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente [...]”. (FERREIRA, 2003, p. 40). Mais do que isso, Ferreira (2003) vai lembrar que a Análise de Discurso vai em busca desse sujeito, e o encontra

[...] em parte, na psicanálise, apresentado como um sujeito descentrado, afetado pela ferida narcísica, distante do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si. A outra parte desse sujeito desejante, sujeito do inconsciente, a

AD vai encontrar no materialismo histórico, na ideologia althusseriana, o sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e devidamente interpelado pela ideologia. O sujeito do discurso vai, então, colocar-se estratégica e perigosamente entre o sujeito da ideologia (pela noção de assujeitamento) e o sujeito da psicanálise (pela noção de inconsciente), ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem. (FERREIRA, 2003, p. 40).

A teoria encontra eco, no Brasil, a partir de Eni P. Orlandi e pesquisadores, quando a autora diz que “[...] a análise de discurso, proposta por M. Pêcheux, se faz no entremeio das disciplinas e as afeta em seus métodos de interpretação, na medida mesma em que articula linguagem com ideologia, praticando a análise de suas materialidades”. (ORLANDI, 2017a, p. 23). Faz-se no entremeio porque, segundo Orlandi, recai sobre os procedimentos e o processo de significação, ao pensar a relação descrição/interpretação, em que

[...] significa, sobretudo, não pensar relações hierarquizadas, ou instrumentalizadas, ou aplicações. Trata-se da transversalidade de disciplinas pensadas como, segundo M Pêcheux (1969), *empréstimos que se usam como metáforas*, o nosso contexto científico. Nem sobredeterminação, nem instrumentalização, nem aplicação. Uma relação metafórica, ressignificação, como a que se dá quando se toma discursivamente a não transparência do sujeito, a não transparência da língua, a não transparência da história. (ORLANDI, 2017a, p. 11).

A autora (2017a) diz que, enquanto na França alguns conceitos deixam de ter características fundadoras fundamentais, como “[...] o esquecimento do político, o esvaziamento do ideológico nas análises, a perda da noção do sujeito dividido, descentrado” (ORLANDI, 2017a, p. 9), e até mesmo a não ligação da exterioridade com a linguagem enquanto constitutiva dos sentidos, no Brasil, são essas noções conceituais que mais se desenvolvem. Então, o sujeito, a história, a língua vão compor a Análise de Discurso “[...] no interior das consequências teóricas estabelecidas por três rupturas que estabelecem três novos campos de saber: a que institui a linguística, a que constitui a psicanálise e a que constitui o marxismo”. (ORLANDI, 2017b, p. 15). A autora diz que é com a linguística que compreendemos a não-transparência da língua, e que

[...] ela tem sua ordem marcada por uma sua materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo. (ORLANDI, 2017b, p. 15).

Orlandi (2017b) acrescenta ainda que não seriam essas três formas de conhecimento uma ingênua adição que desembocaria na teoria do discurso, ou como um reflexo e uma mistura destas, mas que “toca os bordos” destes campos de saber, mais que isso, a Análise de Discurso as pressupõe,

[...] na medida em que se constitui da relação de três regiões científicas: a da teoria da ideologia, a da teoria da sintaxe e da enunciação, e a teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria psicanalítica do sujeito. É este o contexto teórico da análise de discurso. São essas as condições históricas do aparecimento da análise do discurso. (ORLANDI, 2017b, p. 15).

A Análise de Discurso vai se constituir, então, como um entremeio (ORLANDI, 2017a, p. 11), questionando o porquê da dissociação do histórico-social quando a linguística pensa a linguagem e quando as ciências sociais desconsideram a materialidade da linguagem. O campo teórico da análise do discurso lança mão de questionamentos para provocar deslocamentos, sem pretensão a respostas, no entanto pensando a relação constitutiva entre o sócio histórico e o linguístico, interpelando a “transparência da linguagem” sobre a qual se assentam a linguística e as ciências sociais (ORLANDI, 1996b), transparência essa especialmente refletida nas concepções de ensino que circulam nas políticas públicas de ensino de língua. A partir dessa posição de entremeio, Orlandi (1996b, p. 23) ainda vai dizer que “[...] esse deslocamento resulta sobretudo do trabalho produzido sobre a noção de ideologia” e que essa ideologia é inconsciente, porque

[...] é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história na sua necessidade conjunta, na sua materialidade. Ou seja, só podemos ter língua e história conjugadas pelo efeito ideológico [...], o discurso é essa conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão de realidade. (ORLANDI, 1996b, p. 39-40).

Lembrando que “[...] a reflexão sobre ideologias teve seu início com a problemática francesa do começo dos anos 60 acerca do estruturalismo filosófico, que em grande parte foi organizada em torno da questão da *leitura* (interpretação) de discursos ideológicos”. (PÊCHEUX, 2015a, p. 93). Essa noção de ideologia é apresentada, nesse campo teórico, para provocar um deslizamento entre o real da língua e o real da história, da linguagem como materialidade do processo de construção dos sujeitos, porque “É ação que transforma, que constitui identidades. Ao falar, ao significar, eu me significo”. (ORLANDI, 1996b, p. 28). A autora continua expondo que,

É a Análise de Discurso que vai arregimentar, através da noção de discurso, essa forma de conhecimento em que se inscreve a relação do mundo com a linguagem a noção de ideologia constitutiva dessa relação, ou melhor, como condição para essa relação. Não há relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem. São ordens diferentes, a do mundo e a da linguagem, incompatíveis em suas naturezas próprias. A possibilidade mesma da relação mundo-linguagem se assenta na ideologia, por outro lado, pela noção de ideologia, pela ideia de prática e de mediação, introduz-se a ideia da incompletude da linguagem, da falha. E por aí o lugar do possível. Se linguagem e ideologia fossem estruturas fechadas, acabadas, não haveria sujeito, não haveria sentido. (ORLANDI, 1996b, p. 28).

Tomamos o lugar do possível para pensar os gestos de interpretação das leituras sobre a constituição da cidade de Pontes e Lacerda. Imbuída mais de questões que de respostas; e esse é nosso papel como professora que se coloca como analista de discurso. As leituras que se seguiram, no desenvolvimento do projeto, surgiram justamente para provocar os deslizamentos de sentidos, os efeitos ideológicos do acontecimento, ou seja, trazer ao debate o funcionamento discursivo que está produzindo sentidos nesses textos, como o silenciamento do negro na constituição da cidade, pensando esses deslocamentos das noções de social, de histórico, de ideológico; trazendo essa exterioridade de que tratam as ciências sociais não como conteúdo, mas “[...] como os sentidos se trabalham no texto, em sua discursividade”. (ORLANDI, 1996b, p. 29).

Quando a Análise de Discurso traz para a composição teórica de análise interpretativa a HISTÓRIA, não se trata da história temporal, cronológica e de forma evolutiva no tempo, mas da historicidade que é constitutiva do texto, como explica Orlandi (1996b), “[...] não estamos pensando a história como evolução e cronologia: o que interessa não são as datas, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam”. (ORLANDI, 1996b, p. 33). Ou seja, “[...] trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos. São, pois os meandros do texto, o seu acontecimento como discurso, a sua “mise-en-oeuvre”, como dizem os franceses, ou, como podemos dizer, o trabalho dos sentidos nele, que chamamos historicidade”. (ORLANDI, 1996b, p. 55).

Assim entra a questão da interpretação na Análise de Discurso, tomando o simbólico como uma questão aberta: o que é social tomado como imagem de si e do outro, a relação constitutiva do sujeito e a situação, portanto “Na Análise de Discurso se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus conteúdos. (...) No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários”. (ORLANDI, 1996b, p. 30).

Cabe aqui trazer à baila um dos princípios de que parte a Análise de Discurso: o real da língua e o real da história, e o analista de discurso tem o trabalho de compreender “[...] a relação entre essas duas ordens do real”. (ORLANDI, 1996b, p. 45). Quando nos propusemos a desenvolver um projeto de intervenção que tenha como propósito ler, interpretar e instaurar sentidos à historicidade instituída da cidade de Pontes e Lacerda, assumimos a postura de analista de discurso que leva em conta a língua como “[...] sistema significante material, e a da história, enquanto materialidade simbólica”. (ORLANDI, 1996b, p. 45). E, fazendo nossas as palavras de Pêcheux (PÊCHEUX, 2015b, p. 32-33), assumimos que necessitamos “[...] suspender a posição do espectador universal como fonte da homogeneidade lógica e interrogar o sujeito pragmático”, que foi administrada em espaços gestores de indivíduos logicamente estabilizados, porque temos “[...] uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica” (PÊCHEUX, 2015b, p. 33), e que “Esses espaços – através dos quais se encontram estabelecidos (...) detentores de saber, especialistas e responsáveis de diversas ordens – repousam, em seu funcionamento discursivo interno, sobre uma proibição da interpretação [...]”. (PÊCHEUX, 2015b, p. 31).

E mais, Pêcheux (2015b, p. 34) destaca que essa necessidade de estabelecer fronteiras acaba por construir dependência às muitas “coisas-a-saber” que são reservadas a seres dotados de capacidade para tal, a saber: as instituições propagadoras de conhecimento acumulado e polos privilegiados de construtores desse saber.

Ao lembrar da determinação histórica da interpretação de que fala Pêcheux no parágrafo anterior, administrada pelas instituições que disseminam o conhecimento acumulado, e para compreender esse real da língua e esse real da história, pelo aporte teórico de analista de discurso, os gestos de interpretação de que dispomos para o trabalho com os textos sobre a cidade buscaram dar significado às relações com que passa a ter essa língua em que a história intervém, e que os sentidos são determinados pelas relações que o sujeito estabelece com a história. Conforme Orlandi, “Assim, o gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da “subjetivação”, o traço da relação da língua com a exterioridade”. (ORLANDI, 1996b, p. 46). Então, chegamos à questão da materialidade da língua, não como organização, forma; mas que “[...] nos leva às fronteiras da língua e nos faz chegar à consideração da ordem simbólica, incluindo nela a história e a ideologia”. (ORLANDI, 1996b, p. 46).

Lembrando sempre que, a partir da Análise de Discurso foi preciso dar condições de produção aos alunos para compreenderem o modo como os sentidos são produzidos e como estes são constitutivos de uma memória do dizer a que se faz referência nos gestos de

interpretação. A Análise de Discurso produz esse deslocamento da análise conteudista, “[...] colocando-se em seu lugar com a noção de discurso definido como efeito de sentidos entre locutores”. (ORLANDI, 1996b, p. 32).

Movimentamos, com isso, a não transparência da língua, de modo que trabalhamos “[...] o funcionamento do discurso na produção dos sentidos, podendo-se assim explicitar o mecanismo ideológico que o sustenta”. (ORLANDI, 1996b, p. 33). Nesse ponto, a autora lembra que o discurso da interdisciplinaridade silencia o jogo entre as relações dos saberes. E destaca que:

Uma noção como a de discurso, que devolve à linguagem sua espessura material e ao sujeito sua contradição, coloca-se como historicamente necessária para o deslocamento dessas relações e aponta para uma nova organização, novos recortes, novos desenhos de formas de conhecimento, se não se pensam mais essas regiões disciplinares (com seus “conteúdos”) mas um jogo de relações do saber, sem esses “centros”, que o determinem. [...] A relação entre a descontinuidade do saber e a continuidade do mundo se faz pelo simbólico, isto é, pela linguagem, e esta é sempre sujeita à interpretação. (ORLANDI, 1996b, p. 34).

Ou seja, é pela noção de discurso que temos a possibilidade de analisar a linguagem e compreender o sujeito e a situação, desconstruindo e explicitando os modos de produção das evidências que são significadas pela língua. Ao propor essa leitura em nossa prática pedagógica, pela Análise de Discurso, vamos redefinindo o nosso posicionamento político, histórico, ideológico, social e, especialmente, nosso trabalho com a língua, mobilizando concepções de ensino de língua postas em funcionamento nas políticas públicas.

2.2.2 Texto e autoria

Entender o percurso das ciências da linguagem circunscritas na história se faz necessário para que possamos chegar até aqui. Nosso trabalho com o texto movimentou os sentidos nas materialidades significantes do *corpus* de textos pesquisados sobre a cidade, para, enfim, produzir efeitos na construção da autoria dos alunos participantes do projeto de intervenção. Portanto, a noção de autoria, segundo a Análise de Discurso, é fundamental para compreender como se deu o processo de construção dos textos sobre a cidade de Pontes e Lacerda, dadas as condições de produção no processo de leitura e interpretação dos textos do *corpus*.

Pois bem, como sujeitos atravessados por textos das mais diversas especificidades, Indursky (2017) vai dizer que se naturalizou a noção de texto de tal forma que faz parte do senso

comum dizer que “[...] todos sabem o que é texto: sabemos, desde sempre, que texto é verbal, que deve apresentar-se de forma escrita, que esta forma deve apresentar clareza, e precisa ter começo, meio e fim”. (INDURSKY, 2017, p. 39). A autora, no entanto, desfaz essa naturalização de sentido, propondo uma reflexão sobre a noção do que seja TEXTO, e que “O sentido de texto muda de acordo com o aparato teórico de que nos cercamos para concebê-lo”. (INDURSKY, 2017, p. 39). Para tanto, a autora vai examinar essa noção de texto através de quatro perspectivas teóricas: a *linguística textual*, a *teoria da enunciação*, a *semiótica* e a *análise do discurso*.

Pela filiação teórica de analista de discurso, tomamos esse caminho que a autora propõe para tentar compreender como a escola vai se apropriando de saberes sobre a escrita e de que forma isso se materializa nos estudos da linguagem, e como isso chega na sala de aula. Já concordando com a autora quando esta diz que não são essas noções as únicas possibilidades teóricas que discutem o texto, mas que a escolha dessa trajetória obedeceu a um critério de “[...] acompanhar o processo que vai de um contexto mais estrito a um contexto mais amplo [...] que vão, a cada quadro teórico, tomando mais amplitude e, por conseguinte, alterando profundamente o modo de considerar o objeto de observação, o *texto*”. (INDURSKY, 2017, p. 82, grifo da autora).

Ao estudar o texto no percurso dos estudos da linguagem, Indursky vai explicitar quatro concepções, bem como as suas consequências para o ensino. Como diz Orlandi, “[...] o texto é uma “peça” de linguagem e que as palavras não significam em si. É o texto que significa”. (ORLANDI, 1996b, p. 52).

Para Indursky (2017), a categoria texto, na Linguística Textual (LT), se inscreve a partir da concepção de texto feita por Weirich (1964, apud INDURSKY, 2017), em que este diz ser o texto uma rede de determinações. A partir daí, define-se que a compreensão de um texto deriva das relações internas de um conjunto de elementos constitutivos, que estabelecem conexões entre si. Ou seja, a autora afirma que há três conceitos fundamentais que são formulados pelos linguistas textuais: a textualidade (relacionada às propriedades intrínsecas do texto), a coesão e a coerência. Esses são os cerne dos estudos da LT. O pragmatismo surge na LT para dar conta do que vai além da superfície textual, porque é ato comunicativo e, por isso, estabelece uma relação com o receptor do texto. E aí é que a autora vai afirmar que a LT “[...] assume a concepção de texto como unidade pragmático-comunicativa e ele se instaura sobre o pressuposto de uma língua transparente, sem opacidades. Em suma, a língua é um código”. (INDURSKY, 2017, p. 55).

Para obedecer a esse critério de intenções comunicativas, Beaugrande e Dressler (1981, apud INDURSKY, 2017) vão estabelecer sete critérios interdependentes, sendo os dois primeiros semântico-formais (dão conta do texto propriamente dito) e os cinco últimos

pragmáticos. São eles a coesão e a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. (INDURSKY, 2017). Os critérios pragmáticos tentam dar conta da exterioridade textual e vêm de outras áreas do conhecimento como empréstimos. Nesse direcionamento, a LT passa a utilizar também texto e discurso em uma relação sinonímica, sem distinção dos termos. A autora analisa que esses empréstimos conduzem a LT a um embaçamento de seu saber próprio. No entanto, o grande mérito da LT é constituir um campo de análise até então esquecido: o texto.

Para a autora, a categoria *texto* à luz da Teoria da Enunciação (TE) vai analisar aquilo que está externo à língua como sistema: o locutor e o interlocutor, levando em conta o contexto da enunciação. (INDURSKY, 2017). Guimarães (1995, *apud* INDURSKY, 2017, p. 61) vai substituir coerência por consistência para submetê-lo à interpretação, ou seja, a TE “buscou respostas que permitissem pensar o texto como uma rede de relações semântico-textuais que espera por interpretação”. (INDURSKY, 2017, p. 62).

Para Indursky (2017), o texto para a Semiótica preocupa-se com o plano do conteúdo e a busca de sentidos das formas para “[...] estudar o percurso gerativo do sentido”. (INDURSKY, 2017, p. 72). Essa teoria traz uma noção de sujeito do discurso, “[...] criando um conjunto de papéis a serem desempenhados pelos actantes, simulacros do sujeito do texto”. (INDURSKY, 2017, p. 72). Mas, esse aporte teórico se inscreve na análise de contornos internos do texto, e quando traz a noção de sujeito, este é tão-somente um simulacro e não o sujeito em si. (INDURSKY, 2017, p. 73).

Finalmente, Indursky (2017) chega ao campo teórico que aqui nos interessa: o texto na Análise de Discurso, conforme propôs Pêcheux e seu grupo, praticada por Eni Orlandi e seus pesquisadores no Brasil. É bom lembrar que a autora chega a esse ponto por conta das inquietações dos estudiosos da linguagem sobre a categoria texto, e que a Análise de Discurso,

[...] para responder aos questionamentos [...], realizou uma reflexão bastante interessante que ultrapassa aquelas questões iniciais – ora da ordem da sintaxe, ora da significação, ora do contexto, ora do sujeito – associando-as às noções de *sujeito, autor, leitor, condições de produção, ideologia, sentido e historicidade*, entre outras”. (INDURSKY, 2017, p. 74).

E a autora conclui dizendo que a teoria da Análise de Discurso terá como condição obrigatória as condições de produção, e que somente esse posicionamento teórico pode fazer ultrapassar os elementos internos do texto. Segundo Indursky (2017, p. 77), enquanto na Teoria da Enunciação os interlocutores são indivíduos, na Análise de Discurso são “[...] sujeitos

historicamente determinados (...), interpelados pela ideologia”. Para a Análise de Discurso, pensar a exterioridade é

Pensar o texto como espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto, considerado nessa perspectiva teórica, é a um só tempo simbólico e indispensável. Nessa concepção, o texto não se fecha em si mesmo, pois faz parte de sua constituição uma série de outros fatores, tais como *relações contextuais, relações textuais, relações intertextuais, e relações interdiscursivas*”. (INDURSKY, 2017, p. 77).

Quando Indursky (2017) aponta essas relações, chegamos à questão da autoria. Nas *relações contextuais* entram em jogo “[...] os sujeitos históricos envolvidos em sua produção/interpretação”. (INDURSKY, 2017, p. 77), e aqui cabe destacar que o enfoque é a relação entre o sujeito-autor e o texto. O que a autora chama de *relações textuais* são as costuras do texto feitas pelo sujeito a partir de “recortes discursivos (Orlandi, 1983) trazidos do interdiscurso”. (INDURSKY, 2017, p. 78). E a isto Indursky (2017) chama de *efeito-texto* (INDURSKY, 2017, p. 78). As relações intertextuais são as relações de um texto a diferentes textos. As *relações interdiscursivas* são as ramificações às redes de dispersão de textos do interdiscurso: “[...] lugar onde residem múltiplos sentidos, produzidos por vozes anônimas que convivem no que Pêcheux caracterizou como *non-sen*”. (INDURSKY, 2017, p. 78).

Enfim, é desse movimento, destaca Indursky (2017), que o sujeito se inscreve como sujeito-autor, que se identifica com uma formação discursiva dada, se apropria e que, ao lhe atribuir sentidos, determina sua escrita e textualiza as diferentes formações discursivas construídas historicamente pelas leituras, de sujeito e do mundo. (INDURSKY, 2017, p. 79). Portanto, o texto, para a Análise de Discurso, não será nunca homogêneo, porque:

Um texto, em que diferentes contextos, textos, intertextos são mobilizados, está fortemente atravessado por diferentes subjetividades que nele fazem ressoar diferentes sentidos inscritos em diferentes formações discursivas. Por conseguinte, ele só pode ser pensado como um *espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado* pelo trabalho discursivo do sujeito-autor: ao costurar e organizar os recortes heterogêneos, dispersos e provenientes de diferentes cadeias discursivas, é produzida a *textualização* desses elementos, a qual é responsável pelo *efeito de apagamento* das marcas de sua procedência, de sua exterioridade/heterogeneidade/dispersão. Ou seja: ao se constituir, o texto surge como origem. Este é seu efeito e este efeito resulta da ilusão necessária e indispensável que tem o sujeito-autor de se perceber como origem do texto. (INDURSKY, 2017, p. 80).

Agora, é preciso relacionar esse efeito de fecho, ilusório, mas necessário para a construção da autoria e sua relação com o texto “escolarizado”. A questão da autoria nos atinge como professores, e atinge também os alunos. O questionamento que nos cabe vem a partir de uma reflexão que Orlandi (2000) faz, ao reler Foucault (Arqueologia do Saber, 1972), da relação entre atividade discursiva e vida escolar, ressaltando “[...] a seguinte afirmação: o texto é ‘uma dispersão do sujeito’”. (ORLANDI, 2000, p. 75). Ela mesma questiona, perguntando-nos o que a escola que se pretende ensinar linguagem tem a ver com essa reflexão sobre sujeito e dispersão? Mas, antes de caminhar pelos processos constitutivos de autoria, vamos entender como se dá o processo de leitura na escola. A crítica da Análise de Discurso está na relação conteudista da leitura, que há muito vem limitando essa prática de leitores ao “[...] considerar o conteúdo (suposto) das palavras e não – como deveria ser – o funcionamento do discurso na produção de sentidos”. (ORLANDI, 1996b, p. 64).

O modo como a escola desenvolve a leitura e a escrita, dadas as condições de produção de um discurso determinado por políticas públicas de ensino de língua que considera a linguagem como transparente de sentidos nos processos de leitura, vem produzindo o que Orlandi chama de “perfidia da interpretação”. (ORLANDI, 1996b, p. 64). Orlandi (1996b) vai dizer que é a ideologia que produz esse efeito de completude e de evidências que a escola sustenta como sentidos naturalizados (é porque é), no entanto, o que a ideologia vai movimentar é o apagamento nesse processo de constituição dos sentidos. (ORLANDI, 1996b, p. 66). Para tanto, esse

[...] sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz. O que nos leva a distinguir;

- a) a *repetição empírica*, exercício mnemônico que não historiciza de,
- b) a *repetição formal* – técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza – de,
- c) a *repetição histórica*, a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória, (rede de filiações), que faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso. (ORLANDI, 1996b, p. 70).

Retomando a questão da dispersão do sujeito, nessa relação de autoria, o que se propõe é que o professor questione quais as condições de produção de leitura e de escrita estão circulando nesse espaço escolar, problematizando a sua prática para, enfim, intervir nesse processo de constituição de autoria, já que esse sujeito está em um espaço de coerção social, submetido a um poder dizer, próprio do professor como detentor de saber. Como Orlandi (2000)

destaca, a função autor está afetada pelo social e suas coerções, e é na relação com a exterioridade que ela se submete às regras institucionais. (ORLANDI, 2000, p. 77).

É no jogo contraditório entre o novo e o mesmo (polissemia e paráfrase) que se produz o apagamento do sujeito, não de forma negativa, mas no confronto entre a exigência coerente das formas textuais e discursivas e o sujeito-autor como origem e fonte do seu dizer. (ORLANDI, 2000, p. 78). Aí, de repente, pode acontecer a falha do professor quando exige padrões pré-estabelecidos de correção (sintático-morfológico-ortográfico), em detrimento de promover a passagem responsável, como diz Orlandi (2000), para o processo discursivo que constrói o sujeito-autor, mesmo sabendo que o equívoco é constitutivo da linguagem.

Afinal, segundo Lagazzi (2017), “Discutir a equivocidade é abrir espaço para tornar visível a contradição de diferentes interpretações, é se expor às diferentes formas significantes e, no caso específico da linguagem verbal, se expor às palavras”. (LAGAZZI, 2017, p. 93). E o que é determinante nessa construção de linguagem autoral é justamente as condições de produção dadas, como os meios de acesso à leitura e a construção, coletiva, de arquivos de leitura para construção da autoria. Para “se expor às palavras”, conforme Lagazzi (2017), é preciso exercitar a rede quase infinda de gestos de interpretação, desnaturalizar o dizer como único e verdadeiro, e dar voz a significados que são construídos, reconstruídos e apagados, no entanto significativos.

Essa prática de construção da autoria é um processo possível e necessário, por isso a construção de textos a partir das leituras propostas e reconstruídas da/na historicidade de Pontes e Lacerda tem na Análise de Discurso uma orientação teórica para a assunção da autoria, para que os alunos assumam a responsabilidade do que diz, afetado pelas leituras possíveis. Assim, “É porque a história se inscreve na língua que esta significa. Daí o equívoco necessariamente constitutivo da significação que é ao mesmo tempo sistema e acontecimento”. (ORLANDI, 1996b, p. 70). Para que o dizer faça história, é preciso ter a ousadia de propor a autoria, ou seja, em uma constante injunção à significação sobre o sujeito (fadados a significar), também somos coagidos a textualizar o significado na dispersão da unidade. (LAGAZZI, 2017).

2.3 Cidade e Escola

Os docentes e a escola têm sido responsabilizados pelos altos índices de semianalfabetos. Em uma apresentação oral, Pfeiffer (2001) reflete sobre o funcionamento de estatísticas na construção do imaginário sobre língua, sujeito escolar e espaço urbano. Em matérias que circularam em jornais da época, a autora percebeu que há “[...] um jogo

parafrástico que ecoa sentidos no processo de personificação do sujeito escolar como o problema a ser extinto”, ou seja, o problema a ser *administrado* pelo poder público (manipulação da mídia) passa a ter como objeto o sujeito e não o semianalfabetismo. Pfeiffer (2001) vai além quando analisa que

Há nesse jogo parafrástico, eu diria, uma inversão perigosa que coloca no sujeito a personificação do problema, descoisificando o problema. O problema passa a ser o sujeito. Junto a esse funcionamento descrito, junta-se outro que é o da identificação das razões pelo alto índice de semi-analfabetos, essa defendida distorção acaba por regionalizar o problema em torno de pessoas específicas que podem ser apontadas como as responsáveis pelo semi-analfabetismo. Assim, personifica-se o problema para que, depois, se evidencie as “pessoas” responsáveis que dão corpo a essa personificação, preenchendo esse lugar que não deveria existir. (PFEIFFER, 2001, p. 03).

Pfeiffer (2001) vai dizer que, ideologicamente, essas pessoas são apontadas como vindas de regiões pobres e que estariam aquém do que condiz a escola. Indesejáveis que extrapolam limites bem traçados antes, conforme Pfeiffer (2001). A autora aponta a responsabilização atribuída aos professores como a causa dos problemas e, de outro lado, a insistência em “cristalizar a imagem do semi-analfabeto”. Ela continua dizendo que

[...] esse tipo de formulação só se dá quando já há o trabalho ideológico dos sentidos que associa o processo de não-alfabetização e sua consequência - o estado de estar semi-analfabeto -, reduzindo o processo ao sujeito que o sofre, cristalizando no imaginário de todos o problema do semi-analfabeto: sua existência”. (PFEIFFER, 2001, p. 3-4).

Essas proposições dadas por Pfeiffer (2001), remontam aos sentidos que, na historiografia da educação brasileira, nos constituem como sujeitos escolarizados, que nos fazem transitar “[...] por um imaginário fortemente marcado pela ideia de que a urbanidade de uma língua se dá pela escrita, que tem seu lugar legítimo de ‘aquisição’ remetido à escola” (*Ibidem*, 2001, p. 04). Pfeiffer (2001) conclui, colocando em xeque os efeitos de evidência de que tratam as estatísticas ora disponíveis sobre os níveis de aprendizagem dos alunos, em uma historicidade que nos marca como sujeitos cidadãos:

A escrita, funcionando como esse divisor de águas, instaura para esse sujeito, que estou chamando de *urbano escolarizado*, um lugar de evidência para seu estado de barbárie quando não conformado ao modelo canônico da escrita - a urbanidade da língua, seu lugar moral. A escrita, então, não só pratica a desigualdade como, em seu modo de funcionamento moderno, produz o efeito de culpabilidade, deslocando da ordem do social a produção dessas desigualdades, imputando-a à ordem do individual. Resulta, enquanto efeito,

que é da responsabilidade do indivíduo o fato de que, apesar da tentativa da construção da igualdade, não tenha capacidade para ser igual: civilizado. Todos sentidos que, trombando-se, confrontando-se, constituem hoje lugares para o sujeito e seu espaço citadino tomados a partir do lugar fundamental ocupado pela estatística e os efeitos de sua divulgação na conformação de um imaginário sobre cidade, língua, escola e, decorrência constitutiva, sobre o sujeito que vive esses espaços. (PFEIFFER, 2001, p. 7).

A escola em que desenvolvemos o projeto de intervenção possui uma grande procura dos pais por conta dos bons índices do IDEB, apresentados na Prova Brasil de 2017. Isso corrobora com a análise de Pfeiffer (2001), quando esta diz que se cria um imaginário sobre a cidade, a língua e a escola que faz dele atrativo para a constituição de seu corpo discente. No entanto, é preciso “desconfiar” desses sentidos propagados como única evidência do processo de aprendizagem dos alunos, pois na escola temos problemas de aprendizagem que remontam a uma historicidade de práticas de linguagem que trabalham o texto de maneira formal, ou seja, com sentidos cristalizados, e que se desdobram nos processos de aprendizagem em leitura e escrita dos alunos.

Quando propomos leituras sobre a cidade e uma reflexão sobre o modo como a cidade se constituiu, entra em jogo também como se constrói o imaginário desses sujeitos-alunos urbanizados, que ocupam o espaço da cidade e também da escola, e como é o funcionamento dessa língua, sujeita a equívocos e falhas, pois a relação linguagem/mundo é marcada pela incompletude constitutiva da língua, construindo imaginários que vão instaurando sentidos aos sujeitos no/do espaço na/da cidade.

Então, ao propor a leitura e a assunção à autoria, damos circularidade aos gestos de interpretação do modo de constituição da cidade para desestabilizar esses sentidos do sujeito que a sociedade construiu como semianalfabeto. Ao confrontar os sentidos ditos estáveis com outras leituras possíveis, no modo de funcionamento da linguagem que se materializa no *corpus* de textos sobre a cidade, “[...] a leitura é produzida e se procura determinar os processos e as condições de sua produção [...]”. (ORLANDI, 2000, p. 37). Nesse sentido, os alunos foram convocados a compreender que há outros sentidos que poderiam ser movimentados nos textos, pois, ao estabelecer o confronto, desestabilizamos as evidências porque “[...] é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal”. (ORLANDI, 2000, p. 37-38) que faz com que outros significados sejam construídos no processo de leitura, “[...] uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”. (ORLANDI, 2000, p. 38).

Assim é que se desenvolveu o trabalho com a linguagem nesse projeto: compreendendo a cidade pelo discurso. Vale questionar: quando se pensa escola e cidade, que relações sociais e de sentidos são construídos? Orlandi (2004, p. 149) vai dizer que professor e aluno “[...] já têm sentidos pelo fato 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-sujeito)”. Portanto, o que nos leva a pensar o espaço urbano como espaço de significação e de leituras possíveis é a observação “[...] a partir de dois movimentos – como a cidade se diz e como o dizer se espacializa na cidade”. (ORLANDI, 2004, p. 149).

Pelo gesto de interpretação, propomos pensar em como se textualiza a constituição da cidade e como se generaliza o discurso da cidade de Pontes e Lacerda, pela leitura, em sala de aula, a partir de documentos oficiais e de registro dos povos remanescentes, “[...] que passa a fazer parte do senso comum e homogeneiza o modo de significar a cidade seja pelo seu uso no discurso ordinário, no discurso administrativo, no burocrático, no do Estado tomando a forma do jurídico, ou do político etc.”. (ORLANDI, 2004, p. 149). E mais, as leituras, tanto dos textos escritos sobre a cidade quanto as narratividades urbanas captadas pelo oral (entrevista) e pelos olhares da urbanidade, levaram os alunos a perceberem que sentidos são silenciados no real da cidade. Afinal,

[...] a cidade (civis: refere o cidadão à ordem do político em que cidade se liga à civilidade, não se definindo então como logística espacial administrativa apenas mas como território do polido, do social) tomada pelo processo de verticalização indistingue [...] o “socius” do “hostis” e silencia 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 resta como padrão de distinção é justamente a verticalização das relações sociais (dominador/dominado) em um confronto político que produz a marginalidade, a segregação. (ORLANDI, 2004, p. 150).

A escola, mesmo estando espacialmente longe do bairro visitado para constituir a história de leituras do sujeito-aluno, faz parte da cidade e é “[...] componente de suas condições de produção”. (ORLANDI, 2004, p. 150), portanto carregada de “sentidos de urbanidade” (ORLANDI, 2004, p. 150), porque “[...] o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade, de tal modo que o destino de um não se separa do destino do outro”. (ORLANDI, 2004, p. 11). O que se propõe é desestabilizar os sentidos que Orlandi (2004, p. 150) chama de “espaço social hierarquizado”.

Ao propor a análise dos sentidos cristalizados sócio historicamente, na cidade de Pontes e Lacerda, sobre o que se diz dos povos remanescentes, movimentando a memória discursiva dos sentidos e dos sujeitos, percorremos diferentes arquivos de textos históricos da cidade, dentre outros ditos jurídicos, políticos. Fizemos um trabalho com a historicidade do texto, compreendendo que essas materialidades discursivas produzem sentidos, e como o funcionamento da materialidade histórica da linguagem faz emergir o que não é visível, mas que se apaga justamente pela relação com a sua exterioridade constitutiva, ou melhor, conforme Orlandi (2016a), isso significa compreender que essas materialidades discursivas surgem das relações heterogêneas “[...] entre a história, a língua e o inconsciente”. (2016a, p. 9). Esclarecendo melhor ainda, Orlandi (2016a) vai dizer que

Se nosso objetivo é pensar a materialidade, quanto ao discurso e sua relação com a ideologia, a melhor maneira de compreendê-la, nessa filiação e como formula Pêcheux (1975), é a afirmação de que a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade específica do discurso é a língua. Processo e movimento, matéria (substância suscetível de receber uma forma). (ORLANDI, 2016a, p. 13).

Pensar a cidade e como se corporifica o sujeito nesse espaço é pensar em como se materializa, no discurso, os conceitos de cidadania, de solidariedade urbana (somos territorializados em bairros, mas parte dela), de composição de um local onde se vive e se constroem sujeitos heterogêneos, mas complementares na constituição da cidade, espaços de significação, nos ditos e não-ditos sobre a cidade. Lembrando que não pretendemos chegar à verdade do sentido, mas estar atento às diferenças e seus movimentos. Como diz Orlandi:

Interessa-nos desse modo compreender outras formas de significação já em processo na história urbana e movimentos sociais que não são perceptíveis por categorias fechadas das ciências sociais mas detectáveis por um estudo que tem como objeto o discurso, sentidos em processo, sujeitos em vias de deslocamento, no movimento da (sua) história. (ORLANDI, 2004, p. 26).

Compreender esses movimentos dos sentidos da/na cidade foi o propósito do projeto de intervenção, através de um arquivo de leitura mediatizados pelas relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa: sujeito-aluno e sujeito-professor. Enfim, compreender como o espaço é significado na história institucionalizada de Pontes e Lacerda (no político, no administrativo, no outro etc.) e “[...] como esse sujeito, afetado pela política do poder dizer, ao ‘encontrar’ palavras, é afetado pela história, torna um dizer possível”. (ORLANDI, 2001, p. 11), aí se

construindo a assunção à autoria, num processo de significação dos sujeitos urbanos e sócio historicamente construídos.

2.4 Projeto de intervenção: a proposta inicial e as mudanças

O objetivo do projeto de intervenção consistiu em ler e compreender a história de constituição da cidade de Pontes e Lacerda, por meio da construção de um arquivo de leitura, dando condições aos alunos de realizarem gestos de interpretação das condições de produção e circulação desses textos, desestabilizando os sentidos que circulam como evidentes, levando em conta a historicidade desses sentidos.

Para alcançar estes objetivos, a princípio, as ações do projeto foram divididas em cinco etapas. Na primeira, previmos a apresentação da proposta à gestão – direção e CDCE –, expondo o tema e o cronograma de execução, justificando as ações pedagógicas e buscando apoio para as possíveis necessidades.

Na segunda etapa, iniciada em março, o projeto seria apresentado à turma, levantando questões para a primeira produção do imaginário que os alunos tinham sobre a cidade. Depois, tiraríamos uma manhã (3h aulas), em março, no contra turno para promover a visita ao Bairro Marechal Rondon e entrevistas de moradores do bairro, registrando em fotos a visita. Ao retornar à escola, faríamos uma exposição das imagens em painel no corredor da escola, para todos da comunidade escolar. A proposta seria assistir, em sala, algumas gravações feitas dessa visita, para falar e ouvir o que os alunos tinham a dizer, isso os auxiliaria a compor suas histórias de leitura para a atividade seguinte. Em mais duas aulas de uma hora cada (2h/aula), seria a produção sobre as percepções da visita ao bairro.

Na terceira etapa, faríamos a leitura dos textos institucionais sobre a cidade para revisitar a primeira produção, com interpretações acrescidas a partir das leituras e discussões feitas. Essa etapa ocorreria em várias aulas. Depois das leituras feitas, era hora de movimentar os sentidos do negro na constituição da cidade de Pontes e Lacerda. Então, entre abril e maio, a proposta seria compreender como o imaginário dos sujeitos-alunos se constituem acerca do afrodescendente. Para tanto, iriam assistir o curta-metragem “O xadrez das cores”, considerando as histórias de leituras e as condições de produção dos alunos. Depois do vídeo e o debate dos sentidos construídos, partiríamos para a composição de um arquivo de leitura de contos, tirinhas, músicas, campanhas publicitárias para problematizar os processos de construção de sentidos do sujeito negro historicamente construído.

Na quarta etapa do projeto, em junho, exploraríamos um arquivo de leituras construído coletivamente entre alunos e professora: textos historiográficos da cidade de Pontes e Lacerda, fotos e mapas da cidade, leis que criaram o município e o tornaram oficial, ata de fundação de Pontes e Lacerda, documentos do discurso religioso, especialmente da Diocese de Cáceres, com os registros dos primeiros batismos e casamentos feitos no município. Após a leitura do arquivo, construiríamos um roteiro de entrevistas com pessoas previamente selecionadas, a partir das pesquisas e leituras feitas sobre a cidade, especialmente do bairro Marechal Rondon. Agendaríamos, então, as entrevistas e as faríamos em grupos de quatro a cinco alunos, com registros em fotos e vídeos para explorar em outro momento do projeto, analisando as falas, dando visibilidade ao trabalho e significando o processo de construção de sentidos para a autoria dos alunos na produção final deles.

Na quinta etapa, em agosto, previmos a escrita autoral dos alunos, momento em que os sujeitos-alunos, restituindo o espaço simbólico do que é de convívio próprio da escola - a escrita, exerceriam a responsabilidade ética de construção de si ao tornar significativo esse jogo de forças entre o dito e o não-dito na constituição da cidade de Pontes e Lacerda. A proposta final seria a edição dos textos dos sujeitos-alunos, transformando-os em livros que seriam apresentados em uma noite de autógrafos com toda a comunidade: pais, alunos e funcionários da Escola Estadual São José. Esse evento seria divulgado nas redes sociais e a imprensa local convidada a participar conosco e promover a divulgação.

Tudo fora pensado com essas distribuições em etapas, no entanto, dadas as condições de produção, aplicamos o projeto em quatro etapas, com várias atividades propostas, agrupadas por temáticas. Adaptamos algumas sugestões da banca de qualificação do projeto, como trazer a leitura dos textos do *corpus* antes da ida à cidade. Então, a primeira etapa consistiu em apresentar o projeto à escola e aos profissionais, juntamente com a gestão. Em março, demos início apresentando aos alunos o projeto. Nessa etapa, desenvolvemos a análise do *corpus* de leitura dos textos selecionados: a história institucional e os símbolos da cidade – o brasão, a bandeira e o hino, com o objetivo de propor uma leitura discursiva dessas materialidades discursivas. Nessa etapa, os alunos fizeram a primeira e a segunda produção sobre a cidade, trazendo para a produção os primeiros gestos de leitura que tinham da cidade.

Na segunda etapa, propomos movimentar os gestos de interpretação dos alunos na relação do negro na constituição da cidade. Para tanto, trouxemos para a leitura propagandas, tirinhas e o filme “Histórias Cruzadas”, sugestão da banca de qualificação em substituição ao curta metragem “O Xadrez das cores”. Para finalizar essa etapa, para perceber os gestos de interpretação dos alunos sobre o negro e a cidade de Pontes e Lacerda, trouxemos trechos das

entrevistas feitas para propor como se constituía, na narratividade, a relação com a cidade, e como essa relação se constitui nos textos que leram.

Na terceira etapa, fomos para a leitura da rua e da cidade, momento em que os alunos saíram da escola para ver e sentir a cidade. Após a leitura visual e auditiva da cidade, produziram cartas, apresentando os gestos de leitura e de interpretação do que viram sobre a cidade. Nessa etapa, movimentamos ações que não estavam previstas no projeto inicial: o trabalho com os sentidos de museu e memória na constituição da cidade. Esse foi um dos momentos cruciais do projeto, em que os alunos conheceram o Museu Histórico de Cáceres, montaram um museu da cidade de Pontes e Lacerda aberto a visitantes durante um dia inteiro, e, posteriormente, expuseram a produção final de textos, um livro. Livro que foi elaborado na quarta e última etapa do projeto, com os gestos de leitura da/na cidade. Momento de significação ímpar! Momento em que puderam compreender que existem outras possibilidades de leituras além daquelas que foram registradas nos textos institucionais, foi o momento da assunção da autoria.

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA: O PERCURSO DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, faremos uma descrição discursiva das práticas desenvolvidas em sala de aula, bem como analisaremos alguns recortes para mostrar o processo discursivo de interpretação dos alunos e os gestos de autoria.

Para isso, dividimos este capítulo em quatro itens, que não obedecem uma ordem cronológica das práticas desenvolvidas, mas foi a maneira que julgamos mais interessante para abordar o trabalho desenvolvido, que envolve: a constituição do arquivo de leitura sobre a cidade; leituras sobre racismo; leituras das entrevistas com moradores da cidade, o museu e a produção escrita sobre a cidade; autoria dos sujeitos-alunos.

3.1 Constituição do arquivo de leitura sobre a cidade

Neste item, vamos apresentar a primeira etapa do projeto, nela desenvolvemos quatro atividades com os alunos, que passamos a descrever, nos subitens a seguir.

3.1.1 Apresentando o tema

A primeira atividade¹⁹ foi apresentar o projeto aos alunos em março de 2019. Assim, quando apresentamos aos alunos o projeto que íamos desenvolver, sentimos neles pouca disposição, mas essa primeira impressão tomamos como estímulo para continuar tentando, porque talvez seria o sinal de que, ao propor um caminho diferente de observar a língua em funcionamento no arquivo de leituras, estávamos mexendo com as estruturas de um sistema de ensino de língua pragmática. Então, desde o início, percebemos que precisaríamos sensibilizá-los para que eles participassem das atividades propostas. Apresentamos cada etapa do nosso projeto, abrindo possibilidade de reformulação, a depender do andamento das atividades. Esclarecemos bem esse ponto para que eles ficassem à vontade para opinar.

Assim, apresentamos o objetivo do projeto: *Ler e compreender a história de constituição da cidade de Pontes e Lacerda, por meio da construção de um arquivo de leitura, de gestos de interpretação das condições de produção e circulação desses textos, de escuta de*

¹⁹ Foi desenvolvida no dia 21/03/2019.

moradores do Bairro Marechal Rondon, os primeiros não-índios habitantes da cidade, e de produções a partir dessas leituras, dando significado às leituras e interpretações feitas.

Destacamos que seria uma oportunidade para eles exercerem o protagonismo de que tanto falam nos projetos de ensino, porque conforme mostra no objetivo do projeto construiríamos com eles um arquivo de leitura constituído de textos que circulam sobre a cidade, com vistas a, no final, eles produzissem textos, de forma que as leituras feitas – verbal, não verbal e oral – produzissem neles efeitos de sentidos que deslizassem para outras interpretações, além daquelas em circulação. Com isso, muitos foram os que se sentiram estimulados com a possibilidade de editarem um livro com as histórias e suas impressões sobre a cidade.

Aproveitamos para explicar como se daria as etapas do projeto. Primeiro com a apresentação do projeto e as etapas e atividades que fariam, os momentos de leitura e interpretação/diálogo/reflexão dos textos sobre a cidade que circulam institucionalmente, de leituras dos sentidos apagados da história de constituição da cidade. Dissemos que o projeto previa momento em que nós sairíamos da escola para ir à cidade, fazendo um passeio pela cidade a partir do trevo até o bairro Marechal Rondon. Lá, eles fariam os primeiros contatos com os moradores, perguntando sobre o bairro e como estes se relacionam com ele e quais relações o morador tem com a cidade. Os alunos ficaram empolgados com a perspectiva de ir além da sala de aula.

Em seguida, os alunos perguntaram como seriam as aulas, se seria no lugar da professora titular. Disse que nos encontraríamos uma vez por semana, em duas aulas semanais, nas aulas de língua portuguesa. Perguntaram se teriam aulas de português ou seria somente o projeto. Essa pergunta nos intrigou naquele momento, como se o que estivéssemos propondo não fosse aula de língua portuguesa. Mas, não dissemos nada na hora, deixando para observar se no percurso eles voltariam a esta questão.

Na continuidade da aula, consideramos importante explicar o motivo de tê-los escolhido, dentre tantas turmas da escola. Assim, dissemos da necessidade de aprofundar com eles a leitura, os gestos de interpretação e a produção escrita, pois nas aulas que ministramos no ano anterior percebemos que a maioria estava na leitura linear dos sentidos, sem questionamentos daquilo que liam, sem práticas de produção que efetivamente instaurasse a autoria. Além disso, falamos que nos sentimos estimuladas pela disponibilidade deles e com o envolvimento nas aulas do ano anterior, sentindo que a maioria estaria disposta a responder ao projeto de forma positiva. Por fim, a frase de efeito que utilizamos foi: “Senti que vocês são

capazes, acredito que vocês vão corresponder à altura do projeto e que, ao final, vocês mesmos se surpreenderão com o resultado. Vocês irão ver a cidade com outros olhos”.

Em seguida, entregamos aos alunos um caderno de registros, para que eles fizessem anotações todas as vezes em que fossem solicitados, das etapas do projeto. E o primeiro registro seria apresentar o que cada um sabia sobre a cidade de Pontes e Lacerda. Nosso objetivo era conhecer o imaginário dos alunos sobre a cidade, antes de efetuarmos qualquer leitura a respeito. Para isso, apresentamos algumas questões: O que conhecem sobre a cidade? Quem, da turma, é pontes lacerdense? E na família, tem alguém que vive há muitos anos na cidade? Que histórias ouvem sobre a cidade? Como se construiu a história da cidade? Como vocês se sentem na cidade de Pontes e Lacerda? Sentem-se parte do município?

De forma oral os alunos foram se manifestando sobre a corrida do ouro na Serra do Caldeirão. Foi o que predominou no imaginário das crianças. Outros falaram que não tinham o que dizer porque não sabiam nada sobre a cidade. Um dos alunos se lembrou da referência ao nome da cidade, dizendo que era de dois exploradores de rios. Alguns alunos são novos na cidade e disseram que não a conheciam. A esses, lançamos outros questionamentos: porque a família veio para esta cidade e não para outra? O que os atraiu? Como se sentem em relação à cidade? Expuseram a questão do trabalho dos pais, uns vieram em busca de trabalho em frigorífico, outros em fazendas.

Para movimentar os sentidos, propus que fizessem um breve texto no caderno de campo. Alguns questionamentos foram basilares: o que tenho ouvido sobre a cidade? Quais acontecimentos sobre a cidade tenho na memória? Existe algum que me chamou a atenção? O que já ouvi sobre a história de PL? No meu bairro, na rua onde moro, como se desenvolve a cidade? E as pessoas que aqui moram, como você as vê? E na família, tem alguém que vive há muitos anos na cidade? Que histórias ouvem sobre a cidade? Como se construiu a história da cidade, sob que olhar? Como se percebem na cidade de Pontes e Lacerda? Sentem-se parte do município?

Trazemos, abaixo, sete recortes da primeira escrita dos alunos sobre a cidade. Recorte, para Orlandi (1984, p. 14), “[...] é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim um recorte é um fragmento da situação discursiva”:

- *Conheço que há um evento na cidade que acontece todo ano, que é relativamente conhecido na região, a “Expoeste”. Conheço uma história sobre Pontes e Lacerda que ficou bastante conhecida por todo o Brasil, encontraram ouro na Serra do Caldeirão, que fica próximo de Pontes e Lacerda. Muitos garimpeiros vieram até Pontes e Lacerda*

encontrar ouro nesse local. Mas depois de um tempo os policiais foram até o garimpo e expulsaram os garimpeiros do local e proibiram a entrada de civis no local do garimpo. (GSR).

- *Eu não conheço muito de Pontes e Lacerda, mas vou falar o que ouvi e vi por aí. A cidade ficou conhecida como cidade do ouro em 2014 e 2015. Teve muita morte lá, porque não havia liberação e o barranco desabava em cima dos outros. O negócio foi feio. Pontes e Lacerda não é tão grande, mas tem cerca de 45 mil habitantes. É uma cidade boa pra viver, mas tem muita violência. Tem bairros bons e ruins, tem ruas que é de chão e tem de asfalto. A avenida mais movimentada da cidade é a Marechal Rondon. Essas são as coisas que eu sei. (JVOM).*
- *Pontes e Lacerda é um município muito bom, O estudo é ótimo. Tem um posto telégrafo, eles iam lá para se comunicar, e ele é muito antigo e fica no começo de Pontes e Lacerda. (TAR).*
- *Dois caras com sobrenome de Pontes e o outro Lacerda eram criadores de mapas e cidades. Antes era só uma vila, aí eles chegaram na vila e criaram plantas para vila se tornar uma cidade. Quando a vila era grande o bastante homenagearam os dois com nome da cidade que antes era uma vila e assim surgiu Pontes e Lacerda. (GOA).*
- *Em Pontes e Lacerda tem 46.000 habitantes. Aqui tem umas culturas brasileiras como a maria capuera (Festa em honra a São João), aqui tem uma praça central, tem Frigorífico. É uma cidade não tão legal porque não tem uma praia, uma vez teve muito ouro, e veio tantas pessoas que teve intervenção da polícia. Essa foi a notícia que eu vi. (PHHM).*
- *Pontes e Lacerda é uma cidade legal, tem Expoeste (Festa de Peão de Rodeio), parque de diversões, igreja, praças, escoteiros. Muitas pessoas moram em Pontes e Lacerda, tem escolas, festa junina nas escolas. Tem garimpo que tem muito ouro, também tem muito gado e plantação. Em Pontes e Lacerda tem o Rio Guaporé, lá tem peixes de tamanhos variados. (EJR).*
- *Dizem que a cidade nasceu ou surgiu de dois fundadores, o sobrenome deles era Pontes de um, e outro Lacerda. Os dois vieram para cá quando estava começando uma vila, eles fizeram o mapa (planta) da vila para depois se tornar cidade. Daí começou a vir gente de fora, a vila começou a evoluir e quando já teve tamanho o bastante, em homenagem, o povo colocou o nome da cidade de Pontes e Lacerda. E antes que se torna uma cidade, negros e brancos pobres começaram a construir essa vila bem pequena. (FQF).*

Antes de analisarmos os recortes destacados, trazemos a noção de formações imaginárias (PÊCHEUX, 2019). Todo o processo discursivo, segundo Pêcheux, supõe a existência de formações imaginárias, que “[...] designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. (PÊCHEUX, 2019, p. 39). Esse mecanismo, segundo Orlandi (2015, p. 38), “[...] produz imagens dos sujeitos, assim como os objetos do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica”. Assim, temos a

imagem de A, sujeito locutor, a de B, sujeito interlocutor e a de R, referente, objeto do discurso, “É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras”. (ORLANDI, 2015, p. 38). É importante dizer, ainda, que os sujeitos, protagonistas do discurso, não são organismos humanos individuais, mas lugares determinados na estrutura de uma formação social (patrão, funcionário, professor, aluno), ou seja, uma posição discursiva.

Diante disso, e olhando para os recortes, podemos perceber, que os sujeitos-alunos, ao escreverem, apresentaram um imaginário sobre o objeto do discurso – a cidade. A cidade de Pontes e Lacerda, no imaginário do aluno, está relacionada ao garimpo da Serra do Caldeirão, porque foi um acontecimento que mexeu com a cidade, com a vida das pessoas, um assunto que deu repercussão nacional. Esse acontecimento foi recorrente na escrita dos alunos, mas também relacionaram a cidade à Expoeste, que movimentava a cidade; à origem do nome da cidade – Pontes e Lacerda – e aos lugares de lazer, dentre outros.

Para interpretar o jogo entre o real da língua e o real da história, interpretamos o que intervém da exterioridade na textualidade dos alunos. Que relação com o real da história têm (ideologicamente) os alunos? Para Orlandi (1996b), a exterioridade constitutiva, na Análise de Discurso, é pensada pela noção de *interdiscurso*²⁰, sob o domínio complexo das formações ideológicas, segundo a autora, “[...] Aí se explica o processo de constituição do discurso: a memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos ou possíveis que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação” (ORLANDI, 1996b, p. 39).

Assim é que os alunos tomam o dizer como se o sentido do dito sobre a cidade já estivesse lá, em uma relação do imaginário com as determinações historicamente construídas. Em um jogo parafrástico, em que sequências são retomadas de um domínio do dizer pré-existente como o “ouro da serra do caldeirão”, o nome dos fundadores da cidade “Pontes” e “Lacerda”, mostrando a matriz dos sentidos (PÊCHEUX, 1997a) com o que os alunos significam a cidade. Isso posto, conforme afirma Pêcheux e Fuchs, “[...] é a partir da relação no interior desta família” parafrástica “[...] que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique esse efeito”. (PÊCHEUX, 1997a, p. 169) Trata-se, discursivamente, da ilusão do sujeito como fonte do dizer, porque

É este fato de toda sequência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja "dotada de sentido" que se acha recalçado para o (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar *na fonte do sentido*, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente (isto explica, particularmente, o eterno par

²⁰ É aquilo que fala antes, em outro lugar, o já-dito que sustenta todo o dizer.

individualidade/universalidade, característico da ilusão discursiva do sujeito). (PÉCHEUX, 1997a, p. 169)

Observamos nos recortes analisados que nenhum dos alunos mencionou os primeiros moradores da cidade, nem como a cidade se desenvolveu. Somente uma vila, como um acontecimento precursor da constituição da cidade, mero detalhe que não adquire tanta importância. Em um jogo de leituras superficiais e sem uma autoria instituída, dadas as condições de produção dos alunos, a temática escolhida torna-se ainda mais relevante, uma vez que a proposta é construir um arquivo de leitura sobre a cidade.

Dando continuidade ao primeiro contato com os alunos para apresentação do tema, propusemos um passeio virtual²¹ pela cidade, uma atividade que agradou à turma. Fizemos um passeio para conhecer um pouco do bairro Marechal Rondon, onde a cidade começou percorrendo a distância entre este bairro e a escola, momento em que eles fizeram questão de calcular o espaço que percorrerão até o bairro, em quilômetros. Alguns questionaram por que fariam uma ida a um bairro tão distante da escola, se poderiam se limitar a conhecer o próprio bairro ou o bairro da escola. Destacamos que o que estava propondo era algo mais amplo: mexer com as leituras sobre a cidade e como tudo começou. Assim, começaríamos pelo Bairro onde dá início a cidade.

Para encerramento da aula e dar entrada no assunto do próximo encontro indagamos os alunos sobre o processo de fundação da cidade: Quem vocês acham que foram os primeiros a chegar na cidade? Será que essas pessoas têm representatividade nos textos históricos que circulam? Vocês sabem algum nome de rua do Bairro Marechal Rondon? Explicamos que a “escolha” de nomes de ruas não é aleatória tem a ver com a história da cidade, como exemplo, mencionamos Antônio Colombo da Cunha, e perguntamos: Alguém o conhece, sabe quem foi? Terminamos dizendo que na próxima aula, nós iríamos ler textos em que o nome dele apareceria.

3.1.2 Leitura dos símbolos da cidade de Pontes e Lacerda: hino, brasão e bandeira

Como segunda atividade²², levamos para a sala de aula alguns textos historiográficos sobre a cidade, retirados da internet. Apresentamos, aos alunos o brasão, a bandeira e o hino,

²¹ Disponível em: https://satellites.pro/Brazil_map#-15.220682,-59.350626,19. Acesso em: 04 abr. 2020.

²² Aula do dia 04/04/2020.

símbolos da cidade. Propusemos inicialmente a leitura do hino (figura 04) de Pontes e Lacerda, a partir dos seguintes questionamentos:

1. Como a cidade é apresentada no hino? O que representa um hino para a cidade?
2. Quem é esse sujeito que produz o hino?
3. Que aspectos da cidade são escolhidos pelo autor para retratar a cidade? Por que acha que essas escolhas são feitas? Todos se sentem representados no hino?
4. Que efeitos são produzidos em nós a partir dessas escolhas?
5. Como seria o hino se tivesse escolhido outras palavras e expressões? Se fosse você, que palavras e expressões gostariam de usar que pudesse construir novos significados no hino de Pontes e Lacerda? Que sentidos essas escolhas produziriam?

Figura 04 – Hino de Pontes e Lacerda

Hino de Pontes e Lacerda

Letra: *Professor Antônio Gomes*

Música: *Elionai Alcântara Cunha*

No interior do Estado de Mato Grosso
 À margem esquerda do Rio Guaporé
 Está situada nossa Pontes e Lacerda
 A princesinha do Vale do Guaporé
 Pontes e Lacerda, cidade progresso
 Terra fértil e de muito sucesso
 Os teus filhos de ti se orgulham
 Pois aqui é lugar de fartura

Estrilho

*Pontes e Lacerda, cidade querida
 Um pedaço de nossa nação
 De ti jamais me esquecerei
 Pois tu moras em meu coração
 Sua fauna e flora não há outra igual*

Seu perfil é de cidade imortal
 O teu povo por ti lutará
 Um lugar bom como esse não há
 Sua economia de base primária
 Destacando agricultura e pecuária
 Seu turismo não perde jamais
 Com tantas belezas naturais

Estrilho

Os bandeirantes das selvas, Rondon
 Força viva da raça feliz
 O teu nome enaltece este solo
 Grande solo que eleva o país
 O teu futuro o Cruzeiro ilumina
 Abençoa o teu povo viril
 Os teus filhos te cobrem de glória
 Muito orgulho tu dás ao Brasil

Fonte: Sítio da Prefeitura de Pontes e Lacerda. Disponível em:
www.ponteselacerda.mt.gov.br/Institucional/Hino-Bandeira-e-Brasao/. Acesso em: 20 fev. 2019.

Pedimos que os alunos fizessem a leitura silenciosa do hino, destacando o que havia chamado a atenção deles que depois iríamos discutir a leitura. Observamos, no entanto, que durante a leitura, muitos ficaram conversando entre si. Além disso, muitos faziam perguntas pedagógicas: “preciso copiar a pergunta?”, “Quantas linhas preciso pular para cada pergunta?”, “oh, professora, é pra copiar isso daqui?” Ressaltamos que as anotações das discussões no

caderno de todo o processo seriam importantes para a produção final, que o diálogo e o ouvir o que o outro destacou é muito importante para compreendermos os sentidos que circulam no uso de palavras e expressões do hino, formando uma rede de memórias discursivas que serão retomadas e ressignificadas. Então, avaliando a aula durante o processo, fui percebendo que alguma coisa ainda precisava ser feita para fazê-los perceber que esta é uma maneira diferente da usual na exploração do texto e da língua em funcionamento. Retomamos questionamentos de Pêcheux (1997a) que vão nos acompanhar em todo o processo de leitura discursiva do projeto:

O que faz com que textos e sequências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se? Como reconstruir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o *espaço de memória* de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas, de rupturas e de contradições? Como tal *corpo interdiscursivo de traços* se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela? (PÊCHEUX, 1997a, p. 317)

Assim, apressamos em retomar a discussão do texto, perguntando se estavam prontos. Disse que íamos ler novamente o texto juntos, para depois fazer o levantamento dos registros que cada qual havia feito nessa primeira leitura, com destaques para palavras e expressões utilizadas no texto. Retomamos com as seguintes indagações: quais palavras e expressões destacaram do texto e que chamaram a atenção de vocês? Uns destacaram a citação ao Guaporé, outros a adjetivação da cidade como princesinha, outros a fertilidade, o progresso, a fartura. Lançamos algumas perguntas: por que destacaram essas palavras? Que impressão temos ao fazer a leitura do hino e que descrição é feita sobre a cidade? Um deles disse que seria a descrição de como a gente é. Quando questionamos o aluno, ele reformulou dizendo que seria a descrição do lugar onde estamos. Essa posição-sujeito tem significado na formulação do discurso pedagógico, que, atravessado pelo dizer legitimado da escola, toma a posição daquele que precisa refazer para responder o “certo”. Então, outro disse que o hino descreve a cidade como grande, bonita, bela. Perguntamos a ele a partir de que parte do texto ele teve essa compreensão, ao que ele responde que, no texto diz que o progresso é fértil, as palavras utilizadas expressam o orgulho da cidade. Questionamos a turma como isso se materializava no texto, ou não estava materializado? Esse foi um dos momentos mais interessantes, porque pude levá-los a perceber que os sentidos são interpretáveis, que era preciso analisar com calma o hino para a descrição da cidade.

Destacamos que, ao ler um texto, não é possível dar-lhe sentido somente a partir do que está na superfície dele, mas que, se prestarmos bastante atenção, teremos outras impressões. Ressaltamos que é importante nos colocarmos no texto, para desconfiarmos do que ele diz, e também daquilo que não está dito, mas que significa, porque “[...] o silêncio trabalha nos *limites* do dizer, o seu horizonte possível e o seu horizonte realizado”. (ORLANDI, 2007a, p. 91). Citamos o exemplo da palavra “princesinha”, materializada no texto. Então, questionamos se no texto esclarece o motivo pelo qual a cidade é chamada por essa denominação, eles responderam que não. Mas era preciso atribuir sentido a isso, então, indagamos: quais seriam as possibilidades de sentido de “princesinha”? O que lembra “princesinha”? Destacaram a beleza, que princesa era uma coisa muito importante para o reino, que lembra nobreza, realeza. Questionamos por que estaria no diminutivo, e uma das alunas disse que era relacionado ao tamanho da cidade: pequena, e outro disse que a cidade estava começando a crescer.

Perguntamos sobre o porquê da expressão “vale do Guaporé”, eles responderam que faz referência ao rio mais importante da cidade. Perguntamos também se no hino faz referência ao nascimento da cidade, onde ela nasceu. E um dos alunos destacou que, no texto, a cidade é descrita como nascida à margem esquerda do Rio Guaporé.

Pedimos que eles registrassem como a cidade é apresentada no hino a partir de tudo o que haviam exposto no diálogo, que eles expusessem em relação ao que estava além das palavras (materialidade linguística), mas aquilo que eles compreenderam.

Trazemos a seguir alguns apontamentos dos alunos:

- *A cidade nasceu na margem esquerda do Rio Guaporé, é fértil, é de muito sucesso, é a princesinha do Guaporé. O sujeito que produz o hino é o professor Antônio Gomes e Elionai. Destacam a fauna e a flora, a agricultura e a pecuária. Essas escolhas são feitas para atrair mais pessoas para Pontes e Lacerda. (TAR).*
- *A cidade é bela, forte e iluminada pelo Cruzeiro, ela dava (sic) glória ao Brasil. O sujeito que produz o hino parece Pontes e Lacerdistas e aprecia muito nossa cidade e olha cada característica e também é criativo. Os aspectos da cidade têm a ver com o belo, fortes, encantadores e pontos importantes. Isso porque são coisas boas de Pontes e Lacerda. Os efeitos produzidos em nós são de que são fortes, lutadores pela pátria. (FQF).*
- *Para mim a cidade é boa de agricultura. Os aspectos destacados são a fauna e a flora, agricultura e pecuária, Rio Guaporé, e serve para atrair mais pessoas. Os efeitos é que traz harmonia e paz a nossa cidade. (KVSF).*

Percebemos na escrita dos alunos que, após vencida a resistência à leitura, eles perceberam o modo como o autor foi construindo uma imagem da cidade de Pontes e Lacerda a partir de suas belezas. Orientamos que eles registrassem no caderno de anotações. Ainda discutimos

sobre outros aspectos como: quem era o autor, o compositor, como tinha se dado a escolha do hino, se o hino estabelecia alguma relação com o turismo, dentre outros.

A nossa compreensão nesse momento era de que os alunos estavam estranhando o modo da aula, a maneira de responder a tantas perguntas. Percebemos a resistência da maioria em refletir. Isso deve-se, em grande parte, as aulas de língua portuguesa que têm sido pautadas em livro didático, que é concebido como um *instrumento de poder* (CORACINI, 2016) e portador de verdades de um conhecimento a saber, pois direciona os conteúdos a serem ensinados na escola. Vejamos o que diz Fernandes (2016, p. 208):

Por isso, o LD foi considerado na Análise de Discurso como um instrumento de disseminação de determinadas formações ideológicas dissimuladas sob o efeito de verdade. De acordo com Grigoletto (2011), o efeito de verdade produzido pelo LD confere transparência à linguagem, naturalizando certos sentidos. Como resultado, produz-se um efeito homogeneizante e de uniformização dos alunos, que “são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual”, afinal a verdade tem de se mostrar única e transparente.

Assim, o aluno que está submetido a um sistema de ensino cuja concepção de língua é sistêmica o sentido é concebido como transparente, evidente, que se direciona para uma única interpretação. O saber está no livro, na professora, ao aluno é permitido apenas repetir um saber já sabido.

Com essa compreensão, partimos para a leitura do brasão da cidade (figura 05) e a bandeira do município (figura 06).

Figuras 05 e 06 - Brasão e bandeira de PL.



Fonte: Sítio da Prefeitura de Pontes e Lacerda. Disponível em: www.ponteselacerda.mt.gov.br/Institucional/Hino-Bandeira-e-Brasao/. Acesso em: 20 fev. 2019.

Ao observarem a imagem, destacamos alguns aspectos, questionando-os: como se constroem as imagens no brasão e na bandeira (verde e amarela), que significados atribuem a essas cores e às imagens? Observaram uma muralha, a agricultura (a figura do milho ou de arroz, do trator), pecuária (a figura de um boi (?)), a roda parecida com o símbolo do Rotary Club, a árvore (indicando a flora da cidade), alguns disseram ter visto a soja, mas relembramos que o brasão havia sido formulado na década de 1980, e indagamos se naquela época era comum a plantação de soja? Eles disseram que não, e refletindo disseram que, provavelmente, a planta remetia ao arroz ou ao milho. Concluíram que esses elementos têm relação com a economia da cidade.

Indagamos ainda: quando olhamos para o brasão, o que as imagens nos lembram? Um dos alunos disse que a roda lembra o progresso relatado no hino. Outros disseram que o boi e o trator lembram a pecuária e a agricultura. A quem interessa esses símbolos, perguntei? Não souberam responder a isso, somente destacaram que o brasão e o hino enaltecem a cidade, e as imagens que aparecem no brasão lembram o hino. No hino, fala-se de flora, fauna, agricultura e pecuária. E isso interessa a quem, perguntamos. Prontamente disseram: aos que tem dinheiro para investir na cidade, comprar terras e cultivar, ou fazer pasto para a criação de bois. As escolhas dessas imagens têm o mesmo objetivo do hino? São semelhantes, disseram, porque destacam o que há de bom na cidade.

Ainda quando discutíamos a leitura dos símbolos da cidade, percebemos que não seria fácil o trabalho de leitura na perspectiva discursiva, uma vez que o imaginário de aula de português e leitura de texto é responder questões no caderno de forma mecânica, obrigatória. Mais uma vez alguns indagaram se era necessário copiar no caderno, e quantas linhas para a resposta etc.

Desse modo, orientamos que as perguntas feitas foram para nortear o debate, e que responder depois no caderno era uma questão de método para o aprendizado, para a compreensão do texto. Entendemos que esse tipo de método de questionar e de não dar respostas prontas, as “ditas certas”, deixaram os alunos perturbados, mas mesmo vendo a indisposição da maioria, insistimos.

O objetivo em trabalhar a leitura discursivamente era, justamente, a de criar espaços de significação em sala de aula, espaços de debate, de reflexão, em que o aluno fosse incentivado a refletir, a expor o que sente, o que entendeu, de maneira que eles pudessem produzir gestos de interpretação. Mas tínhamos muito ainda a percorrer, só estávamos no início do processo de intervenção.

3.1.3 Leitura de texto historiográfico

Nesse encontro²³, demos início a terceira atividade desta etapa. Assim fizemos a leitura e interpretação dos sentidos no texto historiográfico disponível no sítio da prefeitura de Pontes e Lacerda²⁴. No primeiro momento, todos receberam a cópia do texto e fizeram uma leitura silenciosa. Depois, fizemos uma leitura dialogada para levantamento das questões de interpretação.

No trecho em que se relata que “[...] Depois vieram os paulistas como os primeiros desbravadores da região”, pedimos que destacassem este trecho e refletissem a partir do seguinte questionamento: será que eles foram os primeiros a desbravar a região? No texto, há um breve relato dos indígenas da etnia *Nambikwara*, primeiros habitantes da região. Perguntaram qual seria a diferença entre dizimação e extinção da tribo. Dissemos que não saberíamos responder a essa pergunta, mas sugerimos que eles levantassem hipóteses. O aluno F disse que isso significava que não temos mais esses indígenas. Problematizamos: será que não tem mesmo? O texto diz que “[...] O mérito da conservação da cultura indígena na região é atribuída ao padre Antônio Iási Júnior, pois ele conquistou a estabilização dessa área indígena”. O que isso significa? Responderam que os indígenas se deslocaram de lugar, perdendo sua origem.

Propondo que refletissem, indagamos: num momento o texto diz que foram dizimados, e em outro que receberam uma reserva e estavam preservados. Como compreender isso? Então, retomamos, na linguagem do aluno, que “[...] as palavras vêm carregadas de silêncio”. (ORLANDI, 2007a, p. 102), aquilo que não está dito é uma forma de silêncio que indica que houve escolhas entre o que dizer e o que não dizer, ou seja, são silêncios que suscitam muitas perguntas. O que aconteceu com os indígenas que viviam por perto? Assim, levantamos juntos algumas questões sobre a história dos indígenas da etnia *Nambikwara*, destacando que daria uma outra pesquisa.

Mas o interessante é que os alunos compreenderam alguns sentidos do texto, os não-ditos que significam, perceberam o equívoco da língua, os deslizamentos de sentidos, afinal, os indígenas foram ou não foram dizimados? Como eles estão? Por que eles foram deslocados para outro lugar? A quem interessa esse deslocamento? As perguntas ficaram sem resposta, mas não era nosso objetivo respondê-las, mas mostrar que a língua não é estável, mas opaca, daí a importância do trabalho com a leitura do texto na perspectiva discursiva.

²³ Essa terceira atividade foi realizada no dia 11/04/2019.

²⁴ Disponível em: <https://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Institucional/Historia/>. Acesso: 06 jan. 2019.

O texto na perspectiva discursiva, conforme Fernandes e Rodrigues (2019),

[...] não é um acumulado de sentenças objetivas, mas é passível de sentidos e, estes, ficam à deriva, em busca de gestos de interpretação. Tal entendimento precisa estar atrelado ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, já que o processo de leitura também é efeito da subjetividade do sujeito-leitor que se inscreve na linguagem ao produzir sentidos para o texto. Assim, a leitura que o aluno faz deve perpassar o texto, buscando tecer redes de sentidos a partir dele, e não ser marcado pelo efeito de evidência e de objetividade, já que, ao contrário, não estaríamos abordando a língua em sua materialidade. (FERNANDES; RODRIGUES, 2019, p. 107).

Nessa compreensão de leitura, perguntamos: Como vocês se sentiriam se os desbravadores fizessem o mesmo com a família de vocês? Nossa finalidade era fazê-los perceber a questão do deslocamento dos indígenas, provocada pela ideia de progresso, para que a terra fosse explorada pelos paulistas que chegavam à região. Destacamos que esses sentidos são atribuídos levando em conta as relações de força construídas com a linguagem do texto, ou seja, ao descrever a saída dos índios para a reserva indígena, percebemos as relações de poder entre o explorador e o explorado, o colonizador e o colonizado, porque os índios não se deslocaram por vontade própria, mas porque o não-índio invadiu as suas terras. Lembramos da colonização do Brasil e indagamos: Que relações tinham esse acontecimento com a criação da cidade de Pontes e Lacerda?

Explicamos sobre a importância de fazer uma leitura criteriosa do texto, fazendo perguntas às provocações que o texto propõe, e que os sentidos estão dispersos, mas passíveis de interpretação, porque a língua se constitui pela sua incompletude, que precisamos desconfiar do texto e não aceitar as afirmações como única verdade. Há esclarecimentos a serem feitos de aspectos que somente a discursividade pode contribuir para levantamento de hipóteses e de pesquisas.

Um aluno da turma achou natural que os indígenas se deslocassem dando lugar ao progresso, que eles decidiram por isso, que isso era necessário, até para “não atrapalhar” a instalação de novos moradores. Nessa discursividade, percebemos o conflito de visões de mundo diversificadas e que nos impulsiona a significar, questionando o dizer e o lugar que o aluno retoma na relação de quem pode e quem não pode participar de uma construção social moderna: quem “atrapalha” quem? Que memória discursiva é acessada nesse imaginário de sujeito: do dominador ou do dominado? A quem ou “O quê” se cala no aluno ao dizer que “eles decidiram por isso”? Perguntamos se os indígenas tiveram poder de decisão, se foram eles que

pediram para mudar de lugar. Não houve resposta, mas perceberam que há sentidos que precisam significar - havia silenciamentos e derivas que buscavam por interpretação.

Seguindo a leitura do texto, questionaram a respeito do telégrafo. Expliquei brevemente que se tratava de um meio de comunicação utilizado no século XIX e início do século XX, em extinção por conta das outras formas hoje existentes de comunicação, utilizando o código *morse*, composto por pontos e traços, símbolos de ondas elétricas pontuais ou mais longas, e que para cada letra, número ou sinais de pontuação existia um código. Alguns alunos se manifestaram dizendo que já conheciam. Mas a maioria disse que não tinha visto um, nem em fotos. Lembrei-os que eles veriam os materiais da Casa da Memória Marechal Rondon, em visita ao Bairro Marechal Rondon, momento em que teriam contato com alguns comunicadores que faziam uso dessa tecnologia.

Ao continuar a leitura e se depararem com a expressão “Vila dos Pretos”, causou certo estranhamento em alguns alunos. Um dos alunos, VHSN, questionou: *professora, esse povo é racista, não é?* Nesse momento, assim como tantos outros, o aluno pede a legitimidade da sua interpretação à professora, porque, ideologicamente, a posição sujeito-professor é a autorizada a significar. Pedimos que todos destacassem essa expressão porque a retomáramos em outra ocasião.

Questionaram sobre a denominação Mato Grosso atribuída à cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade; explicamos que a cidade era assim denominada pelo Estado e assim permaneceu até finais da década de 1970²⁵. Ficaram empolgados quando descobriram que o primeiro a cuidar do posto telégrafo foi homenageado com o nome de uma rua do Bairro Marechal Rondon, que no texto é denominado de Vila dos Pretos.

Solicitamos que os alunos destacassem os nomes relacionados ao posto da linha de telégrafo, eles destacaram o trecho:

- [...] o Sr. Antônio Colombo. O seu filho, atuava como atendente de telefonia, e o Sr. Benedito Francisco da Silva, como guarda-linha.

Quando se depararam com o trecho “[...], o local onde se estabeleceu o prédio da Estação de Telégrafo, começou a ser conhecido como ‘Vila dos Pretos’”, eles pararam a leitura. Daí perguntamos se eles pararam para refletir sobre o significado dessa expressão “Vila dos Pretos”. Novamente, percebemos o incômodo causado pela denominação do nome da vila e o modo

²⁵ A denominação foi feita por carta de lei de 17-09-1818, por alvará de 1820, e lei provincial nº 19, de 28-08-1835. Somente pela lei estadual nº 4014, de 29-11-1978, voltou a denominar-se Vila Bela da Santíssima Trindade. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/vilabeladasantissimatrindade.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

como os habitantes do lugar eram vistos. Perguntamos o que mais se diz sobre a vila onde tudo começou? Perceberam que não havia mais nada no texto que descrevessem as pessoas desse lugar, que não havia a descrição dos sujeitos moradores. Um dos alunos disse: se eles começaram o povoamento naquela vila, porque o texto não descreve como eles viveram? Dissemos que era uma boa pergunta, e que eles poderiam investigar quando fossem entrevistar os moradores do bairro, assim poderiam confrontar com os sentidos desse texto historiográfico. Perceberam que há lacunas, vazios a serem significados, que os equívocos provocados pelo texto teriam que ser retomados para dar novos significados a eles.

3.1.4 Leitura discursiva dos textos historiográficos

Na quarta atividade²⁶ desta etapa nos deparamos com uma questão inesperada. Ao entrar na sala de aula um aluno se levanta e diz: *Antes de mais nada, queria pedir desculpa a senhora, mas, em nome da turma, queremos dizer que não queremos mais participar do seu projeto.* Tomamos um susto, faltou o chão, mas procuramos manter a calma e compreender se aquela vontade era realmente da maioria da turma. Vimos que não era, então decidimos argumentar. Em primeiro lugar, disse que não seria possível mudar de turma e que teríamos que continuar. Explicamos que o acesso ao conhecimento nem sempre é prazeroso, mas que, se eles estivessem abertos, aprenderiam muito, que os primeiros momentos do projeto estávamos nas leituras de textos, que isso poderia parecer chato para alguns, mas era um passo necessário, mesmo porque essas leituras seriam fundamentais para as relações que farão com as outras atividades que viriam. Ressaltamos que estudar dá trabalho, é suado e que para eles sentirem o prazer da descoberta precisariam passar por essa dor. Em relação ao projeto, esclarecemos que ele é complementar ao trabalho de língua portuguesa, não é algo fora do planejamento de ensino da escola.

Esse fato nos colocou algumas questões sobre o significado que esses alunos estavam atribuindo ao trabalho a desenvolver: O que os alunos esperam da escola? Por que o projeto está causando tanto estranhamento? Essas foram reminiscências que passamos a analisar teoricamente: como os alunos me veem como professora de língua? O que está no imaginário deles sobre essa posição de professora? Como essa relação de poder está ressignificada no trabalho com os textos, com os sentidos? Os alunos foram resistentes, encarando o projeto como mais uma carga desnecessária, recusando-se, inclusive a desenvolver tarefas em casa, como

²⁶ Realizada no dia 09/05/2019.

pesquisas e leituras, até de fazer registros das aulas. Estavam determinados, historicamente, a esperar que a escola dê as respostas.

Compreendemos, pela perspectiva discursiva, que eles estavam atravessados pelo discurso pedagógico, sujeitos que reproduzem sentidos dominantes que circulam como evidência, e que acreditavam que o trabalho com a língua consistia em sistematizar a estrutura e não estão acostumados a um trabalho como esse, de explorar os sentidos, os sujeitos, de desconfiar da história como algo estável e única. A luta é pela resistência a um trabalho sistematizado de leitura, propondo que eles vão ao mundo e leiam discursivamente, levando em consideração que “[...] a língua portuguesa escrita, enquanto um objeto de ensino aprendizagem, é um objeto de conhecimento, mas também um objeto político”. (SILVA, 2001, p. 8²⁷), que a língua materializa posições de sujeitos sociais, construindo sentidos que assumem um posicionamento político que os coloca em um determinado lugar social e historicamente determinado: de aluno e de professor, lembrando que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia.

Refletimos também que retomariamos as atividades, lembrando que teríamos momentos em que sairíamos da sala de aula para ler a rua, e que este seria momento de interromper a leitura da palavra escrita e ir para a leitura da cidade, retomando os sentidos, desestabilizando as evidências. A proposta do projeto foi mexer com as estruturas estabilizadas, perceber outros sentidos materializados na língua e atravessados pela ideologia. Passamos a analisar a atitude dos alunos com muito cuidado e com o distanciamento necessário.

Retomamos as leituras dos outros textos historiográficos sobre a cidade de Pontes e Lacerda, propondo estabelecer relações com o primeiro texto lido. Organizamos a sala em círculo, distribuímos para alguns o texto do IBGE²⁸, para outros, o texto de João Carlos Vicente Ferreira²⁹, e outro grupo ficou com o texto da Wikipédia³⁰.

Fizemos a leitura juntos dos dois primeiros textos, movimentando algumas perguntas basilares: que sujeitos são descritos nos textos historiográficos? Que sujeitos não foram mencionados (apagados)? Sob o olhar de quem se constrói a história da cidade nesses textos? Pedimos que fizessem uma primeira leitura em duplas para levantar as relações discursivas com o texto da atividade anterior. O que dizem do texto e o que tem de diferente?

²⁷ Texto apresentado na III Semana Universitária da Universidade Católica de Brasília, no dia 02 de outubro de 2001. Grupo de Estudos Discursivos. Disponível em: www.ged/letras/ucb.br. Acesso em: 05 jul. 2019.

²⁸ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/ponteselacerda.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

²⁹ Disponível em: http://www.coisasdematogrosso.com.br/cidades/cidade.asp?id=68&cidade=Pontes_e_Lacerda. Acesso em: 20 fev. 2019.

³⁰ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pontes_e_Lacerda. Acesso em: 20 fev. 2019.

Os alunos que receberam o texto da Wikipédia, perceberam que não aparece a Vila dos Pretos, em momento algum do texto se cita a vila onde tudo começou. Quando fomos fazer as perguntas sobre o que aparece em um texto e em outro foi interessante notar que eles levantaram essa questão do apagamento como forma de racismo. Um dos alunos que estava com o texto da Wikipédia disse assim: *Nossa, mas esses caras são racistas, não?* Perguntamos por quê. Não conseguiam explicar o incômodo, decorrente do silenciamento (ORLANDI, 2007a) dos sujeitos moradores da vila, nem em relação ao enunciado “Vila dos Pretos” nos demais textos.

Quando o questionamos para ouvir o motivo pelo qual ele dizia que o autor era racista, disse que a expressão “dos pretos” aparecia em um dos textos, e que foi totalmente apagada em outro. O sujeito-aluno, ao dizer isso, se inscreve numa memória discursiva que relaciona o negro na construção social brasileira que “[...] restringe sua mobilidade vertical na sociedade como um grupo” (NASCIMENTO, 2016, p. 112), e que a história não faz do negro pertencente nem parte da cidade. Isso nos lembra a política do silêncio de que trata Orlandi (2007a), quando se “[...] produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (ORLANDI, 2007a, p. 73) para apagar “[...] necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. (ORLANDI, 2007a, p. 73).

Interessante notar que os alunos perceberam o equívoco provocado pela dispersão dos sentidos ao citarem a vila; e o deslizamento das relações de poder ao não citarem a vila em um dos textos. A pergunta que ficou no ar foi: como se constroem os sentidos em relação a esses sujeitos? Por que em um se escolhe dizer – colocando em evidência a expressão “Vila dos Pretos”, e em outro se apaga? O que isso significa? Que significado tem o que está dito e o que não está? De onde vem essa construção das relações de poder que instaura um jogo de força nas relações sociais?

Ao manifestarem o incômodo provocado pelo apagamento da vila no texto da Wikipédia, destacamos a eles que a construção dos sentidos depende dos gestos de interpretação que tiveram. Por que o incômodo? Percebemos que, conforme nos salienta Orlandi (2007a), há uma política do silêncio que determina o que pode e deve ser dito. Quando buscamos fontes de levantamentos históricos feitos e registrados, nos deparamos com modos de dizer que são atravessadas por apagamentos de lugares e sujeitos distintos, numa imbricação do discurso jurídico que reduz interlocutores ao silêncio (ORLANDI, 2007a, p. 41). Ao lançar aos alunos os questionamentos relacionados a esses modos de dizer (por que um diz e o outro não diz?), percebemos que estes buscam significar esse apagamento não como um nada insignificante, mas como uma decisão ideológica de uma posição sujeito que instaura o equívoco que provoca

uma certa indisposição aos leitores, os alunos. Estes não conseguiram definir que silêncio é esse que grita e incomoda, e, por isso, levanta um nó significativo que faz o aluno dizer: ele é racista.

Percebemos e procuramos esclarecer a eles, numa linguagem acessível à faixa etária desses alunos, que há uma ação desorganizada do sentido, e que os significados estão justamente no que ele não diz, “[...] sendo que o silêncio não é apenas um acidente que intervém ocasionalmente: ele é necessário à significação”. (ORLANDI, 2007a, p. 45). A causa do desconforto é justamente esse fato de linguagem: o silêncio não é o vazio, ele é sentido com toda a sua força (ORLANDI, 2007a, p. 45). Para compreendê-lo, precisávamos compreender a historicidade do texto e os processos de construção dos efeitos de sentidos (ORLANDI, 2007a, p. 45), por isso as perguntas *Onde o texto circula? Com qual(is) interlocutores ele dialoga, se dirige? Como são as escolhas feitas? Por quê?* são importantes na construção dos sentidos, porque são formulações de sentidos (ORLANDI, 2015). Orlandi (2015) retoma Courtine para estabelecer que a produção de sentidos se articula entre os eixos da constituição e da formulação:

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”. (ORLANDI, 2015, p. 31)

Alguns alunos, ao analisarem o texto da Wikipedia e perceberem a não-referência à Vila dos Pretos, disseram que seria natural que fosse assim já que *é um texto que tá na rede da internet pra todo mundo ver, professora. Precisa ser bonito, ter pessoas importantes e que ajudaram na construção da cidade, trazendo progresso pra ela*. Como funciona aí a ideologia do apagamento? Percebemos que há uma relação com a disciplinarização da significação, ou seja, explicamos de um modo que eles pudessem entender: que a formulação que o autor faz tem a ver com um posicionamento político e ideológico. A linguagem que retrata a cidade, as pessoas que ali aparecem, são significados sob o olhar de quem tomou para si sentidos para a constituição da cidade, expondo uns e excluindo outros, porque se pretende domesticar o silêncio, ou melhor, ao não-dizer, produz rupturas que nos remete ao questionamento desse não-dizer, pois o que não está dito também significa.

Mais que isso, em uma relação historicamente determinada de construção social do Brasil, dialogamos com Nascimento (2016, p. 112) quando o autor destaca que “Tanto os obstáculos teóricos quanto os práticos têm impedido a afirmação dos descendentes africanos como íntegros, válidos, autoidentificados elementos constitutivos e construtores da vida cultural e social brasileira”. (NASCIMENTO, 2016, p. 112). Ademais, significa dizer que ao

negro e seus descendentes não seria possível participar da construção de uma nação colonizada pela Europa.

Por que o autor diz isso e não aquilo ou aquele outro? Ao parafrasear as relações entre os textos e perceberem o que um diz e o que o outro não diz, estamos buscando, na relação entre materialidade linguística e histórica, na formulação do dizer, significar as seguintes questões: como o negro é inserido/excluído na história de constituição da cidade de Pontes e Lacerda? E o índio? São questões que fizeram parte de todo o processo dos gestos de leitura e de interpretação. A cada questionamento feito, mais perguntas iam surgindo, mais intrigados os alunos ficavam. O efeito produzido era o da inquietude diante de um vazio que parecia natural, mas precisava significar.

Quem analisou os primeiros textos destacou alguns sujeitos citados na história da cidade: o astrônomo e engenheiro que dá nome à cidade, Pontes e Lacerda; Manoel Basão, que veio como cozinheiro, acompanhando a construção da estrada que liga Pontes e Lacerda a Vila Bela; o governador Garcia Neto, e a “Vila dos Pretos”. Quando alguns dos alunos denominaram a vila como de sujeitos que aparecem nos textos, um dos alunos questionou: *mas, professora, vila dos pretos não é uma pessoa!* Aproveitamos para questionar o que achava que seria, já que não é uma pessoa. *Refere-se a um lugar*, disseram. Mas que lugar seria esse? Disseram que era o lugar dos pretos, sujeitos daquele lugar.

Ao se expor dessa maneira, o gesto de interpretação do aluno foi que a expressão entraria como um grupo de sujeitos, porque se referia aos moradores da vila, ao dizer “dos pretos”. Notamos que o aluno percebera a questão do pertencimento a um grupo social, que é estranho e inquietante, que incomoda pela posição ocupada no texto e que havia algo exigindo sentido, ocupando a interpretação, que não era regida por uma resposta mas que requeria outras perguntas: por que esses sujeitos são citados dessa maneira? Ele percebeu o silenciamento como parte significativa dos sentidos.

Os sentidos são atravessados pela questão política que afetam o modo como se diz e do que se deixa de dizer, requerendo sentidos relacionados à exclusão social dos que podem e dos que não podem fazer parte da construção de uma nação. Os que fazem parte e os agregados desimportantes. Remetem à relação do negro com um histórico de escravidão e de resistência, de dor e de sofrimento. Como diz Nascimento, quando alguém, brasileiro especialmente, “[...] é designado *preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra* – ou qualquer outro eufemismo; (...) o que todo o mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um *homem-de-cor*, isto é, aquele assim chamado descende de africanos escravizados” (2016, p. 48), sentidos historicamente determinados como inferiores.

Retomando o posicionamento do aluno no início da aula, em que eles não queriam mais participar do projeto, percebemos que os alunos se sentem incomodados quando não há resposta, e que não querem terminar com mais perguntas. Desmistificar isso causa estranhamento e os incomoda, a ponto de acharem que isso não lhes é produtivo. Intervimos, falando que o caminho para a construção do conhecimento era assim mesmo, precisava desmistificar com eles a ideia de que existe uma resposta única para as perguntas feitas, que existem, então, para algumas perguntas, outras perguntas que nem sempre serão respondidas, e que isso não é um problema, faz parte da construção dos sentidos do/para o sujeito.

Ao expor, em slides, os primeiros registros de batismo e casamento em Pontes e Lacerda, encontrados nos documentos da diocese de Cáceres³¹, questionamos os alunos se os sujeitos mencionados nos registros apareciam nos textos que contam a história do município, eles disseram que não. Apenas um dos nomes aparece, que é de Antônio Colombo da Cunha. Perguntamos, ainda, se eles tinham ideia de quem seriam esses sujeitos dos registros de batismo e casamento, e se eles teriam relação com a “Vila dos Pretos”. Eles responderam com outra pergunta: *será?* E me devolveram a pergunta: *são, professora, os mesmos sujeitos?*

Ficaram decepcionados quando disse que não sabia. Dissemos apenas, que eram eles que iriam descobrir, na pesquisa e nas entrevistas que fariam no bairro. Esclarecemos que quando as entrevistas com os remanescentes dos primeiros moradores da cidade fossem feitas, isso talvez seria esclarecido, ou não, podendo surgir outras perguntas, o que os deixou mais intrigados ainda.

Ao questionar por que a maioria desses sujeitos não foram citados nos textos históricos e institucionalizados, um dos alunos disse que seria porque eles não tinham feito nada significativo para a história da cidade. O que percebemos é que, ao dizer, o aluno busca significar seu dizer pelo que foi construído em seu interdiscurso, ou seja, busca um saber discursivo dos sentidos já-ditos, posicionamento político da construção dos sentidos históricos, sobre os que são ou não “importantes” na construção social da cidade. E os negros não o são, filiando os sentidos de seu dizer na memória discursiva do colonizador. Ou não, pois ao se filiar nesse imaginário, está se relacionando com os sentidos estáveis da construção do “cidadão brasileiro”: ao branco, a glória; ao negro, a segregação. Como uma relação naturalmente social, e não ideologicamente construída.

O momento de análise dos registros diocesanos foi rico, ficaram curiosos até com a materialidade linguística dos textos da Diocese, porque mantivemos a grafia da década de

³¹ Imagens cedidas gentilmente pela secretaria da Diocese de São Luiz de Cáceres.

1930/40. Causou estranhamento palavras como “baptizei”, “assigno”, “anno”, “freguezia”, “aparecendo”, “mez”, “nupciaes”. A esse estranhamento, exploramos rapidamente que a língua vai mudando com o tempo, e que ela tem essa historicidade relacionada ao uso e às contribuições dos falantes, além das mudanças que vão se incorporando na língua e estabilizadas por políticas de língua pelos estudiosos da língua portuguesa. Citamos o exemplo do termo “você”, que antes era “Vossa Mercê” e com o tempo vai sofrendo modificações. Vai se deslocando entre interlocutores diversos, a depender das condições de produção do discurso, podendo se materializar em “cê”, “vc”, “ocê” nos textos que circulam.

Encerramos a exposição dos documentos da Diocese, em seguida, solicitamos um levantamento dos nomes citados nos registros da diocese. Após a conclusão do trabalho, os alunos relacionaram mais de 50 nomes. Então, relembramos que nos textos anteriores havia alguns sujeitos citados e perguntei se coincidem com os nomes que relacionamos. Eles disseram que não. Aí, perguntamos: “Por que essas pessoas não aparecem lá nos textos históricos? Lá só aparece a expressão “Vila dos Pretos”, responderam. “Será que os sujeitos que relacionamos são as mesmas pessoas que moravam na vila?”, perguntamos. Não houve resposta. Dissemos que, provavelmente, encontraríamos algumas dessas respostas nas entrevistas que faríamos com os moradores.

Para encerrar a aula, entregamos aos alunos uma tira de Armandinho (Figura 07), propondo uma paráfrase (Figura 08), a partir de alguns questionamentos: quais outras versões da história da cidade você gostaria de ouvir? Sob o olhar de quais sujeitos que habitam a cidade? Por que escolheria esses sujeitos? A proposta seria fechar a aula com o levantamento do que circulou de sentidos apagados da história de constituição da cidade de Pontes e Lacerda.

Figura 07 – Práticas de linguagem, desenvolvidas em sala de aula.



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmadinho/>.

Figura 08 – Práticas de linguagem, desenvolvidas em sala de aula.



Fonte: Arquivo da autora.

O objetivo foi de mostrar aos alunos que a história não tem uma versão, mas muitas outras e o sentido pode ser outro, a depender de quem conta. Queríamos que eles percebessem que os textos historiográficos contam apenas a versão de um lado da história, assim como pudemos ver nos textos lidos e quanta lacunas, para serem investigadas no processo de fundação da cidade como, a versão dos indígenas, dos negros, para mencionar apenas algumas.

No entanto, apenas uma aluna respondeu, conforme podemos ver na figura 09. Por conta do ocorrido no início da aula, não insisti para que eles respondessem. Mas comentamos a resposta da aluna, a fim de que todos entendessem.

Figura 09 – Resposta de uma aluna à atividade proposta.



Fonte: Arquivo da autora.

Ao olhar para a resposta da aluna, percebemos que ela demonstrou uma certa inquietação quando levantamos, durante a aula, a questão do deslocamento dos indígenas. Retomamos algumas questões: como foi esse processo de deslocamento dos indígenas dessa etnia na região? Há mais alguma coisa que gostariam de saber sobre eles? Essas questões são esclarecidas no texto lido? Tiraram-no daqui e os levaram para outro lugar? Como será que foi

isso? O texto está cheio de lacunas. A aluna ficou interessada em saber como seria a versão dos indígenas.

Um outro aluno disse que *ninguém mandou eles irem embora, ninguém chegou e disse fora daqui! Foram porque tinha outro lugar pra eles, ora. E que era preciso sair para os outros ocuparem o lugar*. Ainda questionamos se achavam ser essa a vontade dos indígenas. Mas o aluno em questão continuou dizendo que foi necessário o deslocamento para que a cidade se formasse, filiando os sentidos em um imaginário pré-construído ideologicamente sob o que está legitimado na história da formação da cidade.

Ao mesmo tempo que ficamos contentes com o interesse da aluna em conhecer a versão da história contada pelos indígenas, percebemos que alguns ainda estavam sobre a superfície textual, sobre a naturalização dos sentidos, compreendendo que na expressão “foram deslocados”, era uma vontade dos indígenas e não a de eles terem sido “expulsos” de suas terras. Compreendemos que interpretar era um processo, logo, encerramos a aula, sabendo que voltaríamos a este assunto em outra oportunidade.

O objetivo desta etapa foi de constituir um arquivo de leitura sobre a história da cidade de Pontes e Lacerda e compreender junto com os alunos como os primeiros moradores da cidade são silenciados nos textos historiográficos. Nesse sentido, reportamos aos estudos de Orlandi (2007a), que trata da noção de silenciamento. Para a autora, é no jogo das palavras que os sentidos do silêncio fazem sua entrada (OLANDI, 2007a, p. 15). Para que os sentidos do silêncio se articulem no processo de significação, faz-se necessário compreender que é na relação com as formações discursivas, com o imaginário e o real da língua, que o silêncio é apreendido em sua especificidade e sua opacidade. Para compreender esse processo de significação do silêncio na relação entre sujeito e sentidos, Orlandi vai dizer que para o discurso, as noções de imaginário, real e simbólico se dão na relação com a ideologia e com as determinações históricas (OLANDI, 2007a, p. 16), e que é na materialidade da língua que se manifestam as relações de força e de sentidos, refletindo os confrontos ideológicos (OLANDI, 2007a, p. 21), produzidos nos equívocos da busca por unidade do sentido, “[...] construção necessária do imaginário discursivo”. (OLANDI, 2007a, p. 19).

Para compreender o processo de significação como parte constitutiva dos sentidos e dos sujeitos, Orlandi (2007a) traz para o campo do político na linguagem a política do silêncio, o silenciamento. Para tanto, o considera “[...] tanto parte da retórica da dominação (a da opressão), como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)”. (OLANDI, 2007a, p. 29). Mas, para além do político, a autora coloca em questão “[...] a própria história da reflexão sobre a linguagem” (OLANDI, 2007a, p. 29), quando reflete que “[...] o silêncio é fundante. Quer

dizer, o silêncio é a matéria significativa por excelência, um *continuum* significativa. O real da significação é o silêncio. E como o nosso objeto de reflexão é o discurso, [...] o silêncio é o real do discurso”. (OLANDI, 2007a, p. 29).

Como sujeitos constituídos historicamente, e compreendendo que somos sujeitos interpretantes das relações sociais ideologicamente construídas, somos instados pelo desejo da unicidade, em função dessa relação que temos com o simbólico da língua. Por isso, falar de silêncio significativa, para o analista de discurso, é pensar, conforme Orlandi, na linguagem como excesso, e não no silêncio como falta. (OLANDI, 2007a, p. 32).

Ao analista de discurso cabe compreender essa relação constitutiva do silêncio como parte da significação dos sentidos, que atravessam as formações imaginárias dos sujeitos, acessadas como formas de significação destes. E esse movimento não é direto nem visível, é interpretável pelas relações ideológicas construídas na condição de sujeitos, como diria Orlandi, “Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas”. (ORLANDI, 2007a, p. 32). Ou seja, para produzir sentidos, o silêncio produz deslocamentos, em um movimento que erige significados na nossa relação de sujeitos com o mundo e com os outros. Ao falar, ao dizer, ao verbalizar, apagamos, consciente ou inconscientemente, outros sentidos que deslizam nas palavras, mas que produzem sentidos. Ou somos barrados a dizer, dependendo das condições de produção.

3.1.5 Refazendo caminhos da primeira produção: outros sentidos construídos³²

Com o objetivo de mexer com o imaginário construído pelos alunos a partir das leituras e discussões feitas nas atividades anteriores, e perceber que movimentos foram se constituindo no percurso do projeto até então, propusemos uma atividade de produção para que desenvolvessem em casa. Lançamos alguns questionamentos: de tudo o que lemos e discutimos até aqui sobre a cidade, que sentidos foram se construindo em seu imaginário sobre ela? Pedimos que construíssem outro texto, revisitando o primeiro texto produzido, com os gestos de interpretação a serem acrescentados ao seu imaginário sobre a cidade de Pontes e Lacerda. Recomendamos que seria necessário lembrar dos sujeitos que circularam nos textos historiográficos, questionando o texto, observando o modo como ele vai construindo a história da cidade, silenciando outras histórias que a compuseram. Lembramos da incompletude como

³² Atividade desenvolvida em 23/05/2019,

parte constitutiva da história e pedimos que descrevessem os silêncios significativos que os enunciados linguísticos trazem e que jogam com os não-ditos em busca de significação.

Os efeitos produzidos nessa atividade nos impulsionaram a refletir sobre a posição sujeito-professor novamente. Imbuídos que somos, dadas as condições de produção, como sujeitos que detém o saber sobre a língua, percebemos que nessa atividade não foi ainda possível que os sujeitos assistidos, os alunos, trouxessem a discursividade como parte constitutiva dos sentidos da/na cidade, pois somente dois alunos trouxeram as produções. O que nos leva a perceber que o que se movimenta nessa ação de escrever o dito e o não-dito na escola são determinações históricas definidas na relação professor e aluno. Ou seja, há o confronto do saber nesse espaço institucionalizado da escola e da sala de aula, em que nos preocupamos com a estabilização dos sentidos.

Ao propor ouvir, através da escrita dos alunos, o que eles têm a dizer sobre a cidade, assumimos a posição pragmática de administrar os sentidos, porque “A sala de aula expõe nossas necessidades equívocas” (LAGAZZI, 2003, p. 68): como docentes, temos o dever de ensinar, de preparar os alunos para o futuro, de fazê-los sujeitos críticos; como alunos, estes têm o dever de responder às expectativas, de aprender e de expor suas conquistas na construção do conhecimento.

Mesmo sendo apenas dois dos alunos da turma que elaboraram os textos, trazemos recortes que produziram efeitos das leituras e gestos de interpretação realizados. Convém, como quadro epistemológico, definir, segundo a Análise de Discurso, o que significam as formações discursivas (FD) como noção com que permeiam todas as outras que compõem nosso referencial teórico. Indursky (2013) retoma Foucault, em *Arqueologia do saber* (1969), quando este diz que as FD são regularidades determinadas pela “[...] ordem, correlação, funcionamento e transformação”. (INDURSKY, 2013, p. 39). São essas regras que vão determinar “[...] as condições de existência, coexistência, modificações e desaparecimentos de repartição discursiva dada. Uma FD é essencialmente lacunar em função do sistema de formação de suas estratégias, podendo ser individualizada através desse sistema”. (INDURSKY, 2013, p. 39).

E mais, a autora vai lembrar que uma dada FD não é atemporal. Tem regularidades que estabelecem relações com

[...] processos temporais, estabelece articulação entre diferentes níveis de acontecimentos discursivos, transformações, mutações e processos, constituindo um esquema de correspondência entre diferentes séries temporais. Assim, diz Foucault, “uma FD não é o texto ideal, contínuo e sem asperezas. É um espaço de dissensões múltiplas, um conjunto de oposições cujos níveis e papéis devem ser descritos”. (INDURSKY, 2013, p. 40).

Assim, na teorização do discurso, Pêcheux (1975) toma essa noção no quadro da episteme da Análise de Discurso para dizer que as FD derivam das formações ideológicas (FI), que são complexas atitudes e representações nem individuais nem universais, mas “[...] que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras”. (PÊCHEUX [1975], apud INDURSKY, 2013, p. 40). Orlandi (2015) vai lembrar que essa noção de FD é fundamental na Análise de Discurso para que compreendamos como se conduz o processo de produção dos sentidos na sua relação com a ideologia, o que nos possibilita, como analista de discurso, a perceber as regularidades no funcionamento do discurso, pois é esta noção que define que a FD é aquilo que, “[...] numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. (ORLANDI, 2015, p. 41).

Na mesma obra, Orlandi vai distinguir dois pontos fundamentais para compreender esse processo de análise das FD. O primeiro se relaciona à inscrição do sujeito em uma formação discursiva para significar um dizer e não outro, porque “[...] as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscreve”. (ORLANDI, 2015, p. 41), representando as formações ideológicas com que o dizer se filia, determinando-o. (ORLANDI, 2015, p. 41). No entanto, na mesma obra a autora destaca que as FD não são “blocos homogêneos”, mas “[...] constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações”. (ORLANDI, 2015, p. 42). Assim é que a autora chega na noção de metáfora. Na Análise de Discurso, metáfora é processo de “[...] ‘transferência’, estabelecendo o modo como as palavras significam”. (ORLANDI, 2015, p. 42).

O segundo ponto que Orlandi traz para a discussão é como a FD nos faz compreender como os sentidos vão se construindo. Assim, é que, ao nos filiar como analista de discurso, cabe observar em que condições de produção foram se produzindo os sentidos do dizer, como estão funcionando a memória do dizer para, finalmente, compreender em que FD, portanto, ideológica, se filiam os sentidos desse dizer. (ORLANDI, 2015, p. 43).

Vamos aos recortes. O primeiro recorte está relacionado aos questionamentos sobre a incompletude e a outra relacionada a um saber unificado e institucionalizado sobre a cidade de Pontes e Lacerda:

Recorte 1:

Pontes e Lacerda, antes do astrônomo e do cartógrafo Antônio e Francisco chegar aqui já havia pessoas morando no município. Mas quem?

As datas dos textos têm uma distância muito longa de uma para a outra: em 1906 começou a estação telegráfica; em 1909, o governo do estado destinou 3.600 hectares de terras; em 1947, Mariano Pires de Campos chegou a Pontes e Lacerda, acompanhado de 22 índios do povo Pareci. Nesse tempo que eles pularam poderia ter acontecido várias coisas, mas por que não contaram? E por que não deram voz as pessoas que já estavam na cidade? (TAR).

Como podemos ver, o texto como objeto material é analisado de forma discursiva pela aluna, quando esta se propõe a compreender o seu funcionamento. Ao questionar as lacunas, ideologicamente construídas como forma de apagamento de sujeitos que compõem a história da cidade, ela se utiliza de uma questão pontual como “Quem?” para provocar um deslizamento dos sentidos estabilizados pelos textos, ao se posicionar diante do escrito, como sujeito de seu dizer, “O sujeito (...) não (re)formula apenas em um sentido superficial, ele entra em relação com o corpo da linguagem, com o acesso ao acontecimento; ele desliza”. (ORLANDI, 2012, p. 83). Ao assumir essa posição discursiva, no nível da formulação, em que se instaura uma autoria, a aluna busca significar essa dispersão dos sentidos.

Institui-se uma nova maneira de ler, retoma-se o questionamento da superficialidade do texto para “desconfiar” dela, conforme havia proposto em outras atividades. A aluna compreende que há uma relação entre o dito e o não-dito que “grita” por interpretação, procura por uma nova leitura que problematiza “[...] as leituras de arquivos, expondo o olhar leitor à opacidade do texto”. (ORLANDI, 2012, p. 86). Ao percorrer o olhar sobre essa opacidade, a aluna procura questionar o que não se supõe, compreende que há uma dispersão dos sentidos e que o texto tem relação com a exterioridade (interdiscurso), que lhe é constitutivo. Para desestabilizar o sentido já construído, a aluna propõe o questionamento que não se fecha: entre um espaço de tempo e outro, havia pessoas aqui que não sabemos como viveram, e termina seu raciocínio com uma pergunta instigadora: *por que não deram voz a essas pessoas?* Podemos ver que a aluna procura dar sentido ao que está silenciado.

Ao fazer essa inquirição, a aluna busca dar sentido ao vazio, filia-se a formações discursivas ideologicamente apagadas da memória coletiva que, de maneira contraditória, se alojam nas “[...] regionalizações do interdiscurso, configurações específicas do discurso em suas relações”. (ORLANDI, 2015, p. 41). A aluna se percebe em uma relação fluída dos sentidos, ou seja, ao questionar a não-presença/presença, estabelece uma relação com formações discursivas que são contraditórias *per si*. Buscamos questioná-la por que fez aquela pergunta. Esta disse tão-somente que *estava faltando alguma coisa, com certeza! Se lá em*

1906/1907 havia uma vila, tinha pessoas também! Onde elas estavam? O que faziam? Por que não há nada sobre elas? Pode-se compreender que a aluna percebeu que o dizer e o não-dito são determinados ideologicamente, e provavelmente, essas pessoas não tinham importância para esse autor na construção da história da cidade. A aluna tinha algo a dizer que não foi dito, e queria entender por quê. Percebeu que em todos os textos lidos do arquivo, sejam as materialidades discursivas (os textos historiográficos), bem como as materialidades significantes³³ (o brasão e o hino) são afetadas ideologicamente e determinam o modo como a história da cidade é construída.

Vejamos o recorte 2:

Recorte 2:

A história de Pontes e Lacerda data desde 1784. O nome Pontes e Lacerda é uma homenagem aos cartógrafos astrônomos Antônio Pires da Silva Pontes Leme (mineiro) e Francisco Jose de Lacerda e Almeida (paulista). Como já sabemos passaram por aqui para elaborar uma carta geográfica do local dos rios da região. No começo era isso, mas depois esta região foi transformada em uma estação de telégrafo denominada primeiramente 'Vila Dos Pretos' foi dessa vila que se originou Pontes e Lacerda 'A princesinha do vale do Vale do Guaporé'. (FQF)

Nessa formulação, o movimento de autoria do discurso se dissolve nos ditos institucionalizados, o aluno se posiciona como cidadão que respeita o saber institucionalizado e de circularidade jurídica, que se apropria das construções ditas estáveis, como “‘coisas-a-saber’ (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente)” (PÊCHEUX, 2015b, p. 34) que sente ser necessariamente (ou impiedosamente, como diria Pêcheux) parte do real da história. Na busca por responder à proposta de produção que a escola exige dele, o sujeito-aluno, de forma pragmática, responde com as leituras superficiais do que foi “transmitido” e ratificado na produção estabilizada nos textos institucionais. Como uma verdade a ser administrada e verificada pelo sujeito jurídico, ele

[...] responde, com toda evidência, a uma urgência tão viva, tão universalmente "humana", ele amarra tão bem, em torno do mesmo jogo dominação/resistência, os interesses dos sucessivos mestres desse mundo e os de todos os condenados da terra... que o fantasma desse saber, eficaz,

³³ Essa noção “materialidade significativa” foi cunhada por Suzy Lagazzi (2010, p. 173), sobre isso ela diz: “A partir da definição de discurso como “a relação entre a língua e a história”, proposta por Orlandi (1996), busquei a possibilidade de ampliar seu escopo analítico, referindo o discurso como a relação entre a materialidade significativa e a história. Pode, assim, concernir o trabalho com as diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história, compreendendo a materialidade como o modo significativo pelo qual o sentido se formula”.

administrável e transmissível, não podia deixar de tender historicamente a se materializar por todos os meios. (PÊCHEUX, 2015b, p. 35).

Ao descrever a cidade, a preocupação com os sentidos evidentes se materializa em enunciados como *O nome Pontes e Lacerda é uma homenagem aos cartógrafos astrônomos Antônio Pires da Silva Pontes Leme (mineiro) e Francisco Jose de Lacerda e Almeida (paulista)*, e ainda ratifica com *Como já sabemos passaram por aqui para elaborar uma carta geográfica do local dos rios da região*. Ao utilizar o sintagma verbal “Sabemos”, o aluno procura legitimar o conhecimento e o administra como estrutura própria de seu saber.

O que vemos se materializar é o assujeitamento que acredita somente ser possível o acesso ao conhecimento já descrito e construído. Ao destacar “Vila dos Pretos”, busca significar o socialmente excluído como forma de dominação de fronteiras estabelecidas para que a cidade se forme de maneira progressista. O que importa são os que estabeleceram a cidade como sobrevivência daqueles que injetariam nela a força de trabalho progressista e lucrativa, ou seja, os outros, os migrantes. Repete-se “[...] o discurso do urbano” que “[...] silencia o real da cidade (e o social que o acompanha)”. (ORLANDI, 2004, p. 34). Orlandi, ainda, destaca que,

Esse apagamento se deve basicamente a um movimento de generalização do discurso do urbanista que passa a fazer parte do senso-comum produzindo uma deriva ideológica que homogeneiza o modo de significar a cidade seja pelo seu uso indiferente no discurso ordinário, no discurso administrativo, no do Estado, tomando a forma do jurídico ou do político indiscriminadamente. (ORLANDI, 2004, p. 34).

O que se mostra é que o simbólico não toca os bordos do real da história, que provoca o equívoco e que articula a contradição entre estrutura e acontecimento. Como o acontecimento, em registro, “Vila dos Pretos” afeta o sujeito-aluno em questão? É possível perceber que o ilusório da urbanidade se verticaliza, construindo um espaço social hierarquizado, estabelecendo a relação dos que podem e dos que não podem aparecer na história, ideologicamente institucionalizado pelo Estado.

O exercício de autoria de ambos (Recortes 1 e 2) se deslizam pelo discursivo e pelo pragmático. Enquanto trabalhamos com o texto em sua materialidade, o que se mostra é que a discursividade, as relações de sentido que exterioriza o que está dito com as relações sócio historicamente construídas, ainda requeriam um trabalho árduo. No entanto, percebemos que essa leitura está em construção e já produz seus efeitos quando TAR questiona a materialidade do texto: *por que não contaram*, significando a busca pela memória do dizer que fala antes, em outro lugar.

Assim, neste direcionamento, demos sequência as atividades previstas no projeto, buscando compreender os motivos dos negros terem sido apagados da história da cidade.

3.2 Gestos de Interpretação: racismo e cidade

Demos início a segunda etapa do projeto que foi pensar o racismo e a cidade, como passamos a descrever discursivamente.

3.2.1 Os sentidos de ‘negro’ historicamente construídos³⁴

Nesta etapa, tínhamos preparado uma reflexão sobre o racismo, no entanto, com o ocorrido na aula anterior³⁵, fizemos uma alteração na proposta inicial extremamente necessária. Como estávamos ainda afetados, por conta da aula anterior, pelos sentidos arrevesados dos alunos diante do projeto, demos início à aula lendo para eles um conto do americano Washington Irving “Rip Van Winkle”³⁶, para estabelecer relações com a importância de se ‘contar histórias’ como parte da construção social. Destacamos que ler, ainda, é o melhor para alcançar mundos inimagináveis ou sonhados, construir e/ou partilhar identidades e conhecer as pessoas, desenvolver a sensibilidade e construir o conhecimento da língua; que leituras várias é um poderosíssimo antídoto para o desenvolvimento da aprendizagem em leitura e escrita, e que o projeto colabora na mobilização das aprendizagens em leitura e escrita.

Contamos aos alunos, como reflexão, a leitura que fizemos de um dos ensaios do filósofo Walter Benjamin (1987) sobre o conceito de História, no qual o autor destaca que a ética humana tem relação direta com o levantamento da história daqueles que a ninguém foi dado voz, os excluídos, os mortos, os desvalidos sociais. Em um dos momentos de sua obra, ele diz que “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. (BENJAMIN, 1987, p. 224).

A proposta de trazer aos alunos leituras históricas sobre a cidade provocou um movimento que causou o estranhamento: que conceito de língua está em funcionamento em um trabalho com textos ditos de outra disciplina – da História como ciência disciplinar? Como a leitura vem sendo conduzida na escola para que os sujeitos-alunos compreendam o papel

³⁴ Atividade desenvolvida em 16/05/2019.

³⁵ Sobre a manifestação dos alunos em não querer participar do projeto.

³⁶ Disponível em: <http://4contosobjetivo.blogspot.com/p/rio-van-winkle.html>. Acesso em: 21 jul. 2020.

fundamental desta na construção do conhecimento sobre o mundo e os sujeitos? Destacamos que ler é um processo por vezes doloroso, mas necessário para construir um caminho de perspectivas de conhecimento sobre a língua e sobre o mundo. Assujeitados, dadas as condições de produção do sujeito professor, nos confrontamos com a produção dos sentidos para a leitura como processo de construção da autoria. O que estamos propondo é uma ruptura da leitura mecânica e superficial que circula na escola. Mariza Vieira (2000)³⁷, ao refletir sobre o processo de alfabetização, sujeito e autoria, propõe que esse processo de construção, entre a apropriação do objeto simbólico, a língua, para então construir uma autoria, terá como resultado,

[...] formas de individualização do sujeito que irão reproduzir e produzir discursos - *efeitos de sentidos entre locutores* -, fazendo funcionar uma sociedade dada em determinada direção, pela construção de um imaginário em que cada um tem sua parte a ser livremente cumprida, conforme as suas possibilidades de interpretar - conhecer e compreender - a realidade que o cerca enquanto um cidadão consciente e crítico. (...) No processo de ensino e aprendizagem, a produção do discurso é, então, organizada, controlada, redistribuída, através de mecanismos de exclusão que funcionam em diferentes instâncias, e de diferentes formas, na instituição escolar. (SILVA, 2000, p. 1).

Talvez tenhamos nos deixado atravessar pelo discurso pedagógico discutido por Orlandi (2000), em que a leitura proposta de forma homogeneizada deixa à disposição do aluno leituras ditas de elite para que se acesse textos do conhecimento legitimado ideologicamente. No entanto, politicamente, tentamos propor uma nova entrada na aula, de forma que eles compreendessem que nesse espaço, o da escola, apesar de historicamente serem constituídos de um trabalho com a língua de forma abstrata, podemos “[...] criar espaço para a elaboração de outras formas de conhecimento que derivem do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas”. (ORLANDI, 2000, p. 37).

Então, pudemos perceber que eles estavam dispostos a ‘ouvir’ a história. Lemos o conto. E estes mesmos alunos se portaram da forma como a escola espera: todos atentos, acompanhando a leitura do conto, até o desfecho. Isso foi, ao mesmo tempo, reconfortante, porque provocou a individualização e, ao mesmo tempo, a universalização do indivíduo como sujeito aprendiz, o que nos causou um certo incômodo.

Pudemos refletir mais uma vez sobre como os alunos são constituídos, histórica e ideologicamente, sob a postura do que é ser professor, aquele a quem é reservado o poder da

³⁷ Texto apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos, realizado em São Paulo, de 12 a 15 de julho de 2000.

palavra dita, lida e escrita; e do que é ser aluno, aquele a quem é dado o dever de escutar, permanecer em silêncio, e como o detentor do saber, o professor, fala. O que está em funcionamento aí é o *discurso autoritário* (ORLANDI, 2000), em que circulam os sentidos de uma formação social ideologicamente relacionada à relação que estabelecemos com a linguagem, significando as relações de força construídas historicamente pela posição sujeito-professor *versus* sujeito-aluno.

Desconstruir essas relações é processual, pois requer de nós a resistência ao modelo instituído, tanto como professora, quanto como alunos. Por isso, procuramos lembrar aos alunos as atividades previstas no projeto para a construção da autoria, como a leitura da rua, as entrevistas com os moradores, outras leituras, a escrita da nossa versão da história da cidade.

Após a leitura do conto, fizemos alguns levantamentos das impressões sobre a leitura e muitos foram os que disseram como é importante ouvir a leitura do professor. Como a leitura teve como objetivo apenas trazer o prazer de uma leitura literária para estreitar os laços entre professora e alunos, não discutimos muito os sentidos que despertaram o texto como objeto simbólico. Somente alguns se manifestaram dizendo ser este conto misterioso e que retomáramos em outra ocasião.

Voltamos à atividade que trouxe como proposta, momento em que entregamos aos alunos alguns textos em tiras com o objetivo de analisar como a língua está em funcionamento e que sentidos são produzidos entre os interlocutores na leitura da imagem e do texto verbal, propor o debate sobre o preconceito racial, as relações com outros discursos e sentidos que circulam na memória social.

Trouxemos essa atividade porque sentimos a necessidade de estabelecer relações de sentidos que são silenciados nas relações sociais que fragmentam o sujeito negro brasileiro em uma ilusória democracia de raças. Há uma exclusividade histórica e monopolizada do branco na disseminação das informações, das posições de destaque social na cultura e nas relações de trabalho e de estratificação social, criando o mito da superioridade branca no confronto de forças entre brancos e negros. Nascimento (2016) reflete que “Os efeitos negativos desse exclusivismo se expressam de formas várias, inclusive no veículo condutor básico de uma cultura e sua cosmovisão: a língua”. (NASCIMENTO, 2016, p. 54). Nascimento (2016) questiona a suposta democracia racial apregoada atualmente, porque percebe a força contraditória e ideológica das relações de escravidão e de superioridade/inferioridade sociais com que a história dos negros no Brasil se constituiu. Abaixo um registro desta aula (figura 10)

Figura 10 – Alunos desenvolvendo atividades em sala de aula.



Fonte: Arquivo da autora.

Costa (2011) traz importantes contribuições para que o discursivo na leitura e interpretação pudessem nos fazer movimentar os sentidos do negro na constituição das relações raciais histórica e ideologicamente determinadas no Brasil. Ela argumenta que o racismo se enraíza nos discursos do século XVIII e serve como arma à política imperialista no século XIX. A autora cita Hannah Arendt, para entender que duas ideologias se sobressaem no século XIX:

[...] a ideologia que interpreta a história como uma luta econômica de classes, e a que interpreta a história como uma luta natural entre raças. Ambas atraíram as massas de tal forma que puderam arrolar o apoio do Estado e se estabelecer como doutrinas nacionais oficiais. Mas, mesmo além das fronteiras dentro das quais a ideologia racial e a ideologia de classes formaram moldes obrigatórios de pensamento, a opinião pública livre as adotou de tal modo que não apenas os intelectuais, mas até grandes massas, rejeitam apresentações de fatos, passados e presentes, que não se ajustem a uma delas. (ARENDRT, 1989, p. 189, apud COSTA, 2011, p. 64-65).

A autora ainda discute que em nosso país é a ideologia racial que é tomada como base das desigualdades estruturais que vão determinando “[...] os lugares sociais aos indivíduos e grupos a partir de suas características fenotípicas”. (COSTA, 2011, p. 65). Daí que surgem expressões excludentes que se materializam nos discursos como “marginal”, “criminoso”, “encardido”, em uma relação de segregação dada aos negros. Destacamos que a tomada de posição que assumimos como analista de discurso nos coloca em uma situação de ousadia, porque, como diz Orlandi, em uma entrevista concedida e publicada, “[...] em nenhum discurso

há reversibilidade³⁸ real. O que, nos termos de Pêcheux, significa que não se pode falar do lugar do outro”. (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2019, p. 27).

Trata-se de uma ousadia porque assumimos uma “[...] posição pela teoria materialista do discurso, assumindo suas contradições constitutivas, pois visa à crítica da formação social capitalista e a sua lógica reprodutora/destruidora de sujeitos e sentidos”. (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2019, p. 16). Então, trouxemos a análise dos sentidos dessas relações através de materialidades discursivas que circulam pela/na língua, em um acontecimento que requer perceber “[...] o movimento de consciência que atravessa toda a população segregada” (ORLANDI, 2004, p. 13), como um jogo de contradições sociais que compõem o urbano. Passamos a explorar essa leitura discursiva como forma de questionar as relações democráticas de igualdade de condições sociais e paritárias entre brancos e negros.

Como concebemos esse trabalho em uma concepção discursiva da linguagem, tornando possível “[...] tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2015, p. 13); fizemos a leitura, lançando alguns questionamentos para que eles pudessem expor o que está no imaginário deles sobre esse tema, em um trabalho com a língua de forma a significar o homem e “[...] a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de determinada forma de sociedade”. (ORLANDI, 2015, p. 14). Esse passo é importante para o movimento dos sentidos do negro na constituição da cidade de Pontes e Lacerda, que vão se delineando e se deslizando pelo *corpus* de análise que ainda vamos retomar, em um batimento entre descrição e análise, com os alunos: os textos historiográficos, o olhar sobre a cidade, a rua e a narratividade de alguns entrevistados (moradores da cidade). O primeiro texto em que exploramos a leitura foi uma tira do Armandinho (Figura 11), conforme segue:

Figura 11 – Tira do Armandinho para interpretação



Fonte: <https://rb.gy/uu3zm6>. Acesso em: 10 maio 2019.

³⁸ A noção de reversibilidade é definida por Orlandi, na Revista Rua nº 4 (1998, p. 9-19), como um limite imposto pelo jogo da alteridade, ou seja, não se pode falar do lugar do outro. Isso significa dizer que é na formulação que o sujeito produz os efeitos de sentidos na relação com o imaginário social.

Após a primeira leitura, iniciamos a análise da tira do Armandinho a partir de alguns questionamentos:

1. No primeiro quadrinho da tira, como reagem as duas personagens ao convite feito por Dinho?
2. O convite feito por Dinho requer uma ação do Camilo, porém há uma reticências no final da fala dele. O que significa isso, que sentidos você acha que ficou em suspenso?
3. O que levaria Camilo a desistir da ideia de correr?
4. Compare a reação do Camilo entre o primeiro e o segundo quadrinho. O que mudou? O que isso significa?
5. A justificativa para não correr vem no último quadrinho: “pra mim, não é seguro”. Por que ele diz que, pra ele, não é seguro?

Nessa atividade, sentimos que os questionamentos pragmáticos ainda estão muito presentes em nosso imaginário de professor. E isso também reverbera nas relações com os alunos, visto que pudemos notar que as leituras que os alunos fazem são totalmente dependentes da mediação do professor. Tivemos que ler pergunta por pergunta e discutir a materialidade da língua e as relações discursivas entre o verbal e o não-verbal do texto o tempo todo.

Alguns dos alunos conseguiram estabelecer relações de sentidos em que a ideologia do preconceito se instala. Outros gestos de interpretação estabeleceram outros sentidos. Por exemplo, em relação à pergunta 2 “O convite feito por Dinho requer uma ação do Camilo, porém há uma reticências no final da fala dele. O que significa isso, que sentidos você acha que ficou em suspenso?”, alguns alunos se manifestaram que seria como se Camilo dissesse: *Não vou correr, se não posso machucar alguém e o policial vai me dar uma bronca*. Ao responder dessa forma, o que está em funcionamento para o aluno é a relação de força entre o adulto e a criança, esta última, determinada historicamente a obedecer as instruções de um adulto, acessa formações discursivas em que os sentidos de subordinação propõe uma relação de poder que se exerce entre o adulto/policial e a criança, como uma moral que estabelece o que pode e o que não pode fazer como cidadão de direitos e deveres, ao dizer que “o policial vai me dar uma bronca”.

Outro aluno estabeleceu relação com o medo, mas não ficou indiferente à relação de força exercida pelo preconceito: *significa medo, que ele esperasse ela terminar de falar. Talvez a insegurança*. Ao utilizar-se de expressões como o ‘medo’ e a ‘insegurança’, questionamos novamente como o aluno chegou a esse gesto de interpretação. Ele esclareceu que o ‘medo’ seria da presença do guarda, que não seria visto como alguém que o protegeria, mas que a insegurança seria porque a reação do guarda seria de violência. Perguntamos o motivo dessa

relação de violência e este respondeu que ele, provavelmente já tinha passado por situações de preconceito de cor. Essa fala nos levou a perceber que os sentidos interdiscursivos do aluno se filiam a uma exterioridade histórica das relações sociais dicotômicas e de violência entre sujeitos: brancos X negros; negros X força policial. Seria possível que estivesse buscando significar os sentidos relacionados a um papel de subordinação exercida entre brancos – os que detêm o poder de decisão – e negros – os segregados? Talvez. Mas foi possível perceber que essa relação de sentidos ainda estava a caminho.

Em relação à pergunta 4, “Compare a reação do Camilo entre o primeiro e o segundo quadrinho. O que mudou? O que isso significa?”, extraímos alguns recortes das respostas dos alunos para título de análise, em que a argumentação desliza para o confronto do negro na relação social:

Não, ele se sente com medo. (VHAP).

Ele desistiu porque se ele corresse o policial pegava ele, porque ele é negro. (PFC).

*Não, ele se sente assustado por causa da situação social - do racismo. (TAR).
O Camilo hesitou, pois viu o policial, sentiu medo de ser confundido com um criminoso. (GOA).*

Tomamos essas materialidades discursivas para compreender como termos tomados “[...] de um universo logicamente estabilizado” (PÊCHEUX, 2015b, p. 22) pelo discurso político da falta como “medo”, “situação social – do racismo”, “com um criminoso”, refletem o poder de subjugar sujeitos sociais, administrando os sentidos e o espaço à resistência em um contexto de desigualdade de condições da existência humana. Pedimos aos alunos que pensassem e refletissem sobre as relações de “racismo” no termo “Vila dos Pretos”, registrados nos textos que leram sobre a cidade, e observaram, nos gestos de leituras feitos e nos gestos de interpretação levantados, que o racismo se dá tanto pela designação “dos pretos” quanto pelo silenciamento da participação destes sujeitos na constituição da cidade.

Concluimos lembrando a eles que esse silenciamento vai reverberando sentidos de apagamento que são incorporados como estáveis e naturais na construção da modernidade, e é a linguagem que nos faz “[...] compreender o *funcionamento* do urbano, do cidadão, do social nesse espaço simbólico específico que é a cidade”. (ORLANDI, 2004, p. 63). Ainda destacamos aos alunos que o que se diz ou não se diz de modo desorganizado e suspenso são rupturas que se movem pela falta ou pelo excesso (ORLANDI, 2004) e constrói sentidos que é preciso interpretar. Finalizamos lembrando-os que a incompletude da linguagem é também parte de todo processo de significação, ela reclama interpretação, como destaca Orlandi (2012),

lembrando Paul Henry (1981): “[...] a questão do sentido é uma questão que não se fecha pois é uma questão filosófica” (ORLANDI, 2012, p. 19). Ao destacar que há sempre mais perguntas do que respostas, sentimos que se instala uma falta que incomoda os alunos, visto que o trabalho discursivo de interpretação da linguagem é incomum.

Para fechar essa prática de linguagem, buscamos e projetamos, os verbetes da palavra “seguro” de dois dicionários³⁹ disponíveis *on line*, e registramos na lousa alguns que os alunos selecionaram como possíveis relações de sentido com o texto verbal: *livre de perigo, proteção, sossegado, tranquilo, protegido*. Ao fazer essas relações na lousa, pudemos mostrar aos alunos que o dicionário não traz as relações complexas estabelecidas entre os sujeitos do discurso e que os significados do dicionário são tomados de forma abstrata.

Tomamos o dicionário como “objeto do discurso”⁴⁰ (NUNES, 2010, p. 6) para que os alunos pudessem compreender que o uso das palavras não é resultante de campos lexicais e semânticos específicos e estanques, mas “[...] resultantes das relações sociais e históricas, relações essas que são complexas e, por vezes, polêmicas ou contraditórias”. (NUNES, 2010, p. 7). Fizemos esse caminho para que eles percebessem que o processo de leitura suscita gestos de interpretação dos sujeitos, no caso eles, e que estes não são únicas verdades, por isso os sentidos não são fixos, tem historicidade.

A reflexão que ficou dessa aula é que precisaríamos continuar discutindo o racismo e o preconceito com a turma. Que imaginários sociais foram sendo construídos nesse contexto de leitura? Cabe refletir sobre os modos como são conduzidas a leitura para que as relações de força sejam pelo menos reconhecidas, já que vamos tentar dar visibilidade ao silenciamento das histórias que a História de Pontes e Lacerda não conta.

Como disciplica de entremeio (ORLANDI, 2016a), a Análise de Discurso compreende que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e o faz afetado pelo simbólico e pela história, subjetivando-se e, necessariamente, assujeitado, carrega a ilusão de sujeito mestre de si e fonte do dizer (ORLANDI, 2007b, p. 12). Então, para movimentar a leitura e provocar nos alunos o deslizamento para além da superficialidade, é preciso, segundo Orlandi,

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade

³⁹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&f=0&t=0&palavra=SEGURO> e <https://dicionario.priberam.org/seguro>. Acesso em: 16 maio 2019.

⁴⁰ Este texto foi elaborado para a conferência de encerramento do 8º Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília, em 24 de setembro de 2010.

nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. (ORLANDI, 2015, p. 7).

Lembramos do nosso caminho epistemológico da Análise de Discurso, que “[...] visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido”. (ORLANDI, 2015, p. 24). Entretanto, vale ressaltar que não há uma interpretação estacionária, a Análise de Discurso busca trabalhar “[...] seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação”. (ORLANDI, 2015, p. 24). Nesse caminho, precisávamos continuar na ancoragem da leitura discursiva para que percebessem que há um movimento dos sentidos em que sujeitos se dispersam, há incertezas e questionamentos diversos e que há diferentes modos de interpretar. Mesmo sendo diferentes, são provisórios e podem ser determinados por modos de interpretar que estabelecem o controle da interpretação, mas que sempre há pontos de deriva.

3.2.2 Projeção de filmes: o preconceito de cor e sua relação com a cidade⁴¹

Como proposta de traçar um panorama breve do quão o preconceito racial é marcante na construção social e o quanto está presente na memória discursiva dos sujeitos negros, alimentando o medo e o distanciamento, muitas vezes, das lutas por melhores condições de vida, assistimos ao filme “Histórias Cruzadas”⁴².

Destacamos aos alunos a importância de fazer relações com os gestos de leitura anteriores. Pedimos que eles levantassem questões do filme para relacionar com as entrevistas realizadas com os moradores do Bairro Marechal Rondon – que a esta altura já tinham sido feitas, e que serão apresentadas mais adiante – provocando no aluno, como diria Orlandi (2000), “[...] a trabalhar em sua própria história de leitura” (ORLANDI, 2000, p. 45), colocando “[...] desafios à sua compreensibilidade sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente”. (ORLANDI, 2000, p. 45). Assumimos, como analista de discurso, a leitura polissêmica como parâmetro para os sentidos na/da leitura, pelo viés histórico de sua construção, que é múltiplo, a depender das condições de produção.

⁴¹ Atividade desenvolvida em 12 e 16/07/2019.

⁴² Trata-se de um drama estadunidense (2011), dirigido por Tate Taylor e baseado no livro romance homônimo de Kathryn Stockett. Skeeter é uma jornalista que escreve um livro com a versão das empregadas, contando o racismo que elas sofrem dos brancos na casa onde trabalham.

O objetivo dessa prática foi a de estabelecer relações com as pessoas visitadas no Bairro Marechal Rondon: como eles foram recebidos pelos habitantes descendentes dos negros que começaram o bairro? Com esse questionamento, ouvimos de alguns alunos que nem todos os atendiam com presteza. Perguntei o que acharam desse fato e estes responderam que “Talvez eles estivessem cansados de não serem ouvidos por ninguém”, visto que alguns com quem conversaram disseram que quase não dão atenção ao bairro. Comentaram muito da decepção de como encontraram a Casa da Memória, alguns inclusive argumentando que precisavam fazer alguma coisa para abrir o espaço ao público, arrumar o lugar, que este é importante para a cidade.

Com a projeção do filme, feita em dois dias de aula, pudemos levantar com os alunos cenas de preconceito contra as empregadas negras do filme. Esse foi um momento em que puderam refletir como se sentem os sujeitos negros em uma sociedade que se estratifica pela cor da pele. Apesar de ser um filme americano, foi importante ressaltar alguns momentos que podem se relacionar com a realidade brasileira, como a dificuldade de aceitação de cada pessoa pela cor da pele e como são tratadas nas relações de poder (trabalho, escola, lazer...).

Questionados sobre o racismo e as relações de força entre brancos e negros, fizeram alguns comentários, trazemos três recortes para a análise sobre o imaginário que circula na memória dos alunos e que se resalta nos gestos de interpretação que fizeram:

Recorte 3

O preconceito é uma coisa maldosa entre nós mesmos, é uma coisa que não vai acabar simplesmente.

Recorte 4

O branco é top, o negro não! Uma vez eu ouvi uma música que dizia: “desde criança a nossa mãe diz: filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor!” Passados uns anos eu falei: “como ser duas vezes melhor, se você é pelo menos 100 vezes atrasado pelos traumas, pelo preconceito, pela história?”

Recorte 5

Racismo é crime!

No recorte 3, mostra o sentido histórico do racismo entranhado na sociedade e que se propaga como um rastilho de pólvora, sujeito a explosão de caráter discriminatório a qualquer momento. Orlandi (2016a) destaca que, como analista de discurso, precisamos trabalhar “[...] com a noção de condições de produção filiada ao campo do materialismo”. (ORLANDI, 2016a, p. 13). Pensando em “[...] discurso como matéria e movimento” (ORLANDI, 2016a, p. 13),

pensemos em como se ressignifica a forma material da língua na teoria discursiva. Ao afirmar que *o preconceito é uma coisa maldosa em nós mesmos ... e não vai acabar simplesmente*; o gesto de interpretação, proposto pelo aluno, envolve o sujeito, a história e a língua em um contexto ideológico que marca a constituição das relações entre brancos e negros.

O Recorte 3 é levantado pelo aluno como uma ação desestabilizadora da história em que o equívoco se instala como parte da construção de sujeitos: somos constituídos de preconceito, portanto “não acaba simplesmente”. É uma história que tem um processo de construção longa e se filia ao negro escravizado e impuro, enquanto ao branco a condição social é e será sempre a melhor posição: conquistará o emprego, terá menos problemas na justiça, não será apontado como “impuro”, “sujo” e “marginal”, termos arraigados no imaginário como relacionados ao negro.

Ao registrar na língua que o preconceito não vai acabar simplesmente, talvez o sujeito-aluno perceba que a ideologia do branqueamento é a força motriz social, forma estratificante de uma sociedade constituída, na sua essência, de um racismo estrutural: o Brasil foi o último país do continente americano a abolir a escravidão, e quando esta foi determinada em um período da história desse país, nenhum direito ao negro foi garantido. A imagem do negro foi se construindo na história e constituindo os sentidos na memória discursiva associando-se ao sujo, à vadiagem, ao subalterno, num gesto retomado pelo aluno como alguém a quem são reservados os restos sociais, as tarefas mais árduas, as piores remunerações e a crueldade do castigo. O que reverbera são os questionamentos da falta e do excesso, formas ideológicas estruturadas na história e que provocam a resistência ao modelo instituído como única maneira de viver: ao branco, tudo, ao negro, nada.

Pêcheux, ao definir o jogo das materialidades discursivas como uma questão teórica que surge “[...] daquilo que, entre a história, a língua e o inconsciente, resulta como heterogeneidade irreduzível: um remoer de falas ouvidas, relatadas ou transcritas, uma profusão de escritos mencionando falas e outros escritos” (*apud* ORLANDI, 2016a, p. 9), vamos interpretando, nesse jogo de sentidos do objeto de estudo como materialidade discursiva, como a ideologia vai se emoldurando na construção histórica do sujeito negro, caminho de interpretação que propomos, discursivamente, para compreender esse jogo de sentidos que se deslizam nos registros dos alunos.

No Recorte 4, o aluno questiona: *como ser duas vezes melhor, se você é pelo menos 100 vezes atrasado pelos traumas, pelo preconceito, pela história?* Ao questionar, o sujeito-aluno retoma pontos de deriva nessa construção das relações entre brancos e negros, “E nessa retomada e nessa profusão, redes polarizadas de repetição desconstroem a identidade, rupturas

tomam a aparência de gêneses continuadas, pontos de antagonismo se incendiam e se apaziguam para serem retomadas em outro lugar” (PÊCHEUX, 2016, p. 24).

O recorte 4 remete ao gesto simbólico da contradição entre quem é sujeito de direito em uma sociedade constituída por diferentes relações sociais, que estratifica e rotula aquele que terá ou não sucesso em seus projetos. Em seu gesto de interpretação, quando diz que “precisa ser duas vezes melhor”, a língua provoca um acontecimento para que fosse permitido ao aluno compreender que há uma busca incessante de significar o outro e de se significar como sujeito, e que esta questão ultrapassa a questão de “ser cidadão”, porque este não se sente como tal, ao afirmar que se sente “atrasado pelos traumas” ao longo da vida, porque a luta pelo significado pessoal do sujeito negro é constante. É esse o imaginário que impera: há limites de significação – negro é negro e branco é branco. Essa distinção provoca o efeito de categorização do sujeito: embora parte de uma sociedade dada, as condições sócio históricas estão delimitadas e separadas.

O recorte 5 busca o imaginário do sujeito como “cidadão de direitos”, juridicamente estabelecidos. Retoma a forma de assujeitamento aos direitos e deveres estabelecidos na sociedade. Delimita os sentidos na homogeneidade social, apagando a historicidade dos sentidos construídos ao longo da história, mas que são parte da construção da nação que expurga o negro, apontando-lhe características de marginalidade econômica e social. Provoca o equívoco da negação do acontecimento como significativo na construção das relações: há, juridicamente, leis que regem as relações como sendo homogêneas. Lagazzi (2014) analisa que a sociedade, “[...] em busca de sínteses conciliadoras, (...) legitima as dicotomias num funcionamento opositivo porque não suporta contradições, que teimam em expor as diferenças que impedem a afirmação da unidade”. (LAGAZZI, 2014, p. 157).

Ao propor uma relação do filme estadunidense com as memórias dos entrevistados que descendem dos negros habitantes da “Vila dos Pretos”, questionaram essa relação que vai reverberando, nesse outro lugar, também nos sujeitos negros da cidade de Pontes e Lacerda, pois lembraram de uma das entrevistadas, que para se significar como sujeito na cidade, se diz mais branca que os negros da vila, quando retorna dos estudos com os brancos em outra cidade.

São pontos antagônicos incendiados pelos alunos, quando um deles termina questionando: “porque ela diz isso? Parece que ela se sente superior aos seus parentes da vila, só porque foi estudar”. Então, são retomadas que têm o olhar da desconfiança dos sentidos que pedem, ansiosamente, por sentidos. Os alunos começam a perceber o funcionamento da língua como um acontecimento discursivo que se constitui como materialização de ideologias, “[...] perturbando o quadro, inquietando as posições estabelecidas e deslocando as linhas de

clivagem”. (PÊCHEUX, 2016, p. 27). Ou seja, os sentidos não estão lá, estão em muitos lugares. Lugares outros. Vazio, cheio. Silêncio que grita.

Então, temos o efeito discursivo encontrando a história, “[...] um efeito de retorno repercutindo aquilo que trabalha às margens dos discursos” (PÊCHEUX, 2016, p. 28), importando perceber que a circularidade dos discursos cria efeitos pretensamente anônimos, que não são nunca aleatórios, mas partícipes de uma materialidade discursiva: a do branco que se sente superior ao negro na história da colonização e da escravização, negro que se desnaturaliza, assujeitando-se para continuar vivendo, mesmo que pelas bordas.

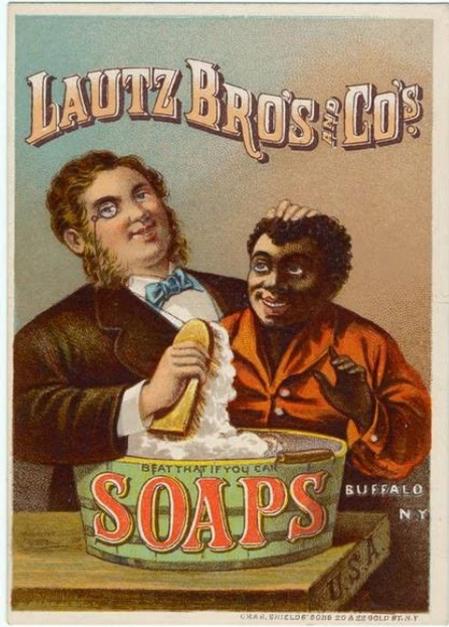
3.2.3 A complexa relação do negro na construção social e as relações com os sujeitos da/na cidade de Pontes e Lacerda

Após atividades de interpretação da materialidade discursiva tira, a projeção do filme “Histórias Cruzadas”, e as entrevistas feitas, pudemos notar que precisávamos discutir com mais afinco a questão do racismo e do preconceito com a turma, por isso introduzimos como atividade algumas materialidades significantes: propagandas do século XIX, XX e XXI, alguns excertos de uma das entrevistas feitas pelos alunos com uma moradora da cidade – remanescente dos negros do Bairro Marechal Rondon, para mobilizar o imaginário social desses contextos de leitura. Para tanto, lançamos questões para mobilizar o imaginário discursivo para movimentar os gestos de leitura dos alunos e fazer relações com a ideologia do branqueamento. Trabalhamos leitura e os gestos de interpretação, movimentando os sentidos dos sujeitos e suas historicidades.

O objetivo da aula foi compreender como os alunos fazem a leitura dos processos históricos e ideológicos que atravessam a constituição do sujeito “negro” a partir desses anúncios – as propagandas em textos verbais, não-verbais e fílmicos, com relação às relações de força que se materializam na cor da pele e o cabelo –, buscando estabelecer relações da língua e sua opacidade, considerando as condições de produção e as histórias de leitura desses estudantes. A análise das imagens utilizadas se justificam para dar visibilidade à memória discursiva dos alunos sobre o negro, ou seja, ao dizer, notar em que memórias eles estão inscritos, quais gestos de leitura se significam acerca desse tema e vêm à tona como evidência de sentidos e como essas escolhas significam o sujeito e a historicidade desses sujeitos-alunos. Seguem as propostas de leitura apresentadas e como se movimentaram na interpretação. Trazemos as atividades desenvolvidas, as questões postas em movimento e, por fim, a

descrição e análise dos efeitos da leitura. Começamos com a exibição da propaganda do século XIX (figura 12):

Figura 12 – Propaganda do século XIX.



Disponível em: <https://rb.gy/yrf1lm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Figura 13 – Propaganda do século XX.



Disponível em: <https://cutt.ly/lgCGfzz>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Nas exhibições, pedi que observassem a relação entre a ação (lavar-se com sabão) e as pessoas envolvidas: como se organizam as imagens? A quem elas representam? Que ideias são veiculadas na propaganda? Que sentidos a propaganda produz?

Depois, partimos para a exploração de outra propaganda veiculada no século XX (figura 13), de 2017. Argumentamos que esta é uma propaganda mais próxima do nosso tempo. Daí indagamos, se ela tem alguma relação com as anteriores? Como se organizam os sentidos nessa propaganda? Que relações têm com as outras que lemos do século XIX?

A seguir, fizemos a leitura de duas propagandas, uma de 1952, portanto século XX, e outra de 2012, do século XXI, figuras 13 e 14.

Questões exploradas na leitura dessas duas propagandas: **a primeira, em que contexto foi lançada? Que relações têm a marca KRESPINHA com a imagem? Que sujeito representa a imagem veiculada pela propaganda?**

Em relação à segunda, A campanha “Mulheres que Brilham” foi considerada racista pela Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, que pediu a suspensão da peça na época. **Por que você acha que isso aconteceu? A que situações de racismo ela se relaciona?**

Figuras 14⁴³ e 15 – Propagandas do século XX e XXI.

Disponível em: <https://rb.gy/7v0h1h>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Disponível em: <https://bityli.com/YJERB>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Após a exposição das propagandas, lemos alguns trechos da entrevista feita por um dos grupos de alunos, de uma das moradoras da cidade, descendente dos sujeitos que começaram a cidade, da “Vila dos Pretos”:

- “Evoluiu muito aquele povo. Eu custei pra mim... evoluir. Porque bem antigamente, nós não éramos gente”. Perguntei o motivo. Ela continuou. “Porque nós éramos negros.” (EFS).
- “[...] dona Cirila Francisca da Silva [...] Essa professora estudou em Guajará-Mirin, fez um concurso lá em Cuiabá. Ela passou em primeiro lugar, mas ela era negra. Como tinha uma pessoa branca na Vila Bela, a branca foi e ela ficou como professora. Como eram os negros...” (EFS).
- “Quando o carro parou ali na vila... Depois que vieram alguns brancos, houve um clareamento da pele, mas naquela época, quando voltei, e vi tanto preto. Tive a impressão de ser a mais branca de todos os negros ali.” (EFS).
- “As pessoas que chegavam e tinham dinheiro fincavam mourão e iam tomando conta das terras. Os negros acabaram sem nada.” (EFS).

⁴³ Nota da propaganda: “No Rio, todos me conhecem. Sou KRESPINHA – a melhor esponja para a limpeza da cozinha. As paulistas também vão me querer bem. Vocês me encontram às suas ordens na “SABARCO”, rua Florêncio de Abreu, 407”.

Lançamos algumas perguntas: Como os sentidos foram sendo construídos nas relações de força entre brancos e negros na sociedade? E na constituição da cidade de Pontes e Lacerda?

Nessa atividade, procuramos fazer relações entre as propagandas e a história dos sentidos, ouvindo o que os alunos têm a dizer sobre as relações de força entre brancos e negros no contexto histórico e social brasileiro. Conforme já dito anteriormente, os sentidos se inscrevem na memória discursiva dos sujeitos. Para significar, ele se inscreve na sua condição de produção e de sujeito, que é histórica e ideológica construída.

Começamos pela leitura que fizeram das duas propagandas, veiculadas no século XIX, nos EUA (figura 12). Expusemos as imagens e pedimos que observassem e pensassem em relação ao que viram, levantando que memórias estariam inscritas para a construção das propagandas, que sentidos elas imprimem, o que circula nessa propaganda em relação ao imaginário social dos sujeitos envolvidos, o que significa essa imagem que vão ver, que relações têm o verbal e o não-verbal nessa materialidade.

Explicamos que a primeira propaganda (figura 12) exposta circulou em meados de 1880, e é de um sabonete. Há duas figuras representadas: um americano branco e outro, negro. A reação foi de espanto: “Nossa!!”, “É racismo!”, perguntamos o motivo do espanto e os alunos disseram que a propaganda trabalha com a ideia de limpeza de algo que está sujo, e coloca como personagem uma pessoa negra, ou seja, “a pessoa precisa ficar branca para ser limpa”.

Registramos algumas impressões no quadro: *a limpeza da pele*, questionamos se era para limpar, por que atribuíram esse sentido? Alguém respondeu que lembrava *sujeira*. Pedimos que refletissem sobre essa relação de sentidos. E outro aluno levantou o efeito de sentido de *encardido*. Pedimos para pensarem que se há uma limpeza da pele, como se representam esses sentidos, como percebem essa relação? Eles disseram que *a impressão que se dá é que o negro é sujo, encardido, corrupto*. Perguntamos como se sentem diante dessa imagem do negro, um aluno disse *que dá vontade de chorar*. Outro disse *que deu vontade de bater na pessoa branca*. Outro disse que *o negro tem relação com ladrão*.

Perguntamos novamente que sensações essa imagem provoca neles, quem mais sente na pele toda essa gama de sentidos que a propaganda provoca. Responderam imediatamente: *os negros*. Elencamos esses dizeres como parte do processo de significação que os alunos levantaram nos gestos de leitura e gestos de interpretação que tiveram. Novamente lembramos de Orlandi (2015), quando destaca a não homogeneidade das formações discursivas, contraditórias e fluidas. (ORLANDI, 2015, p. 42). Orlandi retoma Pêcheux (2015) ao nos lembrar que “[...] é por esse relacionamento [...] que elementos significantes passam a se

confrontar, de modo que se revestem de um sentido”. (ORLANDI, 2015, p. 42). Ao utilizar os adjetivos *sujo*, *encardido*, *corrupto* estamos diante de uma historicidade que aloja uma memória de anos de escravização e resistência, sobrepondo o branco à figura do *limpo*, *claro*, *incorruptível*.

O uso da metáfora *corrupto* usada pelo aluno para descrever a limpeza da pele, nos remete ao significado histórico que determina a pureza de uma raça que se quer superior: a branca. Ao questioná-lo a respeito, o aluno declara que *a intenção é tornar o negro igual ao branco*. Há uma tentativa histórica, retomada na memória discursiva do sujeito-aluno, que mantém relações com o que foi determinado como lugar do negro: ou se iguala ou se degenera e torna-se imundo e isolado socialmente, como se o lugar em que se aloja seu corpo não te pertencesse, em um jogo entre o simbólico e o político. Orlandi (2017c) vai dizer que “[...] o sujeito define seu corpo a partir de sua existência” (ORLANDI, 2017c, p 72), intervindo a ideologia e o inconsciente, para quem as condições de produção e as simbologias que as atravessam constituam sua entrada no mundo, estabilizando ou desestabilizando os sentidos para o negro.

Em alguns momentos, a leitura da figura 12 causou risos, o que nos causou inquietação. Perguntamos o que viram na propaganda que provocou o riso? Questionamos, também, que relações a propaganda estabelece com a primeira imagem, e eles disseram ser a relação com a cor da pele: suja, imunda, encardida, e que precisa de limpeza também. Reencontramos a determinação dos sentidos cristalizados na história como parte da significação dos sujeitos negros.

Como os alunos se percebem nesse jogo parafrástico que se repete na imagem? Tomemos a noção de paráfrase em Orlandi (1996a, p. 115-116) para compreender esse jogo de sentidos entre o mesmo (paráfrase) e o múltiplo (polissemia), o que vai nos proporcionar, como analista de discurso, analisar o funcionamento da linguagem que, discursivamente, tem a ver não só com o linguístico, mas também com o discursivo, como parte das condições de produção. E essas buscam no imaginário toda essa relação que a cor designa e se impregna no corpo, esse que é “Lugar do mesmo e da repetição, lugar de que a historicidade se retira e o sujeito é só imagem pré-fixada. Espaço dos silêncios da memória”. (ORLANDI, 2017c, p. 74).

Isso posto, seguimos com a atividade, procurando estabelecer relação destas discussões com a narratividade de uma das entrevistadas, moradora do Bairro Marechal Rondon. Lembramos de que houve um momento em que a entrevistada disse que quando voltou à cidade, havia um monte de negros na vila. Um dos alunos, que participou da entrevista lembrou que ela, assim que chegou à vila viu aquelas pessoas e dizia “esses negrinhos!”, o efeito de sentido

para o aluno é que ela parecia estar cometendo racismo com os negros e com ela mesma. Perguntamos por que acham que isso aconteceu. Eles levantaram que a questão da saída da senhora da Vila dos Pretos para estudar fora foi algo que a fez acreditar na sua mudança de vida, na sua “salvação”, pois ela relata que somente evoluiu depois que se deslocou desse lugar, significando que sua presença seria “contaminada” pela história de subjugação do negro. E somente quando sai e vai estudar, sente-se liberta e volta sentindo-se mais branca que os negros, seus irmãos.

Essa relação fez com que uma das alunas, participante da equipe que fez a entrevista, sentisse que se instalou o equívoco na narratividade da entrevistada, e terminou questionando: estranho, professora, mas parece que ela se sente superior porque foi embora? Como assim? Nesse momento, propusemos que a turma pensasse sobre os sentidos que a expressão “evolução” significaria naquelas condições de produção. Houve um silêncio significativo na sala. Depois, a mesma aluna se levantou e disse que se pode ver na fala da entrevistada a presença do branco. Perguntei por quê. Ela concluiu dizendo que ela se tornou parte da classe social dos brancos e assumiu essa superioridade como sendo algo positivo, quando na verdade não era. Notamos que a aluna percebera a violenta relação de força entre brancos e negros como determinação histórica de supremacia branca. O que vale como processo de evolução seria a participação nas políticas dos brancos. Permanecer no lugar do negro seria primitivo e atrasado no tempo, no corpo e no lugar. É importante dizer que quando a aluna percebe na fala da entrevistada “a presença do branco”, podemos compreender a posição-sujeito de quem fala, uma negra, que se coloca na posição-sujeito branco para dizer sobre a sua “evolução”, e nós podemos dizer, pela Análise de Discurso, que se trata de um assujeitamento ideológico de sobrevivência.

Lembramos também que houve um momento em que essa mesma entrevistada dizia “eu evoluí porque fui embora daqui, e quando cheguei lá para estudar, me perguntava o tempo todo até quando eu vou ser preta?”. Houve uma reação de penalidade na turma. Perguntei por que a fala dela provocou essa reação neles? Um dos alunos que participou da entrevista disse que ela falava de si como se ela não existisse.

Eles perceberam a naturalização da estratificação social, pois ela saiu daquele espaço para se inserir em outro patamar social. Essa naturalização dos sentidos, com relação a cor da pele faz com que a sociedade perpetue o preconceito e vai se construindo na historicidade dos sujeitos, em uma circularidade de sentidos, e vai constituindo a memória dos sujeitos que tomam contato com essa naturalização do preconceito, inclusive o próprio negro. Perguntamos

à turma por que aquela fala, em um gesto de interpretação, causou neles dor e tristeza? Porque estamos falando de pessoas, independentemente da cor da pele, disseram eles.

Procurando significar esse sujeito que fala de um outro lugar, mas que fala de si, Orlandi (2017c) explica que “O preconceito é uma discursividade, que circula sem sustentação em condições reais, mantida por um imaginário atravessado por um poder dizer que silencia sentidos na base do próprio processo de significação”. (ORLANDI, 2017c, p. 94). O funcionamento do discurso compõe um jogo simbólico das relações de poder em que a memória do dizer se estratifica em enunciados ouvidos e esquecidos, em que se conjugam ideologia e inconsciente, funcionando o interdiscurso como “[...] exterioridade constitutiva, memória estruturada pelo esquecimento”. (ORLANDI, 2017c, p. 24).

Então, colocamos aos alunos que há um confronto entre o que se diz, ou seja, o real da língua, e o pré-construído, o real da história, nas condições em que se narrativiza a história dessa entrevistada, quando ela se questiona “até quando eu vou ser preta?”, constitui-se aí o equívoco como parte da significação do sujeito, à procura de dar significado à própria história, em um contexto de hegemonia branca. Isso porque

[...] há um imaginário social que vai constituindo direções para esses sentidos, hierarquizando-os, valorizando uns em detrimento de outros, de acordo com as relações de força e de poder que presidem a vida social, e a relação com a alteridade. Elas vão fazer com que as diferenças sejam silenciadas em suas especificidades e signifiquem em relação a esse imaginário que administra as relações de sentidos e, logo, as relações sociais e de poder simbolizadas, ou seja, políticas. (ORLANDI, 2017c, p. 94).

A seguir, exploramos com os alunos um *gif* de 3 segundos, campanha dos produtos Dove, divulgada em 2017 (figura 13). Pedimos que prestassem bastante atenção na imagem e que fizessem relação com as propagandas que acabaram de ver em imagem do século XIX (figura 12). Assim que projetamos a imagem, a reação foi de espanto e susto. Pedimos que observassem e dissessem o que viam.

A primeira observação foi *a pele da negra que se pinta de branco*. Ressaltamos que era uma propaganda de um produto de beleza. Perguntei a eles que ideias estariam circulando naquela materialidade significante: a imagem. Disseram que *para parar de ser negro deveria usar o produto, a camisa se transforma numa segunda pele*. E o que significa, perguntamos. Um aluno disse que ela tiraria a roupa e ficaria “branquela”. Mostramos as datas das primeiras propagandas, século XIX e essa de 2017, para perguntar se o sentido se repete. Um ressaltou

que a diagramação da imagem, o formato da imagem é diferente, mas os sentidos conversam entre si. Os sentidos de ambas, do século XIX e do século XXI parecem ser o mesmo.

Uma das alunas propôs o seguinte gesto de interpretação: isso causa “estranhamento”. Pedimos que explicasse por quê. Ela não soube se expressar. Então começamos a perguntar: por que a imagem incomoda? Respondeu que lhe causava dor profunda, tristeza, raiva, horror. O que significa esse ato de tirar a pele? Constrangimento, disse um. A não-aceitação da própria pele, dissera outro. Pedimos que questionassem, observassem com atenção, falassem sobre os sentidos que a imagem provocava neles. Por que parece doer em mim a imagem? Uma aluna disse *que seria um crime hediondo, porque machuca a pessoa, fere sua personalidade*. A aluna remete ao discurso jurídico, como o sentido do direito à fala, direito à diversidade étnica, direito à vida, direito à diferença que constitui o ser, retomando o sujeito de direitos como significativa na constituição do sujeito negro e mais ainda, de que racismo é crime.

Concluimos a aula com a propaganda da Krespinha (figura 14). Novamente foram questionadas as relações de sentido estabelecidas entre os textos verbais e não verbais. Os alunos lembraram de fatos noticiados de jogadores de futebol que sofrem o racismo por conta da pele, mas que o cabelo também é sinônimo de ruim, desarrumado, sujo. A alcunha de macaco circula nas redes sociais com relação aos jogadores dos grandes clubes, como uma forma de preconceito e de registros de relação de força seletiva das raças, como se a cor da pele fosse um mecanismo de disparidade entre o branco e o negro: uma seleção natural (desnaturalizada).

Ao propor a leitura de diferentes materialidades significantes, é importante buscar significar esse percurso analítico como parte do processo de trabalho com os gestos de leitura e gestos de interpretação com uma composição diversa de materialidades. Tomamos Lagazzi (2017b) para buscar compreender esse trabalho porque a autora analisa que é “[...] na contradição constitutiva do jogo entre as diferentes materialidades significantes” (LAGAZZI, 2017b, p. 35) que se pluraliza os processos de significação, tomadas como constitutiva da leitura e interpretação discursiva.

Do mesmo modo, para compreender o funcionamento discursivo nesses distintos e heterogêneos materiais de análise, buscamos o batimento entre estrutura e acontecimento que, conforme Pêcheux (2015b), produz um “jogo metafórico” (PÊCHEUX, 2015b, p. 21), e que vai “[...] sobredeterminar o acontecimento, sublinhando sua equivocidade” (PÊCHEUX, 2015b, p. 21), com a presença/ausência da cor da pele como processo de significação do sujeito em uma dada sociedade.

Lagazzi (2017b) vai nos lembrar, como analista de discurso, que a “[...] compreensão da falha estrutural e da incompletude simbólica são pontos essenciais da fundamentação

materialista” (LAGAZZI, 2017b, p. 39), que tem como ponto nodal a incompletude e a contradição, sujeita a falhas e equívocos.

Nessa atividade, os alunos perceberam essa falha, o deslizamento para o preconceito como um processo histórico-social, “[...] pela relação ao outro (sociedade) e ao Outro (historicidade, ideologia)”. (ORLANDI, 2017c, p. 94). Preconceito que, segundo Orlandi (2017c), “Não é um processo consciente e o sujeito não tem acesso ao modo como os preconceitos se constituem nele. Vêm pela sua filiação a sentidos que ele mesmo nem sabe como se formaram nele” (ORLANDI, 2017c, p. 94), isso também nos ajuda a compreender a entrevistada e a posição-sujeito em que ela se insere.

Portanto, ao concluir essa etapa de trabalho das leituras, instaurou-se uma inquietude nos alunos que compreenderam essa presença do preconceito como constitutiva da historicidade desses sujeitos, e perceberam que havia muitas perguntas ainda a serem feitas, porque a linguagem é um material simbólico incompleto, que não se fecha num único sentido. Mais um incômodo instalado no contexto da escola como lugar de fornecer as respostas e a ilusão de evidência de completude dos sentidos, no processo de significação da leitura e da interpretação.

3.2.4 A leitura da rua, da cidade e dos sujeitos sob o olhar dos sujeitos-alunos⁴⁴

Foi muito significativo essa etapa do projeto para compor o olhar dos alunos sobre a cidade, foi o momento em que eles fizeram a leitura da/na cidade, que conheceram e registraram as impressões e as relações de sentidos sobre a cidade e sobre o Bairro Marechal Rondon, onde a cidade começou. Os efeitos produzidos por essa saída à cidade foram relatados pelos alunos em uma carta que produziram depois para fazer circular os gestos de leitura que fizeram da visita ao bairro. Nós nos deteremos, nesse primeiro momento, na descrição da visita, depois analisaremos alguns recortes dos textos que construíram a partir desse olhar interpretativo.

De ônibus, percorremos da escola até o bairro, registrando tudo em imagens, gravações em vídeo e breves anotações: como se configura o percurso entre a escola e o bairro, tanto das construções quanto da estrutura da cidade, a distância percorrida, e, especialmente, o bairro (as ruas, as casas, as pessoas, comércios, igrejas, espaços de lazer etc.).

Esse foi um momento riquíssimo, porque os alunos coletaram imagens e observaram tudo para construírem suas percepções acerca do trecho da cidade que percorreram para a produção de cartas sobre o que viram e ouviram. Foi o momento de historicizar o processo de

⁴⁴ Atividade desenvolvida em 05/07/2019.

aprendizagem, ou como diria Orlandi (2004), trazer “[...] o simbólico da rua para dentro da escola, (...) deixar entrar o fora, (...) dar visibilidade a ele. Mais importante é *fazer a escola ir para a rua*”. (ORLANDI, 2004, p. 152).

A primeira parada foi no trevo de entrada da cidade, onde havia uma estrutura metálica (Figura 16) que retrata a economia da cidade, numa espécie de reprodução dos limites geográficos e econômicos de Pontes e Lacerda.

Todos que estavam ali, sem exceção, inclusive os professores que nos acompanharam, desconheciam essa estrutura. Uns a tinham visto várias vezes, mas nunca haviam parado para perceber a relação desta com a cidade, outros passavam por ali, mas nunca haviam percebido a estrutura. Os comentários foram desde: *Nossa! Não acredito que passei por aqui tanto e nunca tinha reparado nesse monumento! Puxa! Interessante e nunca tinha visto! Quem será que fez? Por que nunca ouvi falar dela? Com que propósito fizeram esse negócio e pra quê? Quando ela foi instalada aqui?* Não pude responder a essas perguntas. Disse a eles que não havia registro do autor da obra nem sabíamos quem a havia feito, a única hipótese que tínhamos é que, provavelmente, havia sido encomendada à época da inauguração do trevo da cidade, mas que não tinha conseguido nenhum registro que atribuísse autoria à obra em questão.

Figura 16 – Estrutura metálica na entrada de Pontes e Lacerda



Fonte: Arquivo da autora.

Quando questionamos aos alunos que relações de sentidos podíamos estabelecer entre os textos lidos sobre a cidade e esse monumento, eles ressaltaram: a agricultura, porque viram as plantações retratadas ali; a mineração, porque viram os caminhões caçamba despejando

pedras, como símbolo da extração de ouro; outros lembraram da pecuária, por conta do boi; da riqueza de peixes nos rios da região; outros da abundância de madeiras.

A leitura das materialidades significantes, relacionadas aos textos historiográficos lidos, retoma e perpetua os sentidos que a escola, como instituição do saber, ensina. Ela é historicamente determinada pela validação da escrita. Uma escrita registrada no oficial da história: o que conta como significação para a cidade é o que está nos registros oficiais. Por isso, ao se depararem com aquele monumento, a reação de alívio em perceber que aquele texto-monumento, compreendido como objeto discursivo, significa em sua relação com a memória discursiva, que foi sendo constituída pelas leituras do arquivo. Sentidos que estão no processo de fundação da cidade como: o agronegócio, a mineração e a pecuária como parte significativa da/na cidade. É essa a história que importa e a que conta.

Depois, seguimos pela Avenida Marechal Rondon, a principal da cidade, e fomos até a Praça Miguel Gajardoni, praça central da cidade, onde fizemos a segunda parada e fomos até a Biblioteca Municipal de Pontes e Lacerda, que fica no centro desta praça. Fomos recebidos pelo historiador do município, Sr. Aroldo (Figura 17). A proposta de parar na praça central seria conhecer a história da praça (primeira da cidade) e sua relação com a constituição da cidade.

Figura 17 – Conversa com o historiador Professor Aroldo.



Fonte: Arquivo da autora.

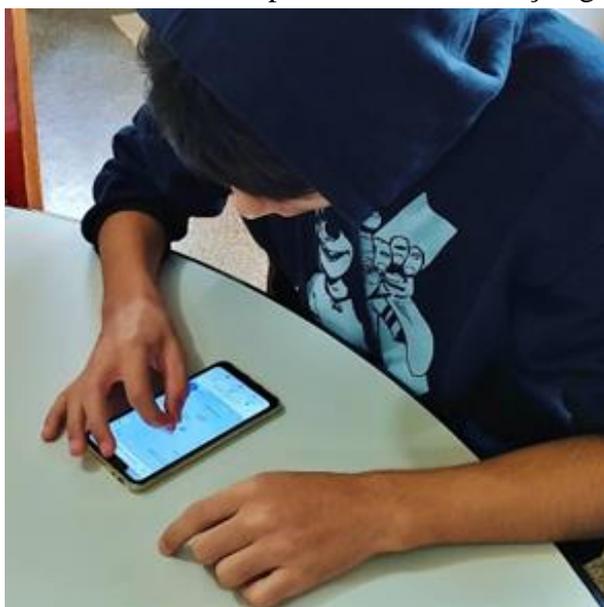
A fala mais marcante do historiador foi registrada pelos alunos: *A cidade só tem sentido se ouvirmos o que as pessoas que moram nela tem a dizer sobre ela. Mais importante do que registrar os acontecimentos é ouvir as histórias das pessoas e a relação delas com a cidade.*

Um dos alunos questionou-nos: não é isso o que estamos tentando fazer, professora? Respondemos afirmativamente, dizendo que serão os gestos de leitura e de gestos de interpretação feitos por eles que registraríamos como acontecimentos a serem analisados, o que nos levou a lembrar da interrogação de que trata Pêcheux (2015b) “[...] sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação” que busca por uma logicidade, unicidade de sentidos, ignorando que há um real estranho a essa verdade única e lógica, que produz seus efeitos, mas que não é transmitido nem aprendido nem ensinado. (PÊCHEUX, 2015b, p. 43).

O que propúnhamos era abrir uma brecha, expor a falha como constitutiva da fundação da cidade de Pontes e Lacerda, trazendo o ordinário da linguagem (PÊCHEUX, 2015b, p. 49), em enunciados cotidianos, como “esses negrinhos”, expressão trazida na fala de uma moradora, ou enunciados de registros institucionais como “princesinha do Vale do Guaporé”, como contraponto a “Vila dos Pretos”, produzindo efeitos na significação dos processos históricos da/na cidade.

Alguns alunos registraram os apontamentos do professor para compor um texto que fariam depois. Um dos alunos (Figura 18) estava atento à posição geográfica que estávamos ocupando, utilizando um aplicativo de localização geográfica a pedido do professor de Geografia. Nesse momento também lembramos que, mesmo tentando “completar” o que falta, essa falta sempre seria constitutiva da história, porque os sentidos circulam e sempre haverá outros a buscar significado.

Figura 18 – Aluno utilizando aplicativo de localização geográfica



Fonte: Arquivo da autora.

Sáímos da praça e fomos em direção ao Bairro, onde se deu o início da cidade: Bairro Marechal Rondon, antiga “Vila dos Pretos”. Paramos na primeira igreja católica, que no início achávamos que era a primeira igreja da cidade, mas depois com as entrevistas, descobrimos que não. Observaram a igreja, mas o que mais chamou a atenção foi um pequeno cemitério, conforme mostra a figura 19.

Figura 19 – Cemitério ao lado da Igreja do Bairro Marechal Rondon



Fonte: Arquivo da autora.

O cemitério é um dos primeiros da cidade, fica bem ao lado da igreja. Os alunos ficaram assustados, mas ao mesmo tempo curiosos, querendo conhecê-lo de perto: “*Professora, podemos entrar? Deixa a gente ver de perto?*” (EDJ), um aluno, foi o que mais se chocou com a visão do cemitério, isso se refletiu nos gestos de leitura e de interpretação feitos por ele, no lançamento do livro, quando expôs os efeitos que o projeto produziu nele, como se verá posteriormente. O Cemitério seria também uma fonte de pesquisa riquíssima, poderíamos pesquisar os nomes das pessoas e as datas que faleceram, possivelmente encontraríamos nomes de antigos moradores da Vila dos Pretos. Mas essa ideia só surgiu no momento da escrita da dissertação. E, também, não sabemos se lá teriam estas informações, dado o estado precário de conservação.

Paramos o ônibus e seguimos andando até o antigo Posto Telegráfico Marechal Rondon, ponto a partir do qual a cidade foi tomando forma, e que atualmente é chamado, pelo poder público da cidade, de “Casa da Memória” (Figura 20).

Os alunos se deixaram conduzir pela curiosidade em saber como estava o lugar e o que havia dentro dele, já que abrigava a memória, perguntavam-se de que memória se tratava, queriam saber como era sua estrutura e por que não estava aberto ao público. A coordenadora de cultura do município nos recebeu, fez questão de abrir as portas e nos acompanhar na visita.

Figura 20 – Casa da Memória de Pontes e Lacerda



Disponível em: <https://mapio.net/pic/p-47319326/>. Acesso em: 26 abr. 2020

Como o lugar estava fechado e sujeito a mofo e, portanto, bactérias e fungos que poderiam prejudicar a saúde das crianças, entraram com máscaras de proteção e, ao saírem utilizaram álcool em gel para desinfetar as mãos. Empolgados com a visita, tiraram muitas fotos. Fizeram perguntas a respeito dos objetos que lá estavam. A coordenadora de cultura mostrou o suporte do Diário de Rondon, documento que marca sua passagem por ali. Fizeram comentários sobre o primeiro telefone, perguntaram sobre o funcionamento, sobre as fotos do primeiro prefeito da cidade. Um dos alunos se entusiasmou porque é sobrinho-neto do primeiro prefeito da cidade, apresentando-o à turma como se o conhecesse de longa data.

Outros objetos também foram alvo de grande curiosidade: as máquinas fotográficas antigas, a central telefônica da cidade, o chifre de touro, as máquinas de datilografia. Deixei-os à vontade para ver tudo o que desejassem. Comentários como *Nossa! Vamos fazer o nosso para*

as pessoas verem coisas diferentes! Para todos conhecerem!, e queriam que disponibilizassem os objetos dali para compor o museu da turma e mostrar para as pessoas que o visitassem.

Comentários como a insalubridade do lugar também foram destaque: *o assoalho está quebrado!*, ou *tem cheiro de barata!* Mas, também ficaram entusiasmados com o lugar e fizeram perguntas como *por que não está aberto a visitas? O que precisa fazer para abrir?* Abandonado pelo poder público, isso incomodou muito as crianças, queriam entender por quê. O questionamento dos alunos buscava imprimir ao espaço público a importância daquele arquivo como parte constitutiva da memória da cidade. Perguntamos a eles por que achavam que fora abandonado. Um dos alunos levantou a questão da distância do bairro do centro da cidade, em outras palavras o espaço somente teria legitimidade em existir se fosse instalado em um bairro mais elitizado, centralizado, produzindo um efeito de apagamento mais profundo, ainda, da relação daquele espaço com os sujeitos negros.

Sáímos do local e nos reunimos no pátio da Casa da Memória. Dali, reunimos em grupos de 5 a 6 alunos para saírem pelas ruas do bairro ouvindo as pessoas, procurando descobrir há quanto tempo eles moravam ali, se conheciam a história do bairro, se conheciam como a cidade foi se formando, enfim, saíram e conversaram com as pessoas, cada grupo em um espaço do bairro.

Os alunos tomaram nota de tudo e depois em sala de aula, ouvimos o que cada grupo conseguiu anotar, dentre várias questões, destacamos algumas. Um dos moradores destacou que a expressão “Vila dos Pretos” *veio de fora, alguém colocou*. Outro disse que os primeiros habitantes do lugar vieram de Vila Bela e que tudo era aberto por machado, porque era tudo mato há mais de 70 anos. Além disso, uma fala bastante significativa foi destacar que o bairro conta a história da cidade, mas não é visto pelo poder público, que o primeiro a explorar o lugar foi Marechal Rondon, que trouxe gente de Vila Bela para cuidar do telégrafo. Tudo era transportado por carros de boi, as mercadorias vinham de Cáceres e Vila Bela. Falaram também dos indígenas que habitavam o lugar: *eram bravos, gostavam de pegar nossas coisas e também de pegar crianças para levar para a aldeia e criar como índio*. Uma das moradoras, que veio de Vila Bela há 62 anos, disse que havia 5 casas e somente uma estrada de chão batido. Outros abordaram o abandono do bairro pelo poder público, onde faltam investimentos em escolas, farmácias, rede de esgoto e mais asfalto. Todos esses sentidos foram retomados pelos alunos no processo de elaboração do texto escrito sobre a cidade, e é naquele momento que essas escutas adquiriram significados distintos para eles, além de ampliarem as leituras dos textos historiográficos lidos em sala, incluindo essas narratividades como parte significativa da construção dos textos com que finalizariam o projeto.

3.2.5 Produção de cartas: os sentidos construídos com a visita à cidade⁴⁵

A partir de um roteiro os alunos foram orientados a produziram um texto expondo os gestos de leitura que fizeram da visita ao bairro. Para tanto, solicitamos aos alunos que produzissem uma carta a um amigo contando sobre a sua cidade, falando do passeio, das conversas e daquilo que viu e ouviu da/na cidade. A escolha do destinatário da carta ficou à critério de cada um. Para que eu pudesse mobilizar os sentidos nesse movimento de produção dos alunos, questionamos, conforme Orlandi (2004), “Como a escola poderia, em posição que inscreve o político nas relações urbanas, promover o espaço significante da cidade em sua realidade social concreta, tornando-o visível, significável?”. (ORLANDI, 2004, p. 151). Por isso, esse foi o momento de confronto de sentidos para ressignificar o espaço da escola no espaço do urbano, provocando a polissemia dos sentidos no imaginário dos alunos-sujeitos.

ROTEIRO

PRIMEIRA PARADA: TREVO DA CIDADE: O que conseguiram perceber da estrutura metálica que apresenta a cidade? Que relações vocês estabeleceram com os textos lidos em sala de aula sobre a história da cidade? Como aquele monumento apresenta a cidade? Qual o enfoque dela?

SEGUNDA PARADA – PRAÇA: Quais elementos conseguiram destacar da conversa como o historiador do município, o professor Aroldo? Que aspectos poderiam destacar como sendo importantes sobre a pesquisa que ele faz sobre a cidade?

TERCEIRA PARADA – PRIMEIRA IGREJA E PRIMEIRO CEMITÉRIO DA CIDADE: Que impressões você teve desses lugares? Que relações têm esses lugares com a história da cidade? Que sentidos teriam esses lugares para os sujeitos que moram no bairro?

MUSEU DA MEMÓRIA – TELÉGRAFO MARECHAL RONDON: Como se sentiu naquele lugar? O que viu? Como está organizado aquele espaço? O que eles significam para a cidade? Alguém conseguiu descobrir como eles foram coletados, quem é o responsável pelo acervo, por que esse espaço está desativado? Descrevam esse espaço, o que viram, o que registraram, como esse espaço está e como poderia ou deveria estar, porque acha que ele está desativado, enfim, tudo o que conseguiram captar da visita.

Para que nós pudéssemos, eu e os alunos, organizar as informações e os sentidos dispersos na ida ao bairro, a proposta dessa aula foi levantar as anotações feitas em cada momento do olhar sobre a cidade. Para tanto, levantamos questionamentos a respeito de cada momento, propondo que

⁴⁵ Atividade desenvolvida em 08/07/2019.

descrevessem a alguém, podendo ser um amigo, um familiar, alguém da escola, uma pessoa que ocupe um cargo público do município, ou seja, ficou a critério de cada um escolher a quem fazer a apresentação da cidade através de cartas. Para que a carta tivesse bastante elementos e desestabilizassem os sentidos, propusemos questões para que os estudantes não ficassem somente na descrição dos fatos, mas construíssem um texto com as suas impressões sobre a cidade, os lugares visitados e as pessoas com quem teve contato. Esse momento foi uma prévia do olhar sobre a cidade que cada um teve, para dar visibilidade às relações que cada um fez com as leituras feitas, dos textos escritos sobre a cidade e da cidade como um texto.

Para tanto, solicitamos aos alunos que produzissem uma carta a um amigo contando sobre a sua cidade, falando do passeio, das conversas e daquilo que viu e ouviu da/na cidade.

Este momento foi muito importante, pois orientamos os alunos individualmente, assim pudemos trabalhar com eles as questões de língua e estruturação do texto, a coesão e a coerência textual, as adaptações linguísticas, procurando refletir com o aluno as questões de sentido em cada colocação. Eles disseram que nunca tinham tido esse tipo de orientação, e avaliaram como positivo para o ensino da escrita. Consideramos esse momento muito produtivo, tendo em vista que eles iriam escrever a história da cidade e a produção de um livro.

Como sugerimos que fosse um texto na estrutura de carta, expliquei-lhes sobre alguns detalhes que deveriam compor a produção: cabeçalho com cidade, estado e data; uma saudação a quem se dirige a carta (vocativo – conceito gramatical); começando depois com um cumprimento informal, como *Olá!*, ou *Oi, tudo bem?* ou *Como vai você?*,

Elencamos alguns enunciados de duas dessas cartas para percebermos que efeitos produziram neles a leitura da cidade, do bairro e das pessoas. Vamos analisar retomando e questionando em que memória se constituem essas unidades de análise, os textos produzidos, e como o discurso, como objeto de estudo, se coloca na formulação dessa textualidade (ORLANDI, 2012, p. 11).

Selecionamos dois recortes das cartas dos alunos, para mostrar os processos discursivos. Vejamos o primeiro:

Recorte 6

Olá GOA,

Tudo começou no ano de 1906, a região onde se instala hoje Pontes e Lacerda, antes de se tornar cidade, já foi objeto de trabalho da comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas. Primeiro, eu visitei o trevo da cidade, e em seguida, logo vi uma estrutura metálica [...] Mostrando o que a cidade tem de oferecer ao Brasil pela sua economia, e também o que é importante para ela crescer como as plantações de soja e milho, representando a Agricultura, ... bovinos, representando a

Agropecuária e a Fauna e Flora, representando todo o verde que a cidade tem em seu território. [...] Na minha opinião, Pontes e Lacerda não é só uma cidade, foi também uma importante linha de comércio, economia entre outros...

FQF

Percebemos, no recorte 6, pelo discurso, como o aluno está atravessado pelo sentido estabilizado da História registrada como uma verdade absoluta, materializando, em sua escrita, o que é legitimado e constituinte para compor a história da cidade, ao registrar em maiúsculas termos do capitalismo social como Agricultura e Agropecuária, por exemplo, ou quando retoma o diário de Rondon, materializado no arquivo de leituras das histórias da cidade, registrando o acontecimento das linhas telegráficas como processo significativo do discurso fundador da cidade (ORLANDI, 1993).

Retomando a noção de ideologia, composição necessária na unidade da Análise de Discurso, para compreender as formações sociais, as transformações em que essas formações se constroem e os mecanismos ideológicos que as atravessam, temos o materialismo histórico como corpo da análise para compreender como as relações de sentido que o aluno estabelece determina seu dizer sobre a cidade.

Indursky (2013) vai dizer que a Análise de Discurso cria um corpo teórico-analítico que considera a *materialidade discursiva* um objeto próprio, para isso articula três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, a linguística, a teoria do discurso, atravessadas por uma teoria da subjetividade, da psicanálise. A autora explica que Marx e Engels (1984) vão contrapor a concepção idealista da História e defendem “[...] uma história materialista a partir das relações de trabalho e de produção estabelecidas pelos homens” (INDURSKY, 2013, p. 22), que determinam as relações políticas e sociais. A partir dessa concepção materialista de história, Althusser formula “[...] uma teoria das ideologias com base na história das formações sociais e nos seus modos de produção, levando em conta as lutas de classe”. (INDURSKY, 2013, p. 22). Assim, para Althusser, “[...] a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. (Althusser, 1983, p. 85, apud INDURSKY, 2013, p. 22). Desse modo, compreendemos o funcionamento das relações imaginárias de representação do sujeito frente a essas relações sociais materialistas nas relações de trabalho, como consequente na relação da construção de saberes da escola.

Para Orlandi, retomando Pêcheux, “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2008, p. 43), ressaltando que, na teoria do discurso, não se parte “[...] da ideologia (como dissimulação, ou não, do real) para o sentido, mas procuramos compreender

os efeitos de sentido, a partir do fato de que é no discurso que se configura a relação da língua com a ideologia”. (ORLANDI, 2008, p. 43).

O que se mostra, como significativo no texto do aluno, é a relação ideológica do aparelhamento do Estado que exerce o poder do que pode e deve ser dito na construção da fundação da cidade. Há o assujeitamento “[...] ao excesso: é o preenchimento, a saturação, a completude que produz o efeito de evidência, porque se assenta sobre o mesmo, já-lá” (ORLANDI, 2008, p. 43), como constitutivo na interpretação cristalizada como quando ele diz: *Mostrando o que a cidade tem de oferecer ao Brasil pela sua economia, e também o que é importante para ela crescer*, em que são destacados aspectos do capitalismo como única maneira de construção de significados na/da cidade.

Em outra produção, percebemos o deslizamento para uma posição política do sujeito em busca de outros sentidos, vejamos:

Recorte 7

[...] No retorno para a escola conclui que a história de um município é formada a partir da história de seus moradores e Pontes e Lacerda possui uma diversidade cultural muito grande. (GOA).

No recorte 7, como podemos ver, o aluno abre-se ao novo, compreendendo que há outros sentidos possíveis no processo de fundação da cidade, envolvendo não só o dizer estabilizado, mas também os sujeitos que nela habitam, ou seja, há “[...] efeitos de sentidos do real da cidade através das falas que se dão em seu espaço”. (ORLANDI, 2001, p. 07).

A seguir abordaremos a próxima atividade desenvolvida nesta etapa, que foram os destaques feitos pelos alunos das narrativas significativas dos entrevistados, sujeitos da cidade.

3.2.6 Outros sentidos à cidade pelo olhar dos que vivem nela⁴⁶

Conforme já estivemos relatando e analisando em alguns momentos de atividades anteriores, as narrativas colhidas pelas entrevistas foram carregadas de significados. O objetivo dessa atividade foi revisitar as entrevistas, ouvir o que tinham a dizer do que ouviram, e selecionar falas significativas para a exposição.

Houve um acontecimento que nos marcou profundamente e nos deixou entusiasmada. Propusemos que cada grupo que havia se organizado para fazer as entrevistas selecionasse falas

⁴⁶ Entrevistas feitas em julho e agosto de 2019. Análise e seleção as falas significativas fizemos em 29/08/2019.

significativas dos entrevistados (Figura 21), para a exposição em banner no museu que pretendíamos fazer.

Figura 21 – Alunos selecionando as falas dos entrevistados



Fonte: Arquivo da autora.

Como havíamos feito a transcrição dos áudios, propositadamente, fizemos duas delas de forma fidedigna (tal e qual as falas) e duas transcrevemos com as falas já organizadas, numa linguagem mais coesa e coerente com a escrita formalizada. Aconteceu que os grupos que receberam as primeiras transcrições tiveram dificuldades para fazer a leitura e argumentaram o seguinte: “mas, professora, não dá pra entender... parece que não tem sentido... não tem nada de interessante aqui”. Então, argumentamos que deveriam fazer a leitura conforme o ritmo da fala, já que em mãos tinham um texto com marcações da escrita para simbolizar as expressões da fala (muitas suspensões de fala representadas através das reticências, exclamações e interrogações, aspas para identificar o entrevistador...), mecanismos utilizados para não perder muito da musicalidade de fala. E que fizemos isso para manter esse ritmo. Ainda esclarecemos que a preocupação deles era interessante, precisavam ler pensando na fala, e que a relação que estavam estabelecendo seria da diferença entre o oral e o escrito.

Como isso se dá? Explicamos que servia para que eles percebessem que cada modalidade requer uma adequação de registro. E que para escreverem, seria preciso fazer adequações, apropriando-se das formas de linguagem próprias da escrita. Finalizamos dizendo que selecionassem o que achassem de interessante e que faríamos adequações da língua para a exposição em banners. Já os outros grupos não tiveram nenhuma dificuldade na leitura e seleção de falas, justamente porque a escrita foi organizada de acordo com as adequações próprias do texto escrito. Essa atividade e esse momento de confronto entre o oral e o escrito foi

fundamental para o que viria: a produção da escrita deles e como se organizariam para se apropriar dessas falas e fazer adequações próprias da escrita formalizada.

Lembramos que, para a Análise de Discurso, narratividade é uma “[...] noção distinta da narrativa” (ORLANDI, 2017c, p. 29). Walter Benjamin (1987) define narrativa como “[...] uma forma artesanal de comunicação”. (BENJAMIN, 1987, p. 205). Para a Literatura, a narrativa se norteia pelas tipologias de textos narrados, com suas nuances e elementos próprios tais como narrador, personagens, tempo e espaço.

Em se tratando de um viés metodológico de base discursiva, diferentemente da noção de narrativa trazida pela literatura, como meio a se comunicar algo, na narratividade que interessa à Análise de Discurso, “[...] a questão da memória é fundamental” (ORLANDI, 2017c, p. 29), porque o que importa são os “[...] processos de significação e identificação, passando pelos seus modos de individuação (E. ORLANDI, 2001)”. (ORLANDI, 2017c, p. 29). Orlandi assim define a narratividade para a Análise do Discurso:

Defino narratividade, tendo como núcleo de definição a questão do *funcionamento do interdiscurso*, memória discursiva, saber discursivo que, voz sem nome (J. J. Courtine, 1986), fala por conta própria no sujeito que ela constitui (E. ORLANDI, 2010, 2013). Tomo, assim, narratividade como funcionamento da memória (constitutiva). Desse modo, defino a *narratividade* como “*a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas*”. (ORLANDI, 2017c, p. 29-30, grifos da autora).

Então, pela Análise de Discurso procuramos compreender como é o funcionamento da memória interdiscursiva do sujeito, “[...] porque no interdiscurso há o Outro, exterioridade constitutiva, memória estruturada pelo esquecimento”. (ORLANDI, 2017c, p. 24). O percurso que tomamos é o de compreender como é esse “[...] funcionamento da memória, então, dos sentidos e dos sujeitos” (ORLANDI, 2017c, p. 31), na narratividade discursiva desses entrevistados, determinando espaços de interpretação, “Ou seja, espaços que configuram sua inscrição nas formações discursivas em sua tópica, que ali se constituem, marcando o sujeito naquele espaço em sua historicidade”. (ORLANDI, 2017c, p. 31).

Todas as entrevistas foram feitas em grupos de cinco a seis alunos. Junto com os alunos, fizemos uma prévia de questões possíveis para a entrevista, listando algumas perguntas essenciais, que foram utilizadas em todas as entrevistas:

1. Como é seu nome? Quantos anos você tem? Você é natural de onde?
2. Você sabe nos dizer ou conheceu quem foram os primeiros moradores do bairro?

3. Você tem ideia da importância que seu bairro tem para a história da cidade?
4. Como morador(a) antigo(a) do município, acha que o Bairro Marechal Rondon, conhecido antes como “Vila dos Pretos”, é visto de forma preconceituosa? Por que acha que o bairro recebeu esse nome?
5. Que lembranças tem da cidade? Como era, quem foram os primeiros a explorar esse lugar? Quais as oportunidades que você ou sua família buscava quando veio para cá? Quais mudanças você acredita que o bairro precisa para melhorar?

A primeira entrevista foi com a Dona Ervelina (figura 22), feita pelos alunos FQF e TAR. Ao fazer a primeira pergunta, de início a entrevistada fez questão de frisar que ela não conta sua história sozinha, e isso foi bem significativo. Antes de dizer o nome dela, ela remonta à memória intimista de sua história identitária, ligada à família, especialmente aos pais e à trajetória de vida dela. Ao ser questionada, ela destaca primeiro sua linhagem: “eu sou filha de Benedito Francisco da Silva, porque eu não posso falar sozinha”. Ao propor essa introdução a sua fala, dona E. suscita em nós um imaginário relacionado ao contexto de onde vem, o orgulho do pertencimento, sua relação identitária, como um amálgama que a torna parte significativa de uma história sobre a qual se sente feliz em recordar e reviver.

Figura 22 – Dona Ervelina



Fonte: Arquivo pessoal de Dona Ervelina.

Na sequência da entrevista, ela ficou bem à vontade, foi bastante solícita e nos deixou confortáveis, isso nos possibilitou uma escuta atenta de sua história. Fizemos questão de mais ouvir do que falar sobre o que ela rememora de Pontes e Lacerda. Os alunos perceberam a vontade de falar dela e a deixaram livre para dizer. Mais que isso, a narratividade da entrevistada os deixou encantados, fazendo com que a entrevista fosse bem tranquila e bastante profícua.

Ressaltamos que em aula posterior às entrevistas, em grupos, os alunos fizeram vários destaques, momento em que selecionaram vários trechos das entrevistas realizadas. Eles foram orientados a selecionar as mais significativas na opinião deles, que posteriormente foram para a exposição no Museu da História de Pontes e Lacerda, que fizemos no mês de outubro. Enquanto destacavam os trechos das entrevistas, feitas em sala de aula pelos grupos de alunos, fomos acompanhando os trabalhos e questionando como foi feita a seleção desses recortes das entrevistas e que sentidos estes recortes selecionados produziam. Surgiram muitos questionamentos.

Segue um dos recortes da entrevista que vamos analisar, porque foi o mais comentado pelos alunos. “Eu custei pra mim... evolui. Porque bem antigamente, nós não era gente.” Perguntamos o motivo. Ela continuou. “Porque nós era negro”. Muitas foram as perguntas que os alunos fizeram, mas uma delas nos chamou a atenção: *Como ela se define? Parece até que não quer ter a cor que tem, né, professora?*

Trouxemos esse trecho como recorte de análise, porque compreendemos, como analista de discurso, que este compõe uma formação discursiva ligada aos sentidos do racismo e do preconceito, sistêmicos e estruturais, constitutivos da história dos sujeitos. Conforme já comentamos em alguns momentos desse trabalho, esse trecho da entrevistada produziu efeitos significativos nos sujeitos-alunos, que buscavam compreender como seria a relação da historicidade do negro como constitutiva da história de Pontes e Lacerda.

Quando questionados a respeito dos sentidos, os alunos se perguntavam, por exemplo, *Por que ela é que precisava se libertar?* Perguntamos como se sentiam em relação a isso. Disseram que parecia ainda muito presente a relação com a escravidão negra. Outro aluno disse que essa escravidão não parecia ser somente uma memória histórica de dominação do branco sobre o negro, mas também uma busca incessante do negro pela libertação da cor da pele, como se sentisse a necessidade de assumir uma outra pele para se significar. Uma necessidade de ser livre, de ter um lugar. Isso seria liberdade!

Ao dizê-lo, os alunos retomavam a questão da busca pelo processo de identificação que ela fez por toda a vida, uma auto afirmação de sua presença na cultura branca para ser reconhecida como gente. Aí entramos no segundo trecho, quando um dos alunos perguntou:

Por que ela achava que antigamente negro não era gente? Perguntamos aos alunos que sentidos percebem circulando nessa expressão “negro não era gente” e como o negro se significa nesse espaço de memória. Destacaram que havia muita dor e sofrimento nessa fala. Parecia, segundo eles, significar um momento de luta por auto afirmação, que havia conflitos entre ela e os outros, e principalmente dela consigo mesma. Acharam estranho esse sentido que atribuíram, ficando incomodados. Perguntamos que relação essa dor e o sofrimento tem com as relações entre brancos e negros? Eles disseram que seria causado pelas relações históricas de escravidão, que estão sempre sendo retomados como parte da história dos sujeitos. Parecia, segundo eles, que essa seria uma ferida aberta, que nunca sara!

Tudo isso que os alunos compreenderam, pela discursividade, mostra o negro se vendo com o olhar do branco. Daí a necessidade de busca por um lugar na sociedade. É importante dizer que não são todos os sujeitos negros que são/foram assujeitados ideologicamente pelo olhar do branco. Há resistência. Tanto que hoje podemos ver na sociedade um discurso de se assumir negro, de pertencer e valorizar a sua diversidade étnica e cultural.

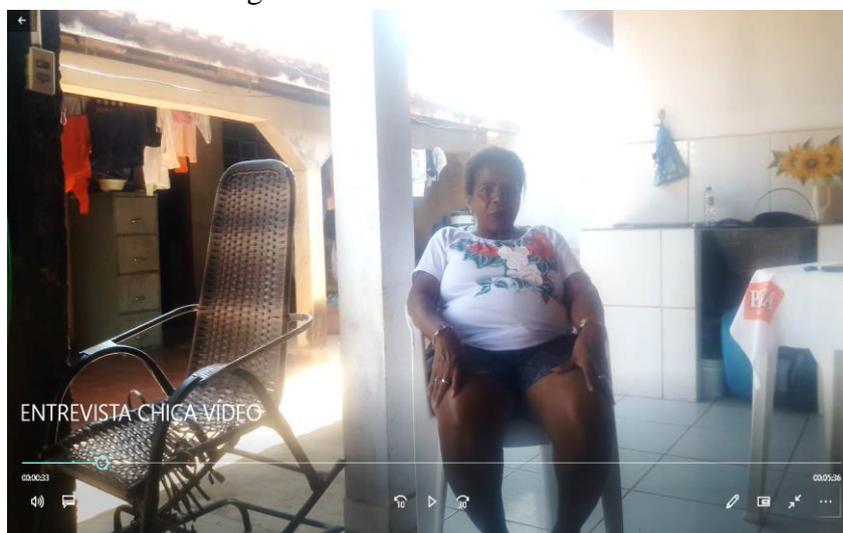
Lembramos do gesto de interpretação de um dos alunos na exibição do filme *Histórias Cruzadas*, quando este dizia *Como ser duas vezes melhor, se você é pelo menos 100 vezes atrasado pelos traumas, pelo preconceito, pela história?* Retomamos esse dizer justamente para os alunos refletirem sobre como o preconceito é sistêmico e se manifesta nas palavras, nos gestos, nas práticas sociais, e vão se constituindo na memória e se manifestam na formulação do discurso do negro ainda hoje, porque é “[...] na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)”. (ORLANDI, 2017c, p. 33).

Ao analisarem o que ouviram, refletimos com eles que é na materialidade da língua que vão reconhecendo a história dos sujeitos da vila, atravessados que são pela formação discursiva do racismo e do preconceito. Lembramos também a eles que essa materialização da voz em sentidos relacionados ao sofrimento de não serem reconhecidos como ‘gente’ vai reverberar no nome dado à vila e no apagamento do negro da história de Pontes e Lacerda.

A segunda entrevista foi realizada com a professora Francisca, figura 23, uma das filhas do chefe de guarda linha do telégrafo no início da cidade de Pontes e Lacerda, Sr. Antônio Colombo da Cunha. Foram cinco alunos que fizeram a entrevista: AJSB, JVOM, AJP, WSF, GSR. Dividiram o questionário entre eles e todos fizeram uma ou outra pergunta. A professora nos recebeu em sua casa para a entrevista. Ela contou como era na sua época de infância e deixou os alunos surpresos com as diferenças de estruturas de estudo da época e o que

conquistaram até agora, questionando e, ao mesmo tempo, se revoltando com a falta de recursos e a maneira como à época se lidava com as crianças na escola.

Figura 23 – Professora Francisca



Fonte: Arquivo da autora.

Gostaram de ouvir o que ela relatou, mas comentaram que acharam estranho que a família não tivesse nenhum documento ou registro disponível da época do Posto Telegráfico. Incomodou a todos o fato de a professora não saber onde foram parar o caderno de registro do pai, bem como artefatos e objetos que retratassem a época do trabalho com o telégrafo.

Nascida na Vila Guaporé, mas natural de Vila Bela (porque era distrito de lá) Chica, carinhosamente chamada pelos mais próximos conta como era a vida no início da cidade. Conta um pouco dos trabalhos desenvolvidos pelo pai, que cuidou por muito tempo do Posto Telegráfico e das funções de correio exercidas nesse espaço por muitos anos, até a chegada dos migrantes, em meados de 1960 e 1970. Um fato interessante que os alunos observaram, foi que a entrevistada se absteve de comentar a respeito do codinome “Vila dos Pretos” atribuído àquele espaço onde nasceu, esquivando-se das perguntas a esse respeito e silenciando uma possível explicação.

Os estudantes assim perceberam e questionaram no momento em que foram registrando os trechos a serem expostos, quando se depararam com a seguinte fala de Chica ao perguntarem por que o nome Vila dos Pretos, atribuído ao espaço ocupado por eles, ela diz: “A gente vê... de um modo natural até”. Mais uma vez o estranhamento dos alunos, ao perceberem a naturalização do nome, como a significar uma história já escrita e determinada pela colonização, como a dizer que seria natural a alcunha. Não é a palavra dita que causa estranhamento, mas ao dizer, apaga-se outro dizer. O silêncio é constitutivo do dizer, ou seja,

“O silêncio do nomear faz intervir o interdiscurso do outro (o europeu), fazendo-nos significar (quer queiramos ou não) na “história dos “seus” sentidos” (ORLANDI, 2008, p. 59).

Os alunos selecionaram outro trecho da entrevista que fala o porquê do nome Vila dos Pretos: “Que é também só negro... talvez seja por causa disso... na época, foram os primeiros, né, eram todos negros, né”. Eles buscaram compreender o que Orlandi chama de historicidade do texto (ORLANDI, 2008, p. 61), porque haveria ali um dizer determinado pelo colonizador europeu. Perceberam que havia “[...] apagamento de sentidos, (...) zonas de sentido, (...) posições do sujeito que ele não pode ocupar, que lhe são interditas”. (ORLANDI, 2008, p. 60). Ao naturalizar o nome atribuído, produz-se o sentido da determinação e não o da resistência. Ao mesmo tempo, perguntaram por que a recusa em esclarecer e tornar isso natural? Talvez, dissemos, seja esse um mecanismo de cura de uma história de dor e sofrimento. Ao não dizer, aplaca-se parte de uma historicidade ligada à escravidão. Lembramos de Nicole Loraux (2017), quando diz que há uma memória recusada, um esquecimento necessário para que um acontecimento ameaçador não mais se instale, e essa memória se manifesta sob a negação. (LORAUX, 2017, p. 30). Então, “Subtrai-se, por conseguinte; ou, ainda – é menos visível -, apaga-se, e é com o mesmo apagamento, repetido a cada vez, que se calcula o benefício do esquecimento”. (LORAUX, 2017, p. 36).

Dentre tantos trechos selecionados, um outro trouxe significativos sentidos aos alunos. Ao perguntarem sobre a vila, esquecida pelo poder público, dada a sua importância na fundação da cidade, Chica destaca que os que detêm o poder dizem que “a vila Guaporé é a mãe, ela precisa disso e disso, que ela precisa brilhar, mas não passa um bombril para fazer brilhar. Vai ficando tudo na conversa”. Perguntados por que selecionaram este trecho, os alunos responderam que acharam interessante a comparação da ação dos poderosos de passar um bombril, como se as benfeitorias não chegassem ao espaço justamente porque as pessoas do lugar não têm, socialmente, lugar de destaque na sociedade.

Perguntaram novamente: *só porque não eram brancas, não mereciam nada de bom?* A reflexão que fizeram novamente retoma o silenciamento, que expõe a miséria humana da desigualdade de condições ao relegar aos habitantes da vila as migalhas das políticas públicas. Há uma mancha nessa historicidade que não a faz merecer cuidados públicos, porque carrega a historicidade dos negros da vila. E isso é constitutivo da/na história: segregação e direitos negados àqueles que precisam ser esquecidos.

Lembramos da metáfora usada pela entrevistada como um deslizamento discursivo, expondo a falha e a ambiguidade de que constitui a língua, em sua própria sintaxe (PÊCHEUX, 1997b, p. 62), de forma que se intervêm, nesse jogo de sentidos, a historicidade dos sujeitos e

a produção de sentidos, relacionando língua e silêncio. Então, entra a discursividade para nos proporcionar espaços de significação para a metáfora do “bombril”: como materialidade da língua na discursividade da memória, como significação do sujeito no espaço da cidade. Esse sujeito que fala de um lugar de segregação, de um lugar citadino em que “[...] há uma relação complexa ideologicamente na identificação, que afasta e que aproxima. Que cria distância e que cria vínculo”. (ORLANDI, 2007b, p. 18). Não se instaura, pois, um espaço de resistência, mas um espaço de significação, de assujeitamento para instaurar uma maneira de se adequar ao espaço da cidade.

A terceira entrevista foi realizada com o Senhor Messias. Os alunos desse grupo se restringiram a quatro integrantes, D., P., W., dentre estes estava o Ed, aluno especial pelas condições limitadas do dizer, aluno autista. Sr. Messias veio com a família e uma leva de migrantes em busca de terras na região. Gostaram de ouvir as histórias dos indígenas e comentaram como a vida de quem vivia na época era muito diferente, as condições de vida, de transporte, até de comida... Os alunos ficaram surpresos de ver alguém que vivia na região há mais de 50 anos, e de saber que em meados de 1960 havia somente dois barracões além do telégrafo. Sentiram-se incomodados com a maneira como ele descrevia os indígenas de forma selvagem, disseram parecer que eram os indígenas que estavam invadindo, não os que chegavam. Acharam estranho o uso contínuo do diminutivo na relação com os que aqui estavam.

Uma das falas significativas que trouxeram como destaque foi: “Tinha uma rocinha aqui outra ali, mas era rocinha pequenininha, que eles faziam igual índio mesmo”. Quando perguntamos sobre o porquê do uso do diminutivo, um dos alunos levanta a questão da comparação entre negro e índio, sempre de forma pejorativa. Questionamos como funcionou esse sentido para ele, no que destacou o uso das palavras *rocinha* e *pequeninha*, disse que era como se os negros que ali estavam não soubessem como lidar com a terra, e fossem tão selvagens quanto os índios.

Para compreender melhor essa relação entre o “eu” e o “outro” na constituição histórica dos sujeitos, atravessados ideologicamente em condições de produção específicas, Orlandi explica que

Como, na Análise de discurso não separamos sujeito e objeto, aí podemos dizer que, na noção de *alienação*, encontra-se a divisão do sujeito já constituída pelo capitalismo, ou seja, como parte da forma-sujeito histórica: *sujeito dividido em si*. E também o sujeito constituído pela divisão do/no trabalho: sujeitos *divididos entre si*. Pois se pensamos a ideologia pensamos sujeitos na história, na sociedade, afetados pelo político. Esta alteridade, de

que falamos aqui, são os outros na história e na sociedade. No mundo, em sua materialidade, em sua historicidade. (ORLANDI, 2017c, p. 22).

Ao buscar compreender os sentidos do uso constante dos diminutivos, o aluno percebe a determinação histórica da dominação europeia como única forma de positividade na existência humana. Ali, percebe-se o preconceito presente no uso do diminutivo que, ao dizer, instaura um silêncio fundador. Um silêncio alienado das condições históricas de constituição daqueles sujeitos que ali estavam: os sujeitos da “Vila dos Pretos”. Este silêncio que significa a chegada daqueles que detinham a sapiência do progresso: os migrantes brancos. Os que poderiam trazer os benefícios que a cidade precisava. Instaura-se o silêncio dos esquecidos. Não mais importa a memória, mas o esquecimento como forma de fundar a cidade que viria, esquecer o Outro para significar a cidade, “[...] Daí pensarmos o sujeito, a linguagem, a história, em seu movimento, em suas rupturas e em seus deslocamentos”. (ORLANDI, 2007b, p. 20).

3.3 Arquivo e Memória: o museu e as outras histórias possíveis da/na cidade

Neste item, apresentaremos a curva, necessária, que fizemos para refazer alguns caminhos propostos no projeto: a exposição em museu das leituras feitas e objetos coletados pelos sujeitos-alunos.

3.3.1 A visibilidade do arquivo de leituras: montando um museu

A instalação de um museu histórico da cidade foi uma ideia que surgiu durante a intervenção, ele não estava previsto no projeto. Foi uma ideia proposta pela nossa orientadora e acatamos por pensar ser esse passo interessante para finalizarmos as etapas do projeto, expondo as coletas feitas. Mas pensamos também que, sobretudo, poderia ser um estímulo para os alunos se envolverem, pois estávamos incomodadas com a falta de empatia dos alunos com a proposta de produção escrita final deles. Acabou sendo, como se verá mais adiante, uma atividade fundamental para que o projeto fosse finalmente entendido e assumido pela turma.

Assim, levamos a proposta para os alunos e perguntamos sobre a possibilidade de se montar um museu historiográfico da cidade de Pontes e Lacerda-MT⁴⁷, no intuito de expor os

⁴⁷ Atividade desenvolvida em 13/06/2019.

registros documentais, históricos, imagéticos, enfim, todas as informações coletadas no projeto sobre a cidade para a comunidade lacerdense.

O objetivo foi buscar os registros que, como evidências de sentidos, trouxessem a memória institucionalizada da história do município. Dissemos a eles que, além dos registros institucionalizados, durante todo o projeto de intervenção, poderiam coletar documentos dos habitantes antigos da cidade, como fotos, registros de casamento e nascimento e/ou todo e qualquer vestígio que remeta à memória dos sujeitos que habitam esse lugar. Nesse sentido, os estudos e pesquisas realizados em sala de aula, como atividades do projeto, seriam desenvolvidos de forma a produzirem coleções, museálias⁴⁸, experimentos e exposições para compor o museu.

Essa aula foi estimulante! Sentiram-se fascinados com a ideia! Mostraram, finalmente, que poderiam fazer a diferença nas aulas de língua portuguesa, mexendo com as estruturas e propondo sair da sala de aula e ver a cidade sob o olhar das pessoas que viriam visitá-los. Os alunos foram desafiados com a seguinte questão: **o que acham de montar um museu com materiais coletados sobre Pontes e Lacerda?** Sentiram-se empolgados com a ideia e começaram a participar ativamente com sugestões de coletas. Alguns até disseram que museu é lugar de coisa velha, mas prevaleceu uma maioria empolgada, que contagiou o restante da turma. Um dos alunos deslizou e sugeriu até pesquisar com coletores de metais os campos e várzeas da cidade de tanta empolgação. Comentamos que esse não seria nosso trabalho, mas o que faríamos seria coleta de materiais arquivados das famílias dos moradores antigos da cidade.

Lançamos algumas questões para refletirmos juntos sobre a ideia do museu: Já ouviram falar de museus? O que é um museu? Como vocês acham que se organiza um museu? O que é preciso para compor um museu? Quais são os tipos de museus? Para organizar um museu histórico de Pontes e Lacerda, que acervos poderíamos pesquisar e preparar para a exposição? Então, alguns disseram que poderiam coletar fotos antigas, objetos como ferros de passar, torradeiras de café, documentos. Logo após ouvi-los, exploramos com eles alguns conceitos relacionados ao museu, através de slides, disponíveis no sítio da Casa Rui Barbosa (Figura 24).

⁴⁸ Museália é o exercício de um pensamento e de uma prática museal inspirados por uma nova imaginação, contaminados por uma vontade insubmissa de reinvenção do futuro, ancorados na criatividade e no direito à memória. Museália é reunião, coleção, conjunto, coletivo de bens culturais transformados em bens sociais. (FONTE: Revista Museália, nº 1, ANO 1, 12/2010, Brasília-DF. INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS – IBRAM. Gráfica ARTECOR.).

Figura 24 – Página do sítio da Casa de Rui Barbosa



Fundação **Casa de Rui Barbosa**
para crianças

Portal Home Rui Barbosa Museu Biblioteca A Cidade e o Bairro Jogos Professor e Aluno Links Agenda

Museu

Você sabe o que é um museu?

O museu é uma casa de criação onde se preserva a memória de uma cidade, de um país, de uma pessoa, enfim é o lugar de histórias interessantes que nos faz viajar no tempo. Mas, apesar de contar histórias que já aconteceram, o Museu é o lugar para pensarmos o presente e refletirmos sobre o nosso tempo. Quando visitamos um museu podemos pensar, por exemplo, na mudança dos objetos. Imaginem como o processo da escrita foi se modificando ao longo da história, desde a invenção do papel até a criação do computador... Pensem, também na evolução urbana, como viviam nossos antepassados? E hoje, como vivemos? Já imaginaram se um homem pré-histórico viesse nos visitar? Com certeza ele iria estranhar os enormes prédios existentes pela cidade, os túneis, as pontes, o metrô enfim, os vários elementos que constituem uma cidade moderna.

Em todo o mundo existem museus e eles recebem diferentes nomes, que variam em função do tipo de coleção que eles apresentam.

Assim, temos os museus históricos, os museus de ciências, os museus de arte, os ecomuseus, as cidades museus, e, como o museu não deixa de acompanhar a mudança dos tempos, temos, também, os museus virtuais

Você imaginava que os museus poderiam ser tão diversificados e tão cheios de novidades?

Reúna seus amigos e visite um museu, depois vocês podem trocar informações: o que cada um achou de mais interessante? Este objeto ainda existe da mesma forma ou ele sofreu modificações?

No museu sempre descobriremos coisas novas, pois o museu é um lugar de descobertas!

→ O que é um Museu?
→ O Museu Casa de Rui Barbosa
→ Jardim da Casa de Rui Barbosa

Curiosidades

Você sabia que...

- a palavra MUSEU vem do grego museion que era considerado o templo das musas? As musas eram filhas de Mnemósine (a memória), que protegem as Artes e a História. A deusa Memória dava aos poetas e adivinhos o poder de voltar ao passado e de lembrá-los para a coletividade
- o primeiro museu do Brasil é o Museu Nacional, criado em 1818, por D. João VI?
- no Brasil existem quase 2.000 museus?
- jardins botânicos e zoológicos também são considerados museus?

Se você descobrir outras curiosidades sobre o museu, envie sua informação, para o e-mail educativa@rb.gov.br com seu nome, idade e a fonte que você pesquisou que divulgaremos neste espaço...

Home | Links | Contato

Disponível em: <https://bityli.com/2xTnb>. Acesso em: 20 mar. 2019.

O sítio traz a definição de museu:

Você sabe o que é um museu?

O museu é uma casa de criação onde se preserva a memória de uma cidade, de um país, de uma pessoa, enfim é o lugar de histórias interessantes que nos faz viajar no tempo. Mas, apesar de contar histórias que já aconteceram, o Museu é o lugar para pensarmos o presente e refletirmos sobre o nosso tempo.

Em *Curiosidades*, ele traz uma seção que diz:

Você sabia que...

a palavra MUSEU vem do grego museion que era considerado o templo das musas? As musas eram filhas de Mnemósine (a memória), que protegem as Artes e a História. A deusa Memória dava aos poetas e adivinhos o poder de voltar ao passado e de lembrá-los para a coletividade. O primeiro museu do Brasil é o Museu Nacional, criado

em 1818, por D. João VI? No Brasil existem quase 2.000 museus? Jardins botânicos e zoológicos também são considerados museus?

Após essas exposições, a discussão se abriu para tantas outras questões. Conversamos sobre o Museu Nacional do Rio de Janeiro, falando sobre o incêndio que o destruiu. Para retomar esse fato, vimos um vídeo de 4min17⁴⁹, que relata sobre esse acontecimento, especialmente o que estava de mais significativo no acervo do museu e quais os possíveis motivos que ocasionaram a tragédia, assim como o contexto de construção do espaço, como ele se constituiu. Interessante notar que alguns não lembravam mais do acontecido, o que pode significar como o museu estrutura os sentidos para os alunos.

Todos disseram que nunca visitaram um museu, por isso realizamos uma visita virtual ao Museu Nacional do Rio de Janeiro, através do sítio *Google Arts & Culture*⁵⁰. Nesse espaço, mostramos aos alunos as salas e os objetos que cada sala compunha. Ficaram fascinados e fizeram perguntas relacionadas às peças que ainda estão disponíveis. Ressaltamos que pesquisassem em casa mais detalhes sobre o acervo do museu. Infelizmente, o que sabemos é que ainda estão fazendo o levantamento do que sobrou.

Após a exposição virtual do Museu Nacional do Rio de Janeiro, fomos às questões práticas relacionadas à constituição do museu da turma. Começamos com a seguinte pergunta: Como se organiza um museu? Quais são os tipos de museus? Relatamos que, em todo o mundo existem museus e eles recebem diferentes nomes, que variam em função do tipo de coleção que eles apresentam. Assim, temos os museus históricos, os museus de ciências, os museus de arte, os ecomuseus, as cidades museus, e, como o museu não deixa de acompanhar a mudança dos tempos, temos, também, os museus virtuais. O museu é um lugar de descobertas! Lançamos outras perguntas: Já visitou algum museu? Vamos nos aventurar a conhecer um museu? Como seria essa aventura? Ficaram fascinados e demos a ideia de visitar um museu em Cáceres.

Ficaram entusiasmados e sugeriram como seria a organização para esse evento: ver ônibus com a Secretaria de Educação do município, lugar para o almoço em Cáceres, como conseguir os contatos com a Secretaria de Cultura de Cáceres, quem nos acompanharia. Dissemos a eles que poderiam convidar alguns pais (figura 25) e que tudo seria organizado com autorização deles. Salientamos que precisaria da ajuda deles para convencê-los a autorizarem a saída deles durante um dia inteiro. Organizamos para a visita, mas antes, consultamos um sítio⁵¹

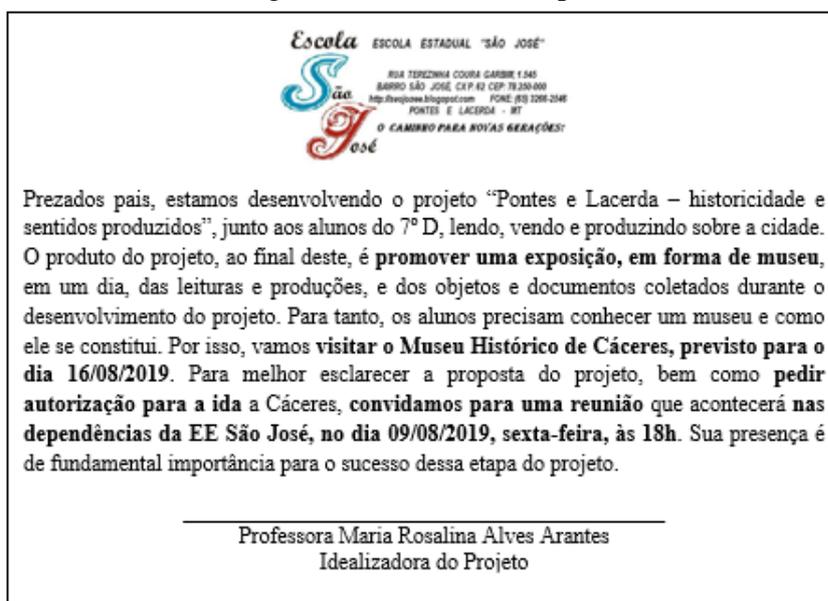
⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fqE91esmTFE>. Acesso em: 13 jun. 2019.

⁵⁰ Disponível em https://artsandculture.google.com/exhibit/5gJywQA_-ABfJw. Acesso em: 13 jun. 2019.

⁵¹ TripAdvisor. Disponível em: tripadvisor.com.br/Attractions-g303346-Activities-c49-State_of_Mato_Grosso.html. Acesso em: 13 jun. 2019.

de busca de pontos turísticos, no qual mostramos os principais museus de Mato Grosso e o Museu Histórico de Cáceres, espaço de visita da turma.

Figura 25 – Convite aos pais



Fonte: Elaborado pelos alunos em sala de aula.

Feitos os esclarecimentos objetivos e o passeio virtual, partimos para o desafio de montagem do museu da cidade de Pontes e Lacerda. Antes de mais nada, lembramos a eles sobre os sentidos do museu para o projeto. Já que o propósito é dar visibilidade às pessoas que fizeram a história de Pontes e Lacerda: como seria se organizássemos um museu a partir do nosso projeto? Que tipo de museu seria? Lançamos outras perguntas: O que seria coletado para compor o museu que vamos criar? Que nome daríamos ao museu? Onde faríamos a exposição? Será um momento único ou faremos um museu itinerante? O primeiro passo para a criação de uma coleção é elaborar um roteiro, ou seja, a história que se pretende contar. Como será o nosso roteiro, já que pretendemos criar um museu histórico da cidade? Que objetos, documentos, enfim, que materiais vão compor o nosso museu?

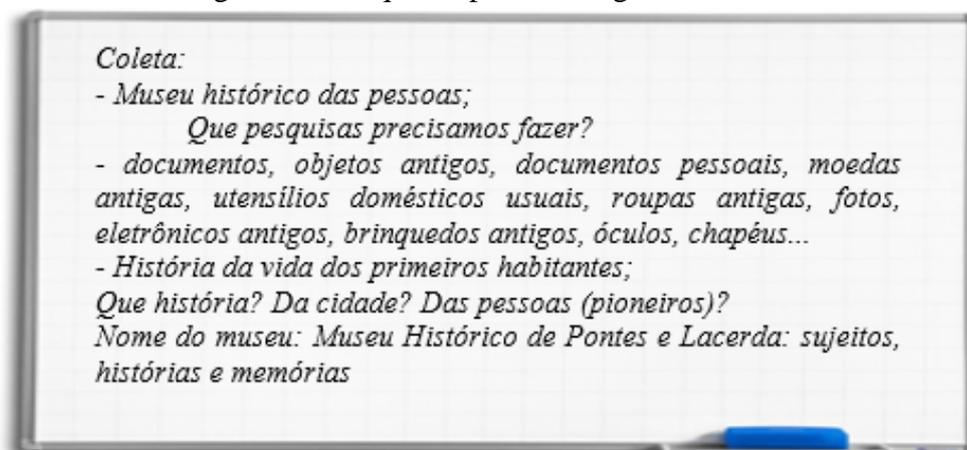
A partir desses questionamentos, elencamos, no quadro, as coletas que eles fariam para o museu: documentos (certidões de nascimento e/ou casamento), fotos, moedas antigas, utensílios domésticos antigos, roupas de época, eletrônicos antigos, brinquedos antigos, óculos, chapéus... Essas foram as sugestões dos alunos. Como o foco são as pessoas da cidade, as narrativas coletadas nas entrevistas também comporiam o museu. Quanto ao nome, sugeriram "Lacerdão", o que causou muitos risos. Pensamos também em "Histórias de Pontes

e Lacerda: as histórias que a História não conta”. Continuando a refletir sobre a historicidade da cidade, acharam que ficaria melhor colocarem Museu Histórico de Pontes e Lacerda.

O imaginário social dos sujeitos-alunos entra em cena para legitimar uma ideia já retomada de outras e já prontas, não deixando que a autoria acontecesse, dando-lhe um nome que é comum para uma instituição como essa. Então, retomamos a ideia principal e pedimos que pensassem em melhorar o nome, pensando na relação com o projeto. Nesse momento, destacamos a importância das próprias histórias da cidade de Pontes e Lacerda construídas por eles para compor o acervo do museu que iriam montar, pois seria o complemento fundamental e essencial para que a exposição acontecesse.

Partindo do nome sugerido, foi acrescentada uma ideia, ficando assim definido: **Museu Histórico de Pontes e Lacerda: Sujeitos, Histórias e Memórias**. Gostaram da ideia, acharam-na sugestiva e relacionada ao propósito do projeto. Cada discussão foi registrada na lousa (Figura 26), com o seguinte esquema:

Figura 26 – Esquema para montagem do museu



Fonte: Arquivo da autora.

Para finalizar a atividade, organizamos equipes de alunos para a coleta dos objetos que vão compor o museu.

Como analisar esse momento do projeto? Aqui entra em jogo os sentidos de museu e de arquivo. Para a Análise do Discurso, refletir sobre museu nos afeta quando buscamos significar a memória. E, quando falamos de museu, isso envolve uma “prática política de memória” (SCHERER, 2017, p. 7). Scherer (2017) levanta alguns questionamentos que aqui retomamos como passo de análise para os próximos momentos em que o projeto se construiu. Esses questionamentos nos servirão de mote para a análise das etapas que se seguem, visto que foram

um divisor de águas na significação da produção de autoria para os alunos dos sentidos que atribuíram a alguns dos termos que mais utilizamos até então: história, sujeito, imaginário, memória, sentidos, cidade, e muitos outros, inclusive como funciona a linguagem na construção de sentidos, como a escola pode proporcionar espaços de aprendizagem além da sala de aula, e como a linguagem, materializada na língua escrita, no produto final produzido por eles, produz certos sentidos e não outros, dadas as condições de produção. Vamos às questões:

a) museu é um lugar de memória? b) se ele é um lugar de memória, ele poderia nos emprestar qual real da história? c) em sendo um lugar de memória, o museu nos dá qual sentido de arquivo e documento? d) museu, por ser um lugar de memória, nos encaminha para qual sentido de patrimônio? e) por último, por ser um lugar de memória, ele nos encaminha para qual dever de memória e para qual direito de esquecimento? (SCHERER, 2017, p. 8).

Passemos à descrição e análise dos momentos posteriores, que trouxeram espaços de significação de museu, de história, de sentidos, de escola e de conhecimento como processo e não como fim em si mesmo.

3.3.2 Viagem a Cáceres: conhecendo o Museu Histórico de Cáceres⁵²

Essa foi uma atividade que surgiu da possibilidade de fazer com que os alunos mudassem o olhar sobre o museu como coisa velha, mas pudessem compreender que sentidos se relacionam ao “arquivar” as coisas, e como essas escolhas constroem as relações de sentido na história. Também foi uma oportunidade de construir novas relações com o que é patrimônio histórico da cidade e dos sujeitos. São escolhas que constroem a história, mas que silenciam também outras. Tomando Venturini como parâmetro, “Tal prática social explicita o processo de construção de diferentes percursos de leitura e de interpretação, a partir do museu como espaço de interação entre professor e aluno e, também, como espaço simbólico de relação entre os sujeitos e as obras museológicas”. (VENTURINI, 2017, p. 17).

Com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Pontes e Lacerda, que nos cedeu o ônibus para o transporte dos alunos, saímos da escola às 7h da manhã. Antes da viagem, durante toda a semana, estivemos em contato com a Secretaria de Cultura de Cáceres para que pudessem nos receber e nos guiar na visita.

⁵² Atividade desenvolvida em 16/08/2019.

Atendendo de pronto ao nosso pedido, o próprio coordenador de cultura se dispôs a nos receber e nos guiar na visita, o que foi bastante significativo. Registramos que nem todos os alunos puderam participar, porque dependiam da autorização dos pais. Também nos acompanharam na visita o professor Magnun Paula, de Geografia; a professora Karine, acompanhante do aluno EJR e a nossa professora orientadora. A visita foi muito produtiva, e nós não tínhamos a dimensão disso, mas pudemos ver os alunos fascinados com o que viram. A visita ao museu foi algo maravilhoso (Figura 27 e 28), os alunos participaram efetivamente comentando sobre os objetos vistos, perguntando sobre os artefatos ligados às tribos indígenas, como urnas e arcos, registraram tudo, anotando e tirando fotografias observando o modo como os objetos eram identificados, catalogados, bem como as orientações que receberam, as explicações que tiveram do Coordenador de Cultura. Os olhares brilhavam com as descobertas e as possibilidades para implementar, em Pontes e Lacerda, o nosso museu. E como aquela maneira de expor poderia nos ajudar a organização da nossa exposição. Esse momento foi fundamental para compreenderem como eles mesmo iriam organizar e receber as pessoas na exposição que iriam fazer.

Figura 27 – Visita ao Museu Histórico de Cáceres



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 28 – Visita ao Museu Histórico de Cáceres.



Fonte: Arquivo da autora.

A visita mais demorada foi no Museu Histórico de Cáceres, onde puderam observar as salas com artefatos históricos ligados ao lugar e às pessoas. Fizeram perguntas em relação a cada sala visitada. Os olhares eram um misto de curiosidade e de espanto. Diante de cada artefato, perguntavam a história, o sentido e como as escolhas foram feitas. Também perceberam, isso se constatou numa das falas, que muitos outros objetos e artefatos poderiam estar ali, e que o museu é apenas parte da história. Ligaram os sentidos da incompletude como parte do real da história. Isso foi um passo importante para compreenderem como organizariam o próprio museu ao retornarmos.

Outra questão fundamental foi fazê-los observar as etiquetas como presença da memória, uma memória em si mesma polissêmica porque atravessada pela ambiguidade da presença-ausência do acontecimento em si, presentificado pela obra/objeto, deslocando “[...] o espaço, interconectando palavras e imagens, correlacionando sentidos”. (PEAVENTO, 2007, p. 38).

É importante, para significar esse momento com os alunos, pensar na incompletude como parte significativa dos sentidos, lembrar De Decca (2007, p. 52) que reflete sobre o factível da História, ou seja, “[...] o que deve ser lembrado e o que deve ser um fato histórico. (...) Quais serão os fatos que devem ser sujeitos ao critério de prova, sujeitos ao critério de averiguação, e quais, em última instância, seriam os fatos que poderiam ser esquecidos”. (DE

DECCA, 2007, p. 52). Aí entra o sujeito na disputa pelos sentidos da/na memória inscrita na historicidade dos sujeitos e na História como ciência dos fatos, para desestabilizar as ideias reproduzidas pelas classes dominantes no decorrer da história moderna, como formação ideológica do Estado. Não para completar o que falta, mas para desnudar o equívoco da falta.

O autor ainda vai nos dizer que desde que a História moderna se transformou nessa busca pela ‘verdade’ dos fatos, o sujeito busca ativamente disputar esse território de facticidade, para dar significado àquilo que foi esquecido. Talvez seja por isso que entram em cena os sujeitos coletivos, apagados da constituição histórica das gentes para requerer um lugar ao sol na construção social, pois, segundo De Decca (2017), “[...] a relação entre a História e a memória continua sendo uma zona de disputa constante”. (DE DECCA, 2017, p. 55).

Depois da visita ao museu, fomos ler a rua, passeamos pelo Centro Histórico de Cáceres (figuras 29 e 30) e os alunos observaram a arquitetura e ouviram as histórias relacionadas. Uma das paradas foi em frente a uma casa onde funcionava uma casa de festas onde não se podia entrar os negros, isso no início do século XX. Isso chocou os alunos. Perguntavam entre si como isso seria possível, por que determinadas atitudes aconteceram. O coordenador de cultura que nos acompanhou esclareceu aos alunos que eram outros tempos, tempo ainda muito próximo da escravatura e que havia uma separação mais violenta que a atual entre brancos e negros, uma segregação que ainda encontra reflexos nos dias de hoje. Quando ele disse isso aos alunos, eles lembraram da Vila dos Pretos e como foi fundada a cidade de Pontes e Lacerda, apagando a historicidade dos primeiros habitantes. Outra forma de segregação e de apagamento.

Figuras 29 e 30 – Centro Histórico de Cáceres



Fonte: Arquivo da autora.

Quando chegamos ao prédio histórico onde funciona a Câmara Legislativa de Cáceres (figura 31), os alunos foram recebidos na sala de reuniões, onde acontecia uma sessão, foram apresentados ao público que ali estava. Eles se sentiram importantes, lisonjeados com a recepção. Conheceram o jardim da casa que se assemelhava aos jardins da França.

Figura 31 – Câmara Legislativa de Cáceres



Fonte: Arquivo da autora.

Almoçamos no restaurante Dito Bem Dito, localizado em frente à praça Barão do Rio Branco, no centro da cidade. Todos estavam eufóricos com a visita. Comemos e dali fomos a pé até a Secretaria Municipal de Turismo (Sicmatur), passando pela orla do Rio Paraguai (figura 32) que banha a cidade.

Figura 32 – Rio Paraguai em Cáceres



Fonte: Arquivo da autora.

Os alunos quiseram conhecer o Rio Paraguai mais de perto, por isso desceram as escadarias do cais para se aproximar da água. Ali perceberam a importância do rio que serviu de transporte para mercadorias por anos. Lembraram do Rio Guaporé de Pontes e Lacerda, deixando no ar uma reflexão: por que não seria este último tão significativo quanto o Paraguai.

Seguimos até a secretaria, onde eles puderam conhecer um pouco da história do lugar (figura 33), onde antes funcionava a residência de um cientista americano Alexander Solon Daveron, que veio em uma expedição de pesquisa para Mato Grosso e por ali se estabeleceu realizando suas pesquisas. Ali ele morreu e foi enterrado na frente de sua propriedade. Os alunos conheceram o túmulo de Daveron que construiu o lugar, os artefatos da casa, onde hoje funciona uma marcenaria artesanal.

Figura 33 – SICMATUR de Cáceres.



Fonte: Arquivo da autora.

O professor Magnun, de geografia, que nos acompanhou na visita, aproveitou para expor como o Rio Paraguai muda de curso em seus mananciais. Puderam brincar no parquinho do espaço, foi um momento em que percebemos como estavam se divertindo e aprendendo com a cultura. Extasiados com tudo, pudemos ouvi-los dizer: *Nossa, quando será que vamos fazer isso de novo? Isso tudo não é uma aula, estamos passeando, eba!* Mal sabiam eles que estavam construindo outros sentidos e outras aprendizagens. Este foi, certamente, um caminho em que se deslizou o conceito de história para o conceito de historicidade de sujeitos e de cidade. Estavam observando tudo o que viam.

Foi tudo muito rápido e não fizeram anotações do que viram e ouviram, mas os sentidos de tudo o que viram e ouviram reverberou na exposição deles em outubro, na cidade de Pontes

e Lacerda. O propósito era ver e ouvir como se organizam os artefatos que ditam a história, deixamos que os estudantes ficassem à vontade para observar e tecer os sentidos, sem administrá-los, porque pretendíamos propor uma outra forma de fazê-los perceber como a cidade vai sendo construída e administrada, que se repercutirá na produção da escrita como um deslize do “[...] ensino de língua cívica, civilizada, do Estado [...]”, em que “[...] vemos o trabalho do Estado (não se trata aqui do nível intencional) de homogeneizar sentidos, produzindo o consenso, apagando a diversidade”. (PFEIFFER, 2001, p. 29).

Essa outra forma se materializaria na noção de autoria, quando a proposta de produção de textos vai esbarrar na discursividade desses sujeitos, mas também vão produzir sentidos já estabilizados na/da cidade, mesmo porque as condições de produção dos sentidos e dos sujeitos são historicizados no confronto entre o mesmo e o diferente, paráfrase e polissemia. Afinal, o objetivo era proporcionar caminhos que influenciariam o encontro e a reflexão, o funcionamento da memória e como se organiza a linguagem para propor um novo acontecimento. Voltaremos a esse ponto na atividade de escrita dos alunos para o produto do projeto.

Dali fomos à Catedral de Cáceres. Um momento ímpar antes da visita à igreja foi na praça Barão do Rio Branco. Como estava muito quente, e há nessa praça uma fonte que brota do chão, eles se molharam e se refrescaram (figura 34). O mais interessante desse momento foi ver o brilho no olhar de Eduardo (autista) e como se sentiu livre para fazer o mesmo com toda a turma, tirando o tênis e a camiseta e se molhando junto.

Figura 34 – Praça Barão do Rio Branco em Cáceres.



Fonte: Arquivo da autora.

Fomos à igreja (figura 35 e 36), com o guia, fizemos a visita e fizemos perguntas sobre o túmulo que havia no presbitério, outros sobre a pia batismal na entrada da igreja. Uns se sentiram atraídos pelas imagens ali presentes. Outros tiveram sentidos administrados pelo medo. Perguntaram sobre a arquitetura do prédio. O guia expôs e ao relacionar com a Catedral de Notre Dame, da França, ficaram surpresos.

Figura 35 – Parte do interior da Catedral de Cáceres.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 36 – Detalhes da arquitetura da Catedral de Cáceres.



Fonte: Arquivo da autora.

Ao voltarmos para Pontes e Lacerda, pudemos ouvir as impressões que tiveram. Alguns disseram que queriam continuar com o projeto no ano seguinte, para descobrir mais sobre a cidade deles, como se o pertencimento fosse mais forte a cada descoberta. Outros lembraram que o que viram no museu poderia servir para organizar o que iam fazer, perceberam que

precisavam conhecer o que iam expor, etiquetar, mesmo entendendo que esse era um gesto simbólico de administração dos sentidos, e apresentar ao público. Compreenderam a responsabilidade que teriam em fazer uma boa apresentação. Compreenderam também que tudo o que viram em Cáceres poderia e deveria ser feito na nossa cidade, mas dependia de vontade do poder público, e que queriam lutar por isso no ano seguinte. Perceberam também que o que viram na sala de aula, nas leituras feitas, era somente um cisco diante de tanta coisa que tinham para aprender. Compreenderam a importância do projeto para a cidade e o quanto de incompletude havia nos arquivos que circulam sobre a cidade. Queriam mais, muito mais!

3.3.4 O *corpus* de leituras: gesto simbólico de significação dos sentidos da/na cidade

Essa atividade teve como proposta discutir as relações de sentidos na construção do *corpus*, buscando os sentidos da cidade e dos sujeitos. Para tanto, retomamos o percurso de todo o projeto, na constituição dos arquivos acessados e como estes são simbólicos de uma gama de outros significados, mas que é um dos caminhos escolhidos para compor um dos percursos da história de sentidos dos sujeitos da cidade de Pontes e Lacerda.

Justamente porque é uma escolha (compreendida não como algo consciente, mas como uma ilusão necessária), os sentidos não se fecham em si mesmos, mas se abrem para novas possibilidades de interpretação. A escolha é um caminho necessário para que o objeto simbólico tenha a possibilidade de análise que, mesmo na dispersão, estão sujeitos a equívocos e a contradições, também necessários aos sentidos construídos. Assim como a língua provoca o vácuo, o arquivo produz falhas e, em seu funcionamento, carrega o sentido de uma espécie de ordem, de organização, mas também o sentido perturbador que traz “[...] a marca da incompletude e do fim [...]” (BITTENCOURT, 2017. p. 161), mas que este último é apenas e tão somente um efeito simbólico, pois há a impossibilidade dos sentidos se completarem definitivamente.

Com essa compreensão, retomamos com os alunos desde os textos históricos lidos – os históricos e as imagens simbólicas relacionadas à cidade – bandeira, brasão e hino, bem como as imagens produzidas de todo o processo – fotos, vídeos, as entrevistas feitas – trechos, e as produções – trechos – dos alunos.

Foi interessante fazê-los perceber que todas as materialidades linguísticas exploradas em sala têm relação com o arquivo, que a exposição no museu dos documentos sobre Pontes e Lacerda não abrangiam a totalidade dos sentidos relacionados à cidade, havia uma discursividade que envolvia os sujeitos e a historicidades desses sujeitos no processo de

constituição da cidade, sujeitos esses que imprimem sentidos dependentes de suas condições de produção, como um corpo de fatos de linguagem, constituindo gestos de interpretação da cidade, sentidos que provocam equívocos, porque segundo Orlandi (2015), ao retomar Courtine (1984), “No interdiscurso (...) fala uma voz sem nome”. (ORLANDI, 2015, p. 32).

Toda exposição são arquivos com memória, tanto dos sujeitos envolvidos na produção, quanto dos sujeitos visitantes da exposição, portanto os sentidos construídos são construções ideológicas dos sujeitos que estabilizam ou desestabilizam essa construção. Afetados que somos pela história, porque sujeitos à interpretação, “nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente”. (ORLANDI, 2015, p. 32).

Lembramos que os critérios para essa seleção não apagam nem o gesto de interpretação que organiza o arquivo, nem as redes de memória nas quais se inscrevem os fatos de linguagem constituídos em arquivos a partir de sua materialidade discursiva, que é histórica e ideológica. Assim, fizemos um esquema na lousa para lembrá-los do percurso do projeto (Figura 36):

Figura 37 – Esquema da constituição do arquivo da cidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao perguntar a eles sobre o que seria arquivo, levantaram as relações com os arquivos pessoais, documentos, os que ficam nas instituições (museus, biblioteca, escola, igrejas, fóruns, Estado), na nuvem (computador), nos e-mails. Quando falaram da escola, perguntamos se já tiveram curiosidade de saber sobre os arquivos da escola, inclusive os próprios arquivos. Afirmaram que nunca pensaram nisso. Disseram que, ao pedir às famílias objetos para a exposição do museu, perceberam quantos arquivos diferentes eles encontraram, e que cada um tinha suas histórias e seus sentidos. Esse foi um momento em que pudemos mostrar a eles como funcionaria o museu que fariam, já que iríamos mexer com arquivo.

Esse também foi um momento de fazer um movimento no jogo de constituição do museu, trazendo para a discussão outro questionamento de Scherer (2017): “Quais formas materiais encontram-se colocadas em jogo na constituição de um museu? Que real da língua, da história e do inconsciente estão aí postas?”. (SCHERER, 2017, p. 9.). Para mexer com as estruturas, retomamos com os alunos a questão do furo, das falhas que são parte constitutiva do museu visitado e do museu a construírem para expor os arquivos escolhidos. Ao visitarem um museu instituído pelo Estado, lembramos da tessitura em que se seleciona o que é parte do arquivo desse espaço, como memória dos sentidos sociais de que faz parte os artefatos do museu. Perguntamos a eles, nesse momento, quantos outros poderiam estar ali e não estavam, porque estes e não outros? Ficaram intrigados nesse jogo entre Estado e construção social, como se, mais uma vez, não fosse possível questionar as escolhas. Dissemos que toda seleção passa por profissionais de diversas ciências: historiógrafos, arqueólogos, antropólogos. E mais, toda escolha é ideológica e parte do princípio do que poderia ser importante para o Estado para a memória do povo, já que, assumindo o que nos diz Orlandi (2013),

[...] somos individuados pelo Estado através de instituições e discursos. Desse modo, coloco-me na perspectiva de pensar o museu como parte do modo de individuação do sujeito capitalista em nossa formação social. Dessa relação resulta um sujeito em cuja individualidade, conta (ou um indivíduo afetado) a forma como o Estado o relaciona com sentidos sociais que se apresentam como parte de sua memória (do indivíduo, do estado, da Sociedade). (ORLANDI, 2013, p. 12).

A autora vai ressaltar ainda que o museu é um

Trabalho da memória em perpétuo confronto consigo mesma. E é neste confronto da memória com a memória – o da cultura do literário (sujeito a interpretação) e o do científico (sentidos estabilizados) – que se aloja o vai e vem da interpretação, dos gestos de leitura e da força do imaginário. (Orlandi, 2013, p. 13).

Então, o que iríamos propor seria parte de um discurso documental, uma produção de arquivos provisórios e passíveis de gestos de leitura diversificados. Ainda que façamos seleção de artefatos para expor, estes estarão sujeitos a interpretações, sujeitos a falhas e rupturas, deveríamos nos preparar para um “[...] deslocamento: um novo tipo de real, o da interpretação, e a não separação entre o logicamente estabilizado e o sujeito a equívoco”. (ORLANDI, 2013, p. 13).

Ao final da atividade, perguntamos a eles que objetos já haviam conseguido para fazer parte da exposição no museu e discutimos as possibilidades dessa organização, ouvimos o que os alunos disseram e o que tinham a contribuir para essa construção. Muitos demoraram a se movimentar para sair à procura dos artefatos, por isso, nos propusemos a sair pela cidade juntos para buscar alguns que haviam conseguido e resgatar mais.

Comentaram que o que fizeram até este momento do projeto havia sido significativo. Um dos alunos disse que não pensou que o projeto traria a ele tanto conhecimento e mexesse tanto com a linguagem, já que a princípio, não parecia estarmos trabalhando com a língua ao falarmos de história, de cidade. Questionamos por que essa leitura feita, no que o aluno esclareceu que agora que tinha percebido que tudo passa pela língua, para entender qualquer ciência, a questão sempre será relacionada à leitura e à interpretação. Outro disse que estava mais curioso para conhecer sobre si e sobre a cidade. Outro disse que ficou incomodado com as “verdades” que trouxeram os textos sobre a cidade, e que passou a desconfiar mais do que lia. Outro disse que o museu que iriam fazer deveria se transformar numa prática política, ou seja, que *o nosso museu sirva de impulso para criarem o museu da cidade*.

Aproveitando que estavam impulsionados com a exposição, lembramos aos alunos do compromisso em escrever sobre a cidade, o exercício de produção autoral deles, e que a exposição somente teria sentido de acontecer se eles fizessem esse movimento de autoria, de rever os ditos e não ditos sobre a cidade e construíssem os textos deles para compor a exposição. Fizemos uma distribuição dos grupos de trabalho para a produção, que foi feita no horário da manhã, contraturno das aulas.

Ao final, foi lançada a proposta de produção de cada grupo para compor o livro de histórias da turma, ficando assim distribuído:

1º Grupo – Como os indígenas são abordados nos textos e nas entrevistas feitas? O que falam sobre eles?

2º Grupo – Que abordagem é feita sobre os negros que começaram a cidade? Como eles são descritos? Que sentidos estão circulando nos textos a respeito deles?

3º Grupo – Que migrantes vieram explorar a cidade? De onde vieram? O que vinham procurar?

4º Grupo – E atualmente? Que tal fazer uma pesquisa a respeito de algo de destaque que acontece na cidade?

5º Grupo – Como se deu o nome da cidade? Que importância teria para a constituição da cidade esse nome?

6º Grupo – Comissão Rondon. Como foi o processo de implantação do museu da memória? Como tudo começou? E agora, que sentido tem para a cidade esse museu?

Foram organizadas também as equipes para a aquisição de: 1) Material de exposição em mural: fotos, frases de efeito relacionadas às atividades do projeto; 2) Material da exposição em museu: objetos antigos, fotos e documentos da cidade.

3.4 Escrita: gestos de autoria e a construção dos sentidos sobre a cidade

Essa foi a atividade mais longa do projeto. Distribuídos em grupos (figuras 38 e 39) para produzirem os textos para compor o livro da turma, tivemos que reformular várias vezes os grupos para que a produção transcorresse tranquila, porque nem sempre cumpriam o calendário de ações. Levamos mais de 40 dias para finalizar os trabalhos de produção. Alguns se restringiram a colaborar somente nas aulas de sala de aula, sem participação efetiva no processo do contra horário. Oferecemos as condições de produção aos alunos, retomando os textos lidos, as entrevistas feitas, as interpretações das atividades desenvolvidas por eles, como a história foi se construindo e as falhas constitutivas, os equívocos provocados, os apagamentos percebidos.

Figuras 38 e 39 – Imagens dos alunos produzindo em grupos.



Fonte: Arquivo da autora.

Em todos os grupos, trabalhamos a partir dos questionamentos feitos na atividade anterior. O primeiro grupo começou com alguns apontamentos que viram nos textos lidos sobre os indígenas. Depois de levantar alguns questionamentos ao texto, como por exemplo como interpretavam a reação dos indígenas *Nambikwara* à presença dos não-índios, como se deslocaram daquele lugar e por que, o grupo imprimiu no texto os gestos de leitura e gestos de interpretação a partir do que leram e ouviram, inclusive perquirindo questões sem resposta, mas que os inquietava e os fazia refletir.

No segundo grupo, ao discutir sobre o apagamento dos negros nos textos que leram e a relação de preconceito que disseram ter percebido, resolvemos falar sobre a constituição do bairro e a relação destes sujeitos negros nessa fundação da cidade de Pontes e Lacerda. Então, retomaram as entrevistas e “ouviram”, nas falas significativas dos sujeitos entrevistados, como se construíram as relações de poder para a constituição da cidade a partir daquele lugar. Para isso, levantaram questionamentos e lançaram no texto os gestos de leitura e de interpretação do que leram e ouviram.

No grupo que falou sobre os migrantes, retomaram também as entrevistas feitas, especialmente do Sr. Messias e dona Ervelina, para significar a relação entre os que aqui estavam e os que chegavam. Também retomaram os textos lidos em sala de aula da história da cidade e como os corpos dos sujeitos vão se encorpando no corpo da cidade, no processo de fundação e de amálgama do que viria a ser o que temos de cidade de Pontes e Lacerda.

Ao grupo que produziu sobre a cidade atualmente, levantamos outros textos para criar condições de produção de sentidos nas relações entre o antes e o agora, como notícias atuais sobre extração de minério, especialmente sobre a Serra do Caldeirão, que foi notícia nacional, notícias sobre a agricultura e a pecuária, levantando também questões sobre a educação atual, retomando o que disseram os entrevistados e como está a educação hoje. Esse último grupo foi o mais participativo, com todos os componentes engajados e comprometidos com o desenvolvimento do texto e se constituindo autores.

Para que o grupo que escreveria sobre o nome da cidade produzisse, fizemos reuniões fora da escola. Leram os dados do IBGE sobre a cidade e releeram como se constituiu o nome que hoje é atribuído à cidade. Além disso, em outros momentos, sugerimos acrescentar como ela foi se configurando nos documentos oficiais, desde a criação do distrito até a municipalização.

Ao grupo que produziu sobre o museu da memória, levantamos questionamentos sobre o que viram no Posto Telegráfico e como interpretaram aquele espaço. Um dos questionamentos que fizeram os alunos pesquisarem foi por que o nome Casa da Memória. Retomaram o sentido

de dicionário e foram ler a notícia sobre a recuperação daquele espaço e buscaram interpretar como se chegou a esse nome. Descreveram o espaço como viram e questionaram o poder público sobre a preservação e disponibilidade daquele espaço ao povo da cidade.

A análise do processo de escrita nos possibilitou levantar alguns questionamentos da prática da escrita na escola e como esse processo é percebido pelos alunos, pela escola, pelos professores: por que esse processo parece tão doloroso aos estudantes do Ensino Fundamental? Como isso se constituiu historicamente para que houvesse tanta dificuldade em se construir autores nessa fase do projeto? Que papéis sociais são retomados nesse processo e como esses papéis influenciam na construção da autoria e na retomada do dizer na escola?

Pois bem, conforme já relatado, esse momento para nós foi complexo, demorado e com muita falta de engajamento dos alunos. No momento, precisávamos compreender os motivos pelos quais esses sujeitos da escola, visto somente como ‘aprendizes’ e não produtores de sentidos, estavam se relacionando com essa escrita institucionalizada, mas que, ao mesmo tempo, exigia deles uma tomada de posição: gestos de autoria, transformações que exigiam mudanças de um sujeito pragmático a um sujeito histórico, autor.

Refletimos que a resistência em produzir para se instituir autor tem a ver, historicamente, em como a escola é produzida para que o aluno saiba fazer, aprenda como se faz textos, a partir de uma visão empirista, “[...] exercício mnemônico, que não se historiciza”, ou de “técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza [...]”. (ORLANDI, 2017b, p. 28). O que propúnhamos era algo que mexia com as estruturas do dizer na escrita, tomado como um movimento histórico do dizer: “[...] a que inscreve o dizer no repetível (interpretável) enquanto memória constitutiva (interdiscurso). Esta, a memória, rede de filiações, faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso.” (ORLANDI, 2017b, p. 28).

Tomados por esse movimento, sentiam-se amarrados e sem saber o que dizer, já que não tinham um modelo do dizer, próprio da estrutura escolar, que interdita o dizer ao propor esquemas de construção da escrita, policiando a construção dos sentidos ao que o Estado estipula. Gallo (1989) estabelece que

A Escola constitui [...] o lugar de conservação dos dois discursos (...), DISCURSO ORAL e DISCURSO ESCRITO. No entanto, a Escola não ensina esse discurso – *o escrito* –, (...) porque *este* (...) tem um lugar próprio para existir (...) que não é a escola, (...) *ela é uma* instituição “mantenedora” (...) e não uma instituição “produtora”. *Estas instituições* são (...) o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a T. V., o rádio, entre outras. (GALLO, 1989, p. 69, destaques nossos).

Gallo (1989), ainda, vai ressaltar que a autoria é concebida pelos estudantes, imaginariamente, “[...] como uma figura ‘sempre-já-lá’, no texto legítimo (um livro), que ele tenta representar”. (GALLO, 1989, p. 115). Os efeitos de sentido para se constituírem como sujeitos autores vão se materializar na análise que farão do processo de construção dessa escrita no produto final, em que poderemos perceber que formações imaginárias vão se tecendo e entretecendo e entrecruzando na construção dessa rede de sentidos, quando se percebem dando um fecho e não um fim à historicidade de sentidos construída sobre a cidade de Pontes e Lacerda materializada nos textos.

3.4.1 Exposição do Museu Histórico de Pontes e Lacerda: dando visibilidade à cidade

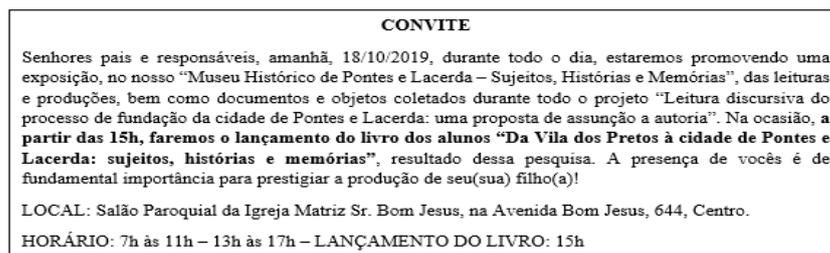
Para se chegar à exposição do **Museu Histórico de Pontes e Lacerda: Sujeitos, História e memórias** (Figura 40) foram momentos de buscas de objetos em casa de moradores, de jornalistas, de pais de alunos e de construção de convites (figura 41), idas aos meios de comunicação, às escolas da cidade. Foi preciso também mudar o lugar para um que fosse mais espaçoso, sendo assim possível receber as pessoas de maneira mais tranquila.

Figura 40 – Banner do museu afixado no local da exposição. Parte da turma do projeto.



Fonte: arquivo da autora.

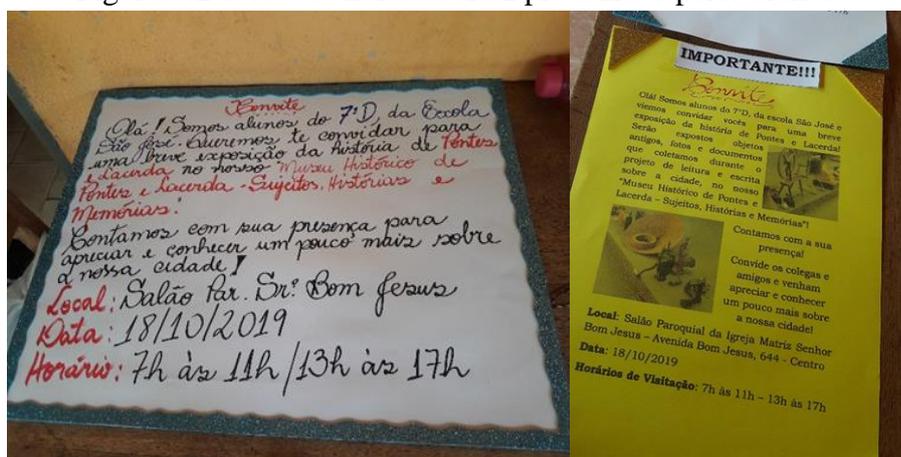
Figura 41 – Convite aos pais para a Exposição.



Fonte: Elaborado pelos alunos em sala de aula.

Os alunos confeccionaram cartazes e convites para distribuir nas escolas. Em grupos de alunos, duas semanas antes do evento, distribuímos os cartazes e os convites (figuras 42 e 43) nas escolas e nas instituições como prefeitura, meios de comunicação, câmara municipal, Cefapro e Assessoria Pedagógica, além de fazer os convites nas televisões e rádios da cidade.

Figuras 42 e 43 – Convite e cartaz produzidos pelos alunos.



Fonte: Arquivo da autora.

Para a exposição, conseguimos uma diversidade de objetos: máquinas de datilografia, prensor de queijo, ferros de passar, fotos do arquivo do primeiro prefeito da cidade, fotos em binóculos (esse foi o grande atrativo para as crianças menores que visitaram o museu), cesto indígena, máquina de costura antiga, moedor de café e muitos outros (figuras 44, 45 e 46).

Figuras 44, 45 e 46 – Objetos antigos, expostos no museu



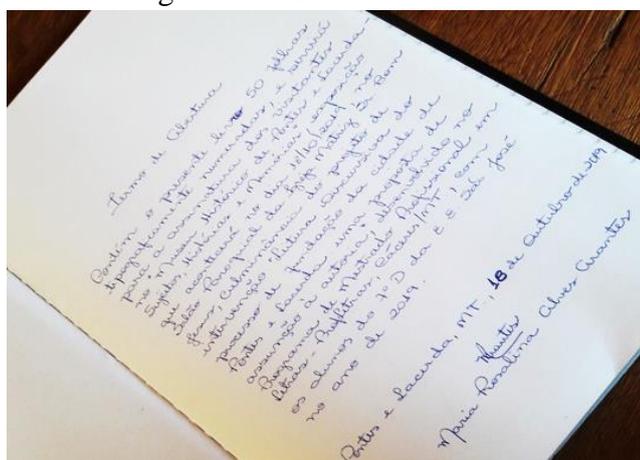
Fonte: Arquivo da autora.

Além de expor os objetos, as falas significativas dos sujeitos entrevistados selecionadas pelos alunos foram afixadas em cartazes para a exposição. A coordenação de cultura do município disponibilizou também o diário de Rondon e a central telefônica que estava na Casa

da Memória do Posto Telegráfico. Num dos espaços do salão, disponibilizamos os livros produzidos pelos alunos, para que pudessem conhecer as histórias construídas por eles sobre a cidade. Todos foram etiquetados para melhor visibilidade e identificação.

Dispusemos caderno de visitas (figura 47), que foi preenchido com mais de 400 visitantes, entre professores, estudantes, jornalistas, funcionários da Secretaria de Educação do município, vereador e famílias da cidade. Não foram todas as escolas que se fizeram presentes, mas os alunos ficaram felizes com o número de visitas recebidas.

Figura 47 – Caderno de visitas



Fonte: Arquivo da autora.

Contamos com a presença da professora Sandra Raquel Cabral Hayashida (figura 48), da Unemat, que orienta a nossa pesquisa, cuja presença vem no sentido de apoiar e prestigiar o trabalho desenvolvido pela turma.

Figura 48 – Conversa com a Profa. Dr.^a Sandra Raquel (UNEMAT).



Fonte: Arquivo da autora.

Como a exposição foi o dia todo, durante o horário comercial os alunos se dividiram em duas equipes, uma ficou recebendo os visitantes pela manhã, outra à tarde (figuras 49, 50, 51 e 52). A maioria dos alunos se envolveu e se entusiasmou com tantas visitas e o quanto o projeto ganhou visibilidade. Esse foi o momento em que se sentiram importantes para a cidade, o que proporcionou a eles uma visão mais ampla do que a educação pode oferecer e como eles podem ajudar nessa construção.

Figura 49, 50, 51 e 52 – Imagens da recepção e apresentação dos artefatos da cidade.



Fonte: Arquivo da autora.

Os efeitos de sentido desse momento foram bastante significativos: pais orgulhosos, estudantes dispostos a expor os objetos, recebendo e explicando cada história relacionada, respondendo perguntas dos visitantes, tornando-se sujeitos de sua aprendizagem. Disseram que aprenderam muito e que querem continuar nessa toada no ano de 2020, pois

[...] é assim que os projetos não se encerram, ao contrário, abrem caminhos a outros projetos, tendo em vista os museus, os arquivos e a produção do conhecimento, como possibilidades de instauração de ‘imaginários urbanos’, a partir de sujeitos, também eles, lugares de memória e morada de ‘corpos-documentos’, como o lugar de funcionamento de uma poética da ausência [...]. (VENTURINI, 2017, p. 16).

Esse ‘lugar de funcionamento’ foi retomado por nós com os alunos para lembrá-los que o museu é um “[...] espaço no qual é possível observar os diferentes funcionamentos da memória”. (MUÑOZ; PETRI; BRANCO, 2017, p. 26). Assim como os sujeitos que recebem eles mesmos, e os sujeitos que chegam, os visitantes, são ‘corpos-documentos’, produzindo acontecimentos de descobertas,

[...] o museu deve ser tomado como um espaço significante dentro do qual tem lugar o acontecimento, sendo o encontro entre o sujeito e a obra (ou objeto) que produz o acontecimento em sua singularidade. Conforme nos ensina Pêcheux ([1983] 2008), o acontecimento clama por discurso, é a discursivização que dá visibilidade ao acontecimento que é historicamente situado. (MUÑOZ; PETRI; BRANCO, 2017, p. 26).

Questionados como compreenderam a atração dos visitantes por um ou outro objeto, eles relataram as condições de produção sócio-histórica dos sujeitos que ali transitavam e os sentidos historicizados pelo interdiscurso, movimentando a memória que retorna a pré-construções do que já fora dito em algum lugar: uns disseram que o objeto lembrava os avós, outros que nunca haviam visto tal objeto disponibilizado, mas que havia alguma relação com o passado de objetos atuais, como o ferro de passar – usando a brasa (associaram ao primitivo), a máquina de datilografia – que lembrava o teclado do computador. O fascínio pelas fotos em binóculo, por exemplo, causara nos visitantes, em sua maioria crianças com menos de 15 anos, um impacto nas relações de produção de imagens de si e do outro, relacionando essa tecnologia distante com os aparatos tecnológicos disponíveis hoje pelo homem como um processo natural de construção do saber das ciências tecnológicas.

Conforme havíamos conversado antes da exposição, eles observaram que na visita ao museu, tanto deles em Cáceres, quanto dos visitantes àquele espaço de visitação museológica que eles construíram, mesmo que momentânea, o que nos interessava era “[...] observar o seu funcionamento e as relações de sentido que se estabelecem naquele espaço simbólico entre os sujeitos e as obras (ou objetos) ali expostos”. (MUÑOZ; PETRI; BRANCO, 2017, p. 26).

Outro efeito da exposição foi a moção de aplausos que recebemos da Câmara Municipal de Pontes e Lacerda (figura 53), além de ser uma das notícias mais comentadas da semana. Como reverberou esse momento para os alunos? Foram movimentados tantos outros sentidos possíveis. Ao serem questionados sobre a exposição, seus olhos brilhavam, as pálpebras se avermelhavam de entusiasmo, todos falavam ao mesmo tempo, pareceu-nos que fora construído nesses estudantes um impulso à pesquisa, à leitura e à interpretação como processo de constituição de sujeitos políticos. Feito pesquisadores, sentiram-se impulsionados a dar

continuidade porque compreenderam que mais importante que o produto, é o processo de construção dos sentidos que vai dar corpo aos significados nos gestos de leitura e de interpretação do *corpus* com que tomaram corpo.

Figura 53 – Recebendo moção de aplausos na Câmara Municipal de Pontes e Lacerda.



Fonte: Arquivo da autora.

3.4.2 A cidade sob o olhar dos sujeitos-alunos: lançamento do livro produzido pela turma

A última atividade do projeto foi o lançamento do livro dos alunos intitulado *Da Vila dos Pretos à cidade de Pontes e Lacerda* (figura 54) que trazia as produções feitas. Para esse momento, conseguimos a cessão do espaço da Câmara Municipal de Pontes e Lacerda, numa noite de sexta-feira (figura 55).

Figura 54 – Livro produzido pelos alunos



Fonte: Arquivo da autora

Figura 55 – Cerimonial na Câmara Municipal de Pontes e Lacerda.



Fonte: Arquivo da autora.

Todos os pais e a Escola São José foram convidados. Fomos aos meios de comunicação e os alunos produziram os convites para distribuírem, em equipes, às escolas do município, colocando-os nos murais dos corredores das escolas.

Fizemos um outro convite para que cada aluno entregasse aos pais. Esse também foi entregue em mãos para cada diretor(a) das escolas convidadas, para que se fizessem presentes e prestigiassem o evento. Foi um momento ímpar na vida desses alunos. Alguns somente tiveram noção da grandiosidade do que fizeram nesse momento final do projeto. Confeccionamos um cerimonial que foi conduzido pelo colega de mestrado Cícero, gentilmente cedendo seu tempo para prestigiar e auxiliar nos trabalhos.

Nervosos e ansiosos pela condução do evento, compusemos a mesa de autoridades, com a presença do presidente da Câmara Municipal, Sr. Maxsuel Guimarães, do diretor da Escola São José, Sr. Erenídio Gonçalves, da Assessora Pedagógica, Sra. Andréa Bretas, do vereador representando o prefeito municipal, Sérgio Júnior, e os alunos EJR e TAR, representando a turma, e nós como professora do projeto.

Foi o momento de falar sobre o processo de construção dos alunos, dar visibilidade ao que fizeram. Após o Hino Nacional, traçamos um breve histórico do desenvolvimento do projeto. A seguir, os alunos Thainara e Eduardo, enquanto o cerimonialista chamava os alunos, efetuaram a entrega dos exemplares dos livros às autoridades da mesa. Logo após, seguiu-se a fala das autoridades, e em seguida, o aluno Eduardo (figura 56), representante da turma, foi convidado a expor suas percepções sobre o projeto e os efeitos produzidos nele a partir do desenvolvimento das atividades (Anexo A).

Figura 56 – EJR proferindo seu discurso.



Fonte: Arquivo da autora.

A seguir, procedemos à entrega dos livros, feito pelos pais dos alunos que estavam presentes ao evento. Após a entrega, o sujeito-aluno RBSC (figura 57) foi convidado a proferir um discurso de agradecimento em nome da turma (Anexo A).

Figura 57 – RBSC proferindo os agradecimentos.



Fonte: Arquivo da autora.

Todos os sujeitos-alunos se dispuseram à mesa de autoridades (figura 58) para as fotos oficiais e gestos simbólicos de autógrafos (figura 59) dos livros que seriam entregues aos representantes de entidades presentes ao evento. Durante a entrega dos livros (Anexo B), foram exibidos vídeos produzidos pelos próprios alunos das imagens de cada etapa do projeto.

Figura 58 – Sujeitos-alunos na mesa de autoridades.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 59 – Gesto simbólico dos autógrafos.



Fonte: Arquivo da autora.

Esse foi o momento em que os sujeitos-alunos compreenderam que todo gesto é simbólico, cada passo é importante, mas que o processo para se chegar a essa culminância é que faz do gesto de lançamento do livro algo significativo na vida de cada um. Ao proferir os agradecimentos, trazemos aqui um recorte do discurso proferido pelo sujeito-aluno RBSC como forma de analisar como os estudantes se perceberam no processo de construção da autoria.

Ao dizer que, no início, a leitura dos textos “enjoavam”, que era “chato demais”, o sujeito-aluno fez a seguinte análise desse percurso:

[...] depois, eu fui perceber que se não olhar a história, não ler a história, e depois tentar mostrar o nosso olhar como nós fizemos, jogar o que

interpretamos no papel e mostrar pra todos, a gente não saberia de nada equivalente pra mostrar no museu! De que adiantaria a gente ir lá, receber as pessoas, e não saber quais histórias estão por trás das peças? Depois é que fui prestar atenção, depois que fomos construir o nosso texto, criar nosso livro e etc., não teríamos o que dizer, se a gente não tivesse passado por todas essas leituras, a gente não teria nada pra dizer, nada!

Foi impressionante notar como conseguiram acionar, pela memória, as condições de produção que os fizeram chegar onde chegaram. Nesse momento lembramos de Orlandi que, ao analisar a conjuntura intelectual da Análise de Discurso (ORLANDI, 2015, p. 23), destaca que “[...] a noção de leitura é posta em suspenso”, pois o que é fundamental é “[...] a questão do sentido”, constituindo a Análise de Discurso no espaço em que a Linguística tem a ver com a filosofia e com as Ciências Sociais”.

A seguir, a autora lembra o que nos move para compreender como o processo de reflexão do sujeito-aluno passa pelo processo de constituição de um sujeito psicanalítico, que movimenta a contradição própria do sujeito entre a língua e a história, atravessada pelas ideologias: “Em outras palavras, na perspectiva discursiva. A linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”. (ORLANDI, 2015, p. 23).

3.4.3 Gestos de autoria na produção da história da cidade

Como o tecido da mortalha de Penélope, que tecia durante o dia à espera do marido, e destecia à noite, para driblar os pretendentes que tomariam o trono de Odisseu, os estudantes, ao final do projeto, compreenderam que fariam o mesmo: tecer e destecer o texto para que o processo de construção da autoria acontecesse, que seria uma construção sempre inacabada mas fascinante, porque a espera do final seria a alegria de todos. Com o efeito de fim, estariam gozando do trono imaginário da evidência de ter a verdade em mãos, como a tomada do trono de Odisseu, mas com a noção de incompletude sempre presente.

Trazemos aqui alguns trechos desses textos construídos em grupos pelos sujeitos-alunos, relacionadas às formações discursivas do apagamento dos negros na constituição da cidade, as relações históricas e ideológicas dos índios da etnia *Nambikwara* na construção de um Brasil e, claro, da cidade de Pontes e Lacerda, a visão positivista de evolução da/na cidade, e a memória que é inscrita na materialidade histórica da cidade. Todo o processo de construção de autoria para chegar ao efeito de fim do livro editado pela turma.

Como dissemos anteriormente, levamos uns 40 dias na construção do processo de escrita dos sujeitos-alunos. Foi um caminho pedregoso construído pelos sujeitos-alunos para que construíssem a autoria, porque estão atravessados pelo que Orlandi (1996b) chama de “perfidia da interpretação”, em que a escola considera “[...] o conteúdo (suposto) das palavras e não – como deveria ser – o funcionamento do discurso na produção dos sentidos”. (ORLANDI, 1996b, p. 64). No entanto, foi necessário o movimento de ir e vir para fazê-los sair do lugar e se colocarem no texto como autores, sempre lembrando a eles que o ineditismo será sempre uma ilusão, mesmo que necessário.

Foi preciso retomar a noção de interdiscurso para mobilizar as relações de sentido, movimentado pelos sujeitos-alunos ao acionar a memória dos ditos e não ditos de todo o processo de leitura e de interpretação feitos pelo caminho percorrido até então. Lembramos também dos esquecimentos de Pêcheux, retomados por Orlandi (2015):

O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. [...] Este “esquecimento” produz em nós a impressão a realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim.

O outro esquecimento é o esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. (ORLANDI, 2015, p. 33)

Esses esquecimentos foram constituintes de todo o processo de escrita dos estudantes que, ora conscientes ou não da retomada ressignificada dos sentidos, levantaram o que poderia compor os escritos deles sobre a cidade de Pontes e Lacerda e os sujeitos que nela habitam.

Quando, por exemplo, ao retomar as entrevistas feitas para construir o texto sobre os indígenas da etnia *Nambikwara*, que habitavam o espaço, os sujeitos-alunos se depararam com um questionamento que se refletiu na construção do texto quando revisitaram o dizer de que os indígenas eram ‘selvagens’. Indagaram: *Selvagens sob a visão de quem? Perguntavam-se. Será que não estavam somente defendendo seu lugar? Perguntavam outros. O que eu faria se estivesse lá, no lugar deles?* Assim, orientamos para que essa inquietação fosse simbólica no texto. E esboçaram essa conclusão: *Pode ser que os indígenas matavam por medo, querendo se defender por receio das pessoas dominarem o território deles.*

No recorte, *Hoje seria importante refletir como se desenvolveu a cultura desse povo Nambikwara, o que permanece de sua cultura e o que mudou no contato com o não indígena. Mas isso pode ser tema de uma outra pesquisa, em outra oportunidade*, podemos dizer que os sujeitos-alunos compreenderam a incompletude como parte constituinte da pesquisa. Há, também uma forte contradição do dizer que vem pela memória e vai se historicizando no simbólico da língua. Ao se utilizarem da palavra cultura, repetidas vezes, relacionada às condições históricas dos indígenas *Nambikwara*, são marcados pela ideologia que atingem os sujeitos, alunos desse processo. Os efeitos de sentido dessa palavra “[...] atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua.” (ORLANDI, 2015, p. 30).

Ora, cruzam-se aí, na discursividade, o interdiscurso e o intradiscurso, que se materializa produzindo os efeitos do que foi pré-concebido como parte da história estabilizada pelo Estado em relação ao povo indígena: um povo estranho e alheio à cultura dos não indígenas e, por isso, descartáveis. No simbólico que determina a constituição dos sujeitos-alunos se confluem dois eixos do dizer: “[...] o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”. (ORLANDI, 2015, p. 31).

Ao dizer que seria interessante saber o que “desenvolveu” e o que permanece da “cultura” indígena, os sujeitos-alunos são atravessados por condições de produção que põe em funcionamento o interdiscurso (memória/esquecimento) e “[...] suprime-se, por assim dizer, a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da textualidade”. (ORLANDI, 2015, p. 31). Sentiram-se impulsionados pela memória constitutiva para compor, no gesto simbólico da escrita, o que seria parte dos efeitos produzidos ao longo de sua historicidade. Aí entra a noção de autoria porque os sujeitos-alunos foram afetados pela língua, nessa tensa relação entre o mesmo e o diferente, paráfrase e polissemia. Jogo entre o simbólico e o político. Ao dizer que isso é *tema de outra pesquisa*, deixa a abertura para outros dizeres, deslizando para novos sentidos, “[...] efeitos do jogo da língua inscrito na materialidade da história”. (ORLANDI, 2015, p. 36).

No texto sobre a constituição da cidade e como ela foi sendo povoada, os sujeitos-alunos levantaram hipóteses para o vácuo da história que não foi escrita. Ao relatarem sobre a leitura dos primeiros batismos e casamentos eles dizem: *não há registros nem descrições nas entrevistas feitas. Provavelmente aconteceram em casa de moradores ou em barracões*. Como podemos ver, filiam-se em formações discursivas de historiadores outros, buscando imprimir sentidos a um já-dito retomado pelo imaginário historicamente constituído. Algum “ouvi dizer” inscrito em formações imaginárias construídas. Também é possível, na relação discursiva,

perceber que assumem uma posição discursiva de quem sabe o que dizer e tem autoridade a dizer, ou seja, o lugar do professor. Que imagem ele faz de si e dos outros no imaginário coletivo da instituição escolar? Um lugar que “[...] se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições”. (ORLANDI, 2015, p. 40).

Em um batimento entre paráfrase e polissemia, os sujeitos-alunos trazem para o texto reflexos das leituras feitas e das entrevistas coletadas, num batimento entre o estável e o instável dos sentidos, que sempre podem vir a ser. Mas, Orlandi vai lembrar que “[...] não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização”. (ORLANDI, 2015, p. 50). Os sujeitos-alunos tinham em mãos condições determinadas para compor a interpretação que dariam no processo de construção de sentidos no decorrer do projeto. Então, estavam o tempo todo “[...] sujeitos à língua e à história” (ORLANDI, 2015, p. 51), de forma que, quando confrontados com a contradição das interpretações, salientamos a eles que o processo de autoria seria se expor a esses equívocos, de modo que se colocassem no texto, trouxessem o que ficou no imaginário de tudo o que fora construído. Talvez seja por isso que, ao trazer para o texto trechos das entrevistas feitas, quisessem imprimir novos sentidos aos interlocutores a partir de enunciados nunca escritos e registrados, apenas ditos que se esvaem nas falas dos sujeitos com que tiveram contato pelas entrevistas, como a propor novos sentidos e trazer outros significados à fundação da cidade. Não seria dizer o que entendeu do que disse outro texto, mas dar significado à memória coletada.

O grupo de sujeitos-alunos que escreveu sobre ‘A casa da memória’, lugar simbólico de fundação da cidade, teve dificuldades para a formalização da escrita, porque teriam que materializar os discursos que imaginariamente foram sendo construídos nos contatos que tivemos. Ou seja, não havia muitas fontes de pesquisa, a não ser textos escritos sobre uma reforma feita na ocasião do centenário de Rondon. Procuramos tranquilizar os sujeitos-alunos dizendo-lhes que havia ali a possibilidade maior de responsabilidade pelo dizer imaginariamente deles, e o que importava seria tomar o dizer como algo que pudesse identificar a autoria. Mais do que dizer o que já foi dito, teriam a oportunidade de colocar no escrito o reconhecimento de seus dizeres sobre aquele espaço de propagação de sentidos. Para tanto, lançamos questões: como se perceberam naquele lugar? que sentidos/significados teriam aquele espaço para a cidade? como se sentiram nesse lugar? o que mais chamou a atenção e por quê?

Feitas as perguntas, começaram a escrita. Iniciam definindo o espaço: “A Casa da Memória” como *um projeto que pretende ser espaço de lembrança daqueles objetos que são*

compreendidos pelo poder público como valiosos para a população de Pontes e Lacerda. Interessante notar que perceberam que o espaço era lugar do político do que deveria ou não ali estar exposto, porque era este um espaço caracterizado como espaço de museu, onde o simbólico e o político estão em jogo, porque “[...] ao lado dos dizeres recolhidos e ordenados, também está posto o ausente, o inenarrável, o incompleto e o que não completará a série”. (SOUSA, 2017, p. 78). Questionados sobre o motivo de dizerem que era o poder público a fazer as escolhas ditas “certas”, responderam que eles, como pessoas do povo, não teriam poder de decidir, entendendo-se como parte de um processo de administração dos sentidos, como um espaço de arquivo administrado,

Pois o arquivo, se esta palavra ou esta figura se estabiliza em alguma significação, não será jamais a memória nem a anamnese em sua experiência espontânea, viva e interior. Bem ao contrário: o arquivo tem lugar em lugar da falta originária e estrutural da chamada memória. (DERRIDA, 2001, p. 22).

Esta noção da falta foi sentida pelos estudantes na exposição que fizeram, quando foram confrontados sobre a falta e o excesso do que se expõe como instrumentalização da memória da/na cidade pelos visitantes. Depois, ao se inscreveram no texto, expondo como se sentiram nesse lugar, os sujeitos-alunos trazem como materialidade discursiva a significação desse espaço como espaço sacralizado da memória coletiva, mas que estava esquecido pela memória institucional, ao fazer uso de várias caracterizações do lugar: ‘abandonado’, ‘danificado’, ‘quebrado’, ‘mofos’, ‘quebrado’. Ou seja, mesmo que, inconscientemente, expõem a administração dos sentidos pelo poder público, percebem que esse é um espaço importante para a cidade, espaço, conforme eles mesmos registraram no texto, em torno do qual a cidade começou.

Mas, perceberam, também, que por ser uma vila relegada ao esquecimento, o espaço da Casa da Memória seria parte constitutiva desse esquecimento. Tanto é que os sujeitos-alunos, em dado momento, perguntam-se: *por que não mudar para o ‘centro’ esse espaço de memória? Assim, todos poderiam visitar.* A fala do sujeito-aluno reproduz a ideologia dos que detêm o poder de escolher um ‘lugar mais apropriado’, ou seja, um lugar legitimado pelo poder público como lugar longe, da periferia. Assim, não seria mais ‘esquecido’.

Na produção sobre a cidade atualmente, os sujeitos-alunos se viram envoltos em várias possibilidades do dizer. Foi um pouco complicado a construção da autoria desse grupo porque insistiam que deveriam ter um ‘modelo’ de construção. Novamente ressaltamos a importância de estabelecer as diferenças entre o oral e o escrito. Retomando Gallo (1989), a autora salienta

que há um sujeito extremamente complexo e a sua transparência aparente é produto dos dois esquecimentos de Pêcheux de que citamos agora há pouco: número 1 – “[...] o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da Formação Discursiva que o domina. (...) esse (...) é do domínio de um “sistema inconsciente”.” (GALLO, 1989, p. 21) E o número 2 – “[...] é aquele pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da Formação Discursiva que o domina, (...) formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase [...]” (GALLO, 1989, p. 21). Então, é ilusão a transparência do sujeito e a transparência do sentido. O que importa ao analista é como se constitui a Forma-Sujeito em relação a uma Formação Discursiva, por isso a autora define que somente pela “[...] teoria materialista da linguagem, fundada na história e na ideologia, sem abrir mão (...) da subjetividade e da descontinuidade, é possível ‘identificar os processos discursivos da ESCRITA e da ORALIDADE’”. (GALLO, 1989, p. 21). Determinado por certas condições de produção, Gallo diz que o texto empírico é produto de um Discurso, portanto, ahistórico, mas composto de pistas da materialidade histórica em que é produzido. (GALLO, 1989, p. 22, 23).

Então, retomamos com os sujeito-alunos o que poderiam trazer para a escrita sobre a cidade, lembrando a eles que “O imprevisto mostra que a língua nos escapa. Isso é fundamental para que repensemos a relação entre sujeito e língua. Somos, necessariamente, sujeitos de linguagem [...]!” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017a, p. 96), e organizamos uma lista do que tiveram de leituras, no imaginário construído nos debates e interpretações que fizemos, retomando como foi instalada a cidade e quais aspectos eles poderiam elencar.

Então, construímos uma lista de prioridades, que também é ideológico, mas necessário para dar o efeito de fecho, passando pelas relações econômicas, educacionais e de segurança, porque quiseram trazer para o texto a preocupação com a fronteira. Esse foi o texto mais longo, porque os sujeitos-alunos lutavam por ‘completar o que falta’. Leram notícias, revisitaram as entrevistas para comparar como era, por exemplo, a educação no início e como é hoje. Foi o grupo que reproduziu muito do discurso do Estado, mas em alguns momentos, se inscreveram no texto para oferecer a interpretação dos acontecimentos. Vejamos um exemplo: *O agronegócio não produz para a cidade, mas para exportação, e acaba reduzindo a atividade do pequeno agricultor.*

Ao trazer ao debate o ‘outro lado do agronegócio’, os sujeitos-alunos propõem um deslizamento de sentidos e encontram-se num embate entre o discurso ideológico dos que detém o poder de barganha econômica e aqueles que vivem do que produzem e que circula na cidade. Os sujeitos-alunos desse grupo retomaram vários aspectos do processo para compor o dizer como a primeira professora da cidade e como era constituída a escola no começo, assim como

é hoje. Lembramos, com Orlandi que “[...] a autoria implica em disciplina, organização, unidade” (ORLANDI, 2015, p. 71), por isso os sujeitos-alunos trouxeram uma organização das leituras feitas ao longo do projeto numa relação imaginária de completude e coerência, em que o “sujeito se constitui como autor”. (ORLANDI, 2015, p. 71).

Como tínhamos como proposta compreender os silêncios constitutivos da fundação da cidade, o texto mais significativo para a construção dessa compreensão foi o texto 3 do livro, intitulado *Vila dos Pretos: mãe da cidade de Pontes e Lacerda*. O título já traz uma provocação: como mãe que embala o berço, a cidade é embalada pela vila, porque esta é a mãe não DE Pontes e Lacerda, mas DA cidade, como a significar o ajuntamento dos sujeitos que habitam o corpo da cidade. O simbólico da língua provoca um deslizamento que vai do assujeitamento, ideológico, da cidade à vila e não da vila ao nome que embala a cidade, que é político e ideologicamente relacionado ao Estado e não à dispersão dos sujeitos que compõem a cidade.

Os sujeitos-alunos que o produziram trouxeram suas marcas para o texto, propondo uma inquietação: *A forma como os negros da vila, onde começou o município, foram mencionados nos textos sobre a história da cidade nos causou estranheza, porque pouco ou nada se diz sobre eles*. Ao serem questionados sobre que sentidos retomam para afirmarem isso com tanta convicção, lembraram dos textos institucionais de história, que compararam com os documentos da Diocese de São Luiz de Cáceres. Perguntamos por que a comparação, disseram que havia nomes de parentes dos entrevistados nesses documentos, e usaram a expressão “vazio da história” para significar um apagamento de mais de 20 anos entre a construção do Posto Telegráfico de Rondon à chegada dos primeiros exploradores de terras, os nomes dos remanescentes de Vila Bela não são relacionados, são tomados como desnecessários na construção da cidade.

Ao propor um significado para esse ‘vazio’, os sujeitos-alunos descrevem assim, no texto: *a partir de várias leituras e entrevistas com moradores do bairro, compreendemos que os negros foram apagados da história. Além de não serem citados, foram considerados como pessoas “inferiores”, não merecendo as mesmas oportunidades que os colonizadores*. E, ainda, *que os grandões vieram e escolheram suas terras, ficando somente a vila aos primeiros habitantes*. Trazemos esses enunciados para analisar a formação discursiva que retoma a discriminação e o preconceito como constitutivo da cidade de Pontes e Lacerda, uma linha imaginária de interpretação entre o real e o imaginário dos sujeitos e dos sentidos. Mas, antes, é necessário refletir, na perspectiva que assumimos, a distinção entre o real e o imaginário. Orlandi (2015) lembra-nos que

O que temos, em termos de real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido. De outro lado, a nível das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário. É por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona. É também dessa natureza a distinção (relação necessária) entre discurso e texto, sujeito e autor. (ORLANDI, 2015, p. 72).

Então, temos aqui um sujeito político, porque ancora em um imaginário que domina a formação discursiva dada no texto em que rege o discurso: o silêncio constitutivo, o equívoco da língua que provoca o deslizamento da falta como parte significativa da fundação da cidade. Ao se colocar nessa dispersão do sujeito e dos sentidos como representação do simbólico na/da língua, os sujeitos-alunos buscam materializar, pela língua, essa discursividade da falta, do deslize, assumindo a autoria como sujeitos históricos.

Para compreender melhor essa função-autor, Orlandi (2015, p. 73) retoma Foucault (1971) para nos lembrar que, para Foucault, há uma domesticação do acontecimento, exercendo a coerção inclusive da autoria do discurso. Orlandi continua o percurso, deslocando essa noção para “[...] considerar, à diferença de Foucault, que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria”. (ORLANDI, 2015, p. 73). Então, chegamos à noção fundamental de autoria para a Análise de Discurso: “[...] o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc.” (ORLANDI, 2015, p. 73).

Passando pela “multiplicidade de representações possíveis” (ORLANDI, 2015, p. 74), os sujeitos-alunos, ao assumirem a responsabilidade do seu dizer, representação enunciativa do locutor de O. Ducrot (1984), imaginando um discurso e lançando outros possíveis sentidos, imprimiram, na produção final do projeto, uma organização coerente dos gestos de leitura e dos gestos de interpretação que construíram, projetando ao enunciador o seu dizer sobre a história da cidade, compreendendo que estão sempre sujeitos a outras leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao finalmente inacabado. Conscientes de nossa incompletude. Vale aqui discorrer sobre essa noção como forma de compreender nosso processo até essa conclusão. Pois bem, os efeitos produzidos por esse trabalho de leitura e escrita da/cidade com os sujeitos-alunos foram muitos, em uma diversidade de espaços e de sujeitos. Envolvem sujeitos-alunos, pais, colegas professores, escola, pessoas de cargos públicos municipais, universidade e os professores da academia.

Para construir o caminho de execução do projeto, foi preciso movimentar os sentidos estabilizados, especialmente os relacionados às políticas de língua que se enraízam na nossa constituição de professores de língua e fazem com que nos deixemos conduzir, ideologicamente, por políticas públicas sem uma análise profunda de como isso afeta nossa percepção do que é língua e ensino.

Também foi preciso mover os sentidos do silêncio, e, nesse sentido, nos deparamos com o impasse de ‘dar’ sentido às vozes silenciadas dos negros que começaram a cidade, afinal somos movidos pela ilusão da prova de que há sempre “[...] algo a saber: objetos, sujeitos e um mundo que os contenha”. (FEDATTO, 2013, p. 187). Fedatto corrobora conosco quando nos impulsiona a refletir sobre como a forma de acesso ao conhecimento, de maneira positivista, nos induz a “esquecer a historicidade do processo que institui o mundo conhecido” (p. 187). Não há produção do saber, mas “[...] uma *forma-histórica* da relação política com o conhecimento [...]” (p. 187).

Conforme lembra Orlandi (2017c, p. 16), retomando Pêcheux, “Alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente”. Mais do que provocar os sentidos, o que fica são questões postas. Uma delas e que nos move a refletir sobre as vozes dos negros que, apagados da historicidade do discurso fundador da cidade, desejamos significar, é uma retomada de uma questão posta pela banca de qualificação do projeto: é possível falar pelo outro, quanto este outro é atravessado ideologicamente por discursos de apagamento, tão constituídos de silêncios que não falam de si sem propor uma conexão com o branco, para dar sentido à vida e ao mundo? Pois, segundo Almeida, prefaciando a obra de Spivak, “[...] nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico”. (SPIVAK, 2010, p. 14). Então, ao propor aos sujeitos-alunos gestos de leitura e de interpretação, compreendemos que essas “leitura e interpretação” são sentidos propostos, mas que podem e devem se constituir outros, em algum outro lugar. Mais uma questão que nos impulsiona a

continuar no caminho da pesquisa: é possível (re)conhecer o discurso do Outro, ou seja, os mecanismos ideológicos do outro, do sujeito que não tem voz?

Propomos esse caminho pela Análise de Discurso como parâmetro para interpretar o real da língua, por meio de um corpus tão diverso de materialidades discursivas. Ao olhar para a cidade de Pontes e Lacerda, interior de Mato Grosso, mexemos com nossa constituição de sujeito profissional, pessoal e social, participantes dessa historicidade que envolve a fundação da cidade, pois “[...] sentidos e sujeitos têm sua materialidade, e faz parte da materialidade do sujeito a inscrição de seu corpo em seu processo de significação, em sua constituição, do sujeito e do corpo”. (ORLANDI, 2013, p. 19).

Como a inquietude que nos moveu também provocou a inquietação nos estudantes e em todos os envolvidos! Como exemplo, ao fazermos a exposição do livro editado pela turma, um dos sujeitos-alunos expressou como foi para ele o processo de construção de autoria, mesmo não sabendo dessa noção tão cara a um analista de discurso, destacando a importância das histórias de leituras que nos constituem e que nos proporcionam a produção dos sentidos e, a assunção da autoria. Ele percebeu que há um caminho de construção a ser feito para se constituir como sujeito político e se inscrever na história: ao dizer que começaram a montar uma história, expondo os gestos de interpretação do que viram e leram, mostraram o olhar de sujeito interpretativo, para dar sentido ao real da língua e da história. Compreenderam que lemos e interpretamos a palavra, mas também o corpo, os sujeitos, os objetos, a rua e a cidade.

Outro dos efeitos muito significativos foi quando nosso sujeito-aluno autista, ao se posicionar no lançamento do livro, dizendo que havia conhecido a história da cidade, vivido uma grande aventura de aprendizado que ficaria gravado na memória e no coração, movimentou nosso imaginário do que estamos fazendo com aqueles ditos diferentes que acolhemos na escola, como estamos lidando com as diferenças e como estes se significam no processo de ensino. O sujeito-aluno nos tirou do nosso comodismo e nos proporcionou perceber que precisamos dar voz e vez a eles, de modo que produzam sentidos ao que veem, ouvem ou leem.

Movimentaram a cidade e afetaram o poder público, com uma moção de aplauso que recebemos na Câmara Legislativa. Incomodaram o poder público ao questionar sobre o espaço do Museu da Memória, quando, ao visitá-lo, perguntaram como poderia o espaço que se intitula ‘da memória’ estar tão esquecido. Estavam compreendendo que o esquecimento é político, também constitutivo do que pode e deve ser de ‘livre acesso’ ao público da cidade.

Como professora, nós mexemos muito com nosso sujeito pragmático. Quantos momentos pegamos nos perguntando qual seria a melhor maneira de conduzir os trabalhos? Atravessados, ideologicamente, pelo preenchimento da falta, produzimos equívocos, instaurou-

se a falha, mas como processo de construção, todas foram significativas e fazem parte de nossa história de sujeitos. Essa conclusão foi processual, porque nos sentimos em alguns momentos, buscando a completude para finalizar as atividades do projeto.

Ao propor as leituras de textos institucionais, carregamos a ilusão de que sabemos o que seria importante aos sujeitos-alunos para compor o *corpus*. Esbarramos no desestímulo diante de leituras densas. Foi preciso refazer caminhos e propor novas ruelas, para que eles sentissem que tudo era significativo, nas condições de produção que tínhamos. Surgiu o museu como possibilidade de encarar o imaginário sobre a cidade e como o público se encarrega de “selecionar” o que se deve expor.

Novas possibilidades se abriram e os sujeitos-alunos refizeram o olhar. Abriram-se ao novo e revestiram o velho, ao expor as quinquilharias coletadas, conforme eles mesmos nomearam, mas que carregam tantas discursividades e exigem sentidos. Esse passo foi fundamental para que os sujeitos-alunos compreendessem a ilusão da evidência nas materialidades discursivas, porque “[...] o arquivo não é um simples documento do qual são retirados os referentes; ele permite uma leitura que revela dispositivos, configurações significantes”. (GUILHAUMOU, 2016, p. 116).

Isso se refletiu na autoria dos textos dos sujeitos-alunos, quando estes retomaram as leituras feitas e propuseram novos sentidos a partir de enunciados capturados do interdiscurso, relacionados também ao intradiscurso, aos mecanismos ideológicos que compõem todas as discursividades, percebendo que o “[...] acontecimento discursivo (...) é apreendido na consistência dos enunciados que formam uma rede em um momento dado”. (GUILHAUMOU, 2016, p. 118). Trabalhamos com a expressão “Vila dos Pretos”, que parecia a evidência de um desvio, mas se tornou um acontecimento discursivo da falta, do silenciamento.

O projeto moveu a escola, movimentou os sujeitos-alunos a continuarem tentando compreender como a cidade vai se constituindo e como os sujeitos vão se corporificando nela, oferecendo outras possibilidades de construção de significados. Eles querem mais. Tornaram-se desconfiados das leituras feitas. Querem reestruturar a Casa da Memória, mover o poder público para retomar essa marca na cidade, mesmo compreendendo que essa memória é seletiva, que há a ilusão do todo, no entanto nem todos são participantes dessa historicidade. Alguém ou alguma coisa ficará de fora dessa história, porque as escolhas são ideológicas e hegemônicas.

O importante de toda essa vivência com o projeto foi a experiência de me reinventar como professora-pesquisadora, e em decorrência disso surge um modo outro de ensinar, de trabalhar a língua, agora não mais vista como estática, mas uma língua viva, em movimento, conduzida por sujeitos que estão em relação constante com a história. Essas compreensões sobre

a cidade, a escola, os sujeitos, a língua e seu ensino nos permitiram um gesto de trabalho com a leitura e a escrita muito ousado, produzindo efeitos muito produtivos na formação dos sujeitos-alunos, e nas produções que eles escreveram sobre a cidade. Como disse anteriormente, caíram a venda dos olhos, tudo agora está passível de ser interpretado, questionado, compreendido, porque o sujeito-aprendiz se deslocou da sua posição pacata de aluno, rompendo as barreiras históricas em que foi colocado, permitindo a autoria de suas leituras e escritas. Este é só o começo, muito ainda virá!

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. *In: PETRONI, Maria Rosa. Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 17-32.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROSO, Terezinha. **Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de didatização de Gêneros do Argumentar**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica: arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas – volume 1. 3ª ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense. 1987.
- BITTENCOURT, Rita Lenira de Freitas. Impasses do arquivo: movimentos. *In: VENTURINI, Maria Cleci (org.). Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 157-169.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. 2ª reimpressão. SP: Contexto, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Ensino Fundamental, 2018.
- BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar**. Campinas, SP: [s.n.], 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. *In: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs). Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al.) Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- DE DECCA, Edgar. História, Memória e Interpretação. *In: FERREIRA, Maria Cristina e INDURSKY, Freda (org.). Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 47-56.

DERRIDA, Jacques. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Tradução: Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2001.

DUCROT, Oswald. Enunciação. *In*: **Enciclopédia EINAUDI**: linguagem-enunciação. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. V. 2, Linguagem-Enunciação.

ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Pontes e Lacerda, MT, 2019. Documento disponível no SIGeduca – Sistema Integrado de Gestão Educacional, sítio: <https://www2.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 22 fev. 2020.

FEDATTO, Carolina Padilha. **Um saber das ruas**: O discurso histórico sobre a cidade brasileira. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

FERNANDES, Carolina. O livro didático na constituição da autoria. *In*: CORACINI, Maria José; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 203-226.

FERNANDES, Carolina; RODRIGUES, Susane Andrade. **Escolhendo um final alternativo, do parafrástico ao polissêmico**. Cadernos do Aplicação. Porto Alegre. jan./jul. 2019. v. 32, n. 1. p. 105-113.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. Letras/Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Org.: Marcia Cristina Corrêa; Silvia Helena Lovato do Nascimento. Semestral. N. 27 (jul. – Dez de 2003). ISSN 1519-3985.

GALLO, Solange Leda. **O Ensino da Língua Escrita X O Ensino do Discurso Escrito**, Brasil, 1989. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1989. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270686>. Acesso em: 28 nov. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D.; ROBIN, R. **Discurso e arquivo**: experimentações em análise do discurso. Tradução: Carolina Padilha Fedatto, Paula Chiaretti. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In*: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. 3ª ed. Pontes Editores, 2017: Campinas, SP. p. 37-87.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. **A sala de aula e o alhures**. Letras/Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras; [organizadoras] - Marcia Cristina Corrêa; Silvia Helena Lovato do Nascimento. N. 27 (jul./dez. 2003) – ISSN 15199-3985. p. 67-71.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Quando os espaços se fecham para o equívoco**. RUA [Revista online], 2014, Edição Especial - ISSN 1413-2109. Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. p. 155-166. Acesso em: 20 ago. 2020.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e textualidade. Pontes Editores, 2017a: Campinas, SP. 3ª ed. p. 89-113.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Trajetos do sujeito na composição fílmica. *In*: **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia** - volume 3. Flores, G., Gallo, S., Lagazzi, S., Neckel, N., Pfeiffer, C., Zoppi-Fontana, M. (Orgs.) Campinas, SP: Pontes, 2017b. p. 23-39.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Linha de Passe: a materialidade significativa em análise. **Revista Rua**. Campinas, Número 16 – Volume 2. Novembro, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. SP: Centauro, 2001.

LORAUX, Nicole. Da anistia e seu contrário. *In*: **Usos do esquecimento**. Conferências proferidas no colóquio de Royaumont/YERUCHALMI, Yosef Hayim; LORAUX, Nicole; MOMMSEN, Hans; MILNER, Jean-Claude; VATTIMO, Gianni. Tradução: Eduardo Alves Rodrigues, Renata Chrystina Bianchi Barros. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUÑOZ, Juan Manoel López; PETRI, Verli; BRANCO, Natieli Luiza. História, Memória e Gestos de Interpretação: uma experiência linguística e discursiva no interior do museu de Cádiz. *In*: VENTURINI, Maria Cleci (org.). **Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso**. Campinas. SP: Pontes Editores, 2017. p. 25-49.

NUNES, José Horta. **Dicionários: história, leitura e produção**. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília. Volume 3. Número 1/2 – Ano III – dez/2010.

OLIVEIRA, Guilherme Adorno; NOGUEIRA, Luciana (Org.). **Encontros na análise de discurso**: efeitos de sentidos entre continentes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar? Linguística: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discurso Fundador** (A formação do país e a construção da identidade nacional). Campinas, SP: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996a.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni P. Apresentação: Cidade Atravessada. *In*: **Cidade Atravessada** – Os Sentidos Públicos no Espaço Urbano. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007a.

ORLANDI, Eni P. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 5ª ed. SP, Cortez, Campinas: SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Coleção passando a limpo).

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017a.

ORLANDI, Eni P. **Discursos e museus**: da memória e do esquecimento. Revista Signo y Señá, n. 24, dez. 2013, pp. 11-20. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>. ISSN 2314-2189. Acesso em: 26 maio 2020.

ORLANDI, Eni P. **Educação e sociedade**: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. Revista ALED, n. 16(2), 2016b. p. 68-80.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3ª ed, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996b.

ORLANDI, Eni P. Nota Introdutória à Tradução Brasileira. *In*: CONEIN, Bernard [et al.] (orgs). **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016a. p. 9-16.

ORLANDI, Eni P. O sujeito discursivo contemporâneo. *In*: FERREIRA, Maria Cristina e INDURSKY, Freda (orgs.). **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007b. p. 11-20.

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

ORLANDI, Eni P. **Terra à vista** – Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni P.; e LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Discurso e Textualidade**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, Tu, Ele** – Discurso e real da história. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017c.

PEAVENTO, Sandra Jatahy. Palavras para crer: imaginários de sentido que falam do passado. *In: FERREIRA, Maria Cristina e INDURSKY, Freda (org.). **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: Claraluz, 2007. p. 37-46.*

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In: Eni P. Orlandi (org.) [et al.]. Tradução: Bethania S. C. Mariani [et al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b.*

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). *In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso.** Tradução: Jonas de A. Romualdo. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a. p. 311-318.*

PÊCHEUX, Michel. Abertura do Colóquio. *In: CONEIN, Bernard (orgs) [et al.]. **Materialidades discursivas.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016. p. 23-29.*

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso.** Tradução: Eni P. Orlandi e Grecielly Costa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PÊCHEUX, Michel. Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? *In: ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux – Textos selecionados.** 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 107-119. 2015a.*

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução: Eni P. Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso.** Tradução: Péricles Cunha. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a. p. 163-235.*

PETRONI, Maria Rosa (org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula.** São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. As linguísticas nas associações: Um recorte discursivo de sua institucionalização. Uma questão de políticas linguísticas. *In: ORLANDI, Eni P. **Política linguística no Brasil.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 19-34.*

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Cidade, Língua, Escola e a violência dos sentidos.** Síntese de Apresentação oral – II Jornada Internacional História das Ideias Linguísticas. 12/07/2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/cidades/cid23.htm#notas>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Políticas Públicas: Educação e Linguagem.** Cad. Est. Ling., Campinas, 53(2): 149-155, jul./dez. 2011.

Prefeitura Municipal de Pontes e Lacerda. **Plano Diretor Urbano de Pontes e Lacerda** – Diagnóstico Situacional. Administração: prefeito Newton de Freitas Miotto. Elaboração: COOTRADE – Cooperativa Mista de Trabalho Multidisciplinar Ltda. Equipe da COOTRADE no PDU/PL: Márcia Nogueira de Andrade, Fernando Andriolo, Janaina Reisdörfer, Junilce Aquino, Katiucia F. Oliveira, Nitza Natália Diniz, Raquel N. O. Loureiro, Silvano Rodrigues da Silva Júnior, Antônio H. de Oliveira, Silvio Tavares Monteiro – Coordenador. Fevereiro de 2006. Disponível em: https://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Transparencia/fotos_downloads/1313.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCHERER, Amanda. Prefácio. *In*: VENTURINI, Maria Cleci (org.). **Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 7-13.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras: Campinas, 2004.

SILVA, Mariza Vieira da. **Alfabetização, Sujeito e Autoria**. Texto apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos, realizado em São Paulo, de 12 a 15 de julho de 2000.

SILVA, Mariza Vieira da. Estado, escola, língua: unidades divididas. *In*: ORLANDI, Eni P.; MASSMANN, Débora; DOMINGUES Andrea Silva (orgs.). **Linguagem, Instituição e Práticas sociais**. Coleção Linguagem e Sociedade. Pouso Alegre, MG: UNIVÁS, 2018, p. 103-117.

SILVA, Mariza Vieira da. **História das Ideias Linguísticas**: o Estado, as instituições, as políticas. 2007a. Disponível em: www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes. Acesso em: 11 maio 2020.

SILVA, Mariza Vieira da. Instrumentos linguísticos: língua e memória. *In*: **Espaços de Circulação da Linguagem**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Dezembro: 2003, n. 27. p. 111-118. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11904/7326>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SILVA, Mariza Vieira da. **O português no Brasil**: a constituição de uma língua nacional. Texto apresentado na III Semana Universitária da Universidade Católica de Brasília, no dia 02 de outubro de 2001. p. 02.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; MACHADO, Fernanda Quixabeira e ÁVILA, Luciwaldo Pires de. **O Brasil pelos brasileiros**: relatórios científicos da comissão Rondon Cuiabá-MT: Carlini Caniato Editorial, 2016.

SOBRINHO, Helson; BECK, Maurício; FONSECA, Rodrigo; MARCEL, Phellipe – Coletivo de Trabalho: Discurso e Transformação (Contradit). Nota Prévia - Discurso e contradições de um passado-presente-futuro: Ousar se revoltar, ousar pensar por si mesmo. *In*: OLIVEIRA, Guilherme Adorno; NOGUEIRA, Luciana (Org.). **Encontros na análise de discurso**: efeitos de sentidos entre continentes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019. p. 11-17.

SOBRINHO, Helson; BECK, Maurício; FONSECA, Rodrigo; MARCEL, Phellipe – Coletivo de Trabalho: Discurso e Transformação (Contradit). I – Entrevista com Eni Orlandi – “Penso que toda história intelectual começa muito antes de começar”. *In*: OLIVEIRA, Guilherme

Adorno; NOGUEIRA, Luciana (Org.). **Encontros na análise de discurso**: efeitos de sentidos entre continentes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019. p. 21-90.

SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. De presença e ausência: trilhamentos discursivos em dois museus. *In*: VENTURINI, Maria Cleci (org.). **Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 77-87.

SPIVAK, Chakravorty Gayatri. **Pode um subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

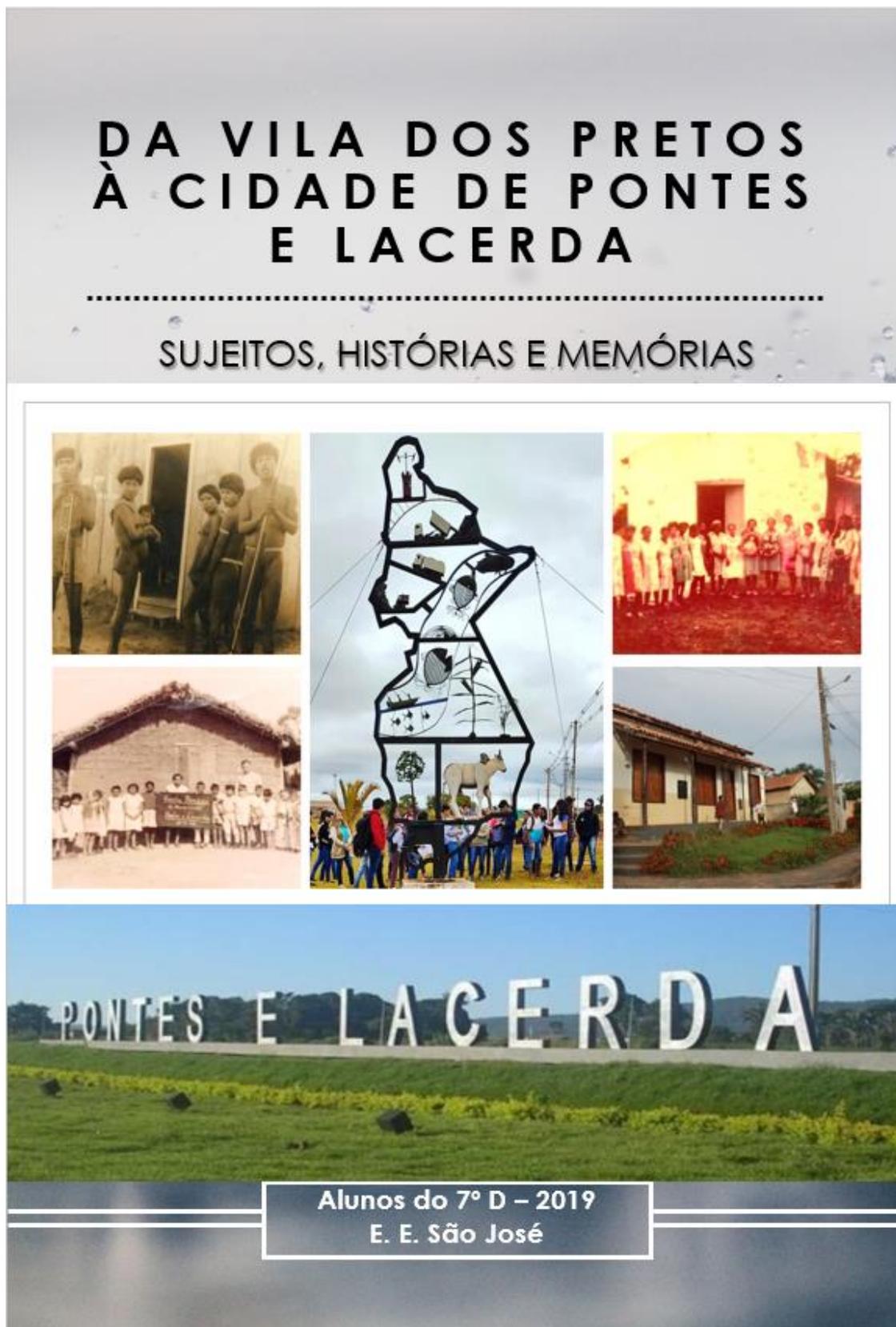
VENTURINI, Maria Cleci (org.). Apresentação. *In*: **Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 15-23.

ANEXOS

A – Discurso proferido pelos sujeitos-alunos no lançamento do Produto Final.

DISCURSO de RBSC	DISCURSO de EJR
<p>Professora, vou tentar fazer um breve resumo... No início, acho que muita gente ficou assim, desanimada, só foi leitura de texto, texto, texto. Eu fiquei até enjoado. Esse negócio é chato demais, pensei. Só que depois, eu fui perceber que se não olhar a história, não ler a história, e depois tentar mostrar o nosso olhar como nós fizemos, jogar o que interpretamos no papel e mostrar pra todos, a gente não saberia de nada equivalente pra mostrar no museu! De que adiantaria a gente ir lá, receber as pessoas, e não saber quais histórias estão por trás das peças? Depois é que fui prestar atenção, depois que fomos construir o nosso texto, criar nosso livro e etc., não teríamos o que dizer, se a gente não tivesse passado por todas essas leituras, a gente não teria nada pra dizer, nada! Se a gente não tivesse olhado aqueles textos chatos que estão disponíveis, só teria a visita ao museu e mais nada! Mas não. Começamos a montar toda uma história, explicando o que interpretamos, o que vimos, o que lemos. Tudo! É outra coisa! Não temos do que reclamar da exposição, da ida a Cáceres, dos dias que tivemos que ficar em sala. Pedimos desculpas pelas vezes que não colaboramos, que ficamos conversando quando tinha que prestar atenção, da bagunça. Eu, principalmente, né. Ir a Cáceres vai ficar na história. A senhora acreditou em nós, na nossa responsabilidade! Muita gente nunca sequer saiu da cidade. Pensar que essa turminha, 7º D, foi pra Cáceres! Foi muito legal a senhora proporcionar momentos assim pra nós! Foi cansativo, mas foi incrível. Sabemos que a senhora passou momentos tensos com a gente, mas só temos que agradecer. Pedimos desculpas mais uma vez! Foi top demais! Obrigado!</p>	<p>Boa noite a todos!</p> <p>Meu nome é Eduardo, tenho 13 anos e sou autista. Eu quero destacar que pra mim a concentração e a comunicação são mais difíceis. Tenho dificuldades de socialização, olhar nos olhos das outras pessoas me causa desconforto e estresse e isso me incomoda muito.</p> <p>Pra algumas pessoas olhar nos olhos é sinal de confiança, por isso os amigos ainda são poucos, mas mesmo não te olhando, eu estou te ouvindo! Ainda não sei manter uma boa conversa, mas eu chego lá!</p> <p>Esse projeto me trouxe um pouco de realidade, me tirou um pouco do meu mundinho de imaginação e me ajudou muito com relação a socialização.</p> <p>Foi muito legal conhecer a Casa da Memória, o primeiro cemitério da cidade junto com a minha turma. Nós conhecemos a Catedral de Cáceres, fomos de ônibus e a gente se divertiu muito! As entrevistas com os moradores da Vila Guaporé me ajudaram a interagir, conhecer os primeiros moradores e entender como tudo começou.</p> <p>Os primeiros moradores eram negros vindos para cuidar do posto telégrafo, na época não tinha estradas e a maioria das pessoas eram sítiantes.</p> <p>Conheci a história da nossa cidade e foi uma verdadeira aventura de aprendizado que vai ficar gravado pra sempre na minha memória e no meu coração.</p> <p>Agradeço a todos que me deram oportunidade de participar desse lindo projeto. Obrigado aos professores, à coordenação e a todos os envolvidos no projeto por toda paciência e dedicação.</p> <p>Juntos chegamos lá! Obrigado a todos pela atenção!</p>

B – Produto final do Projeto de Intervenção: capa e quarta capa do livro, seguido do texto completo.



“A FORMA COMO OS NEGROS DA VILA, ONDE COMEÇOU O MUNICÍPIO, FORAM MENCIONADOS NOS TEXTOS SOBRE A HISTÓRIA DA CIDADE NOS CAUSOU ESTRANHEZA, PORQUE POUCO OU NADA SE DIZ SOBRE ELES.”

.....



PONTES E LACERDA - MT

DA VILA DOS PRETOS À CIDADE DE PONTES E LACERDA



2019

Equipe

Escola Estadual São José

Diretor:

Prof. Erenídio Gonçalves da Silva

Coordenação Pedagógica:

Profa. Vitoriana Morinigo, Profa. Elaine Martins, Profa. Silvania Rodrigues da Silva Faria

Professora da disciplina de português:

Simone Alves Cipriano

Projeto de Intervenção:

Leitura discursiva do processo de fundação da cidade de Pontes e Lacerda: uma proposta de assunção a autoria

Coordenação e Organização:

Maria Rosalina Alves Arantes

Orientação:

Profa. Dra. Sandra Raquel de A. Cabral Hayashida

Diagramação:

Profa. Maria Rosalina Alves Arantes

Gráfica Satélite

Impressão:

Gráfica Satélite

Av. Municipal – 1691, Centro, Pontes e Lacerda-MT,
(65) 3266-3154.

Capa:

Profa. Sandra Raquel A. Cabral Hayashida

Imagens da Capa:

Índigenas Nambikwara na Vila dos Pretos – início do povoamento de Pontes e Lacerda - MT. Acervo da SEMEC.

Escola Primária da Missão Cristã – Pontes e Lacerda – 28/06/63, Vila dos Pretos. Acervo da SEMEC.

Moradores da Vila dos Pretos – Apostolado da Oração – Primeira Comunidade Católica (hoje, Nossa Senhora Aparecida I) – início do povoamento de Pontes e Lacerda. Acervo da SEMEC.

Posto de Telégrafo Marechal Rondon após a reforma de 2011, no Bairro Marechal Rondon, em Pontes e Lacerda – MT. *In:* <http://nastrilhasderondon.blogspot.com/2013/03/2602-pontes-e-lacerda.html?m=1>.

Monumento no trevo de entrada da cidade e alunos do 7º Ano D – EE São José em Pontes e Lacerda – MT. Acervo pessoal. Professora Maria Rosalina A. Arantes.

Portal de entrada da cidade. *In:* www.circuitomt.com.br - Pontes e Lacerda, MT.

Instituições parceiras:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Autores

Alunos 7º D da E. E. São José - Pontes e Lacerda

Ana Clara Dos Santos Lima
Ana Júlia Pereira
Ana Júlia Silva Brito
Cristian Gabriel Alves
Danilo Ribas Sentene
Deily Stefani Do Carmo Tavares
Eduardo De Jesus Rocha
Felipe Queiroz Faria
Gabriel Santos Ramos
Geovana Santos Reis
Guilherme Oliveira Aguiar
Juan Vinícius Oliveira Miranda
Kauã Souza Brito
Ketony Vitória Da Silva Felix
Laura Souza De Jesus
Matheus Gabriel Oliveira Pinto
Maylon Poquiqui Surubi
Ozil Nascimento Gomes Júnior
Pablo Ferrari César
Pedro Henrique Hansen Mascarenha
Ryan Breno Da Silva Correa
Samuel Souza Silva
Thainara Azevedo Rodrigues
Vitor Hugo De Almeida Paula
Vitor Hugo Dos Santos Nogueira
Wanderson Gomes Dos Santos
Weblinson Souza Faciole
Weliton Oliveira Gonçalves Rosa
Wendel Mongelo Rocha

A cidade Ideal

Mas não, mas não
O sonho é meu e eu sonho que
Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
Fossem somente crianças

(BUARQUE, Chico. 1977)

AGRADECIMENTOS

Dizem que o ser humano nunca está só, e isso é real, por isso preciso estender os meus sinceros agradecimentos a todos os envolvidos no desenvolvimento desse projeto que culminou num trabalho lindo e instigante. Lindo porque foi feito a várias mãos, em alguns momentos, e na solidão, em outros. Instigante porque não tem fim, ou seja, impulsiona-nos a continuar escrevendo todas as histórias, intermináveis, além de continuar pesquisando e descobrindo outros caminhos de autoria.

Bem, aos agradecimentos! Em primeiro lugar, aos alunos do 7º Ano D, da Escola Estadual São José que, junto comigo, encararam o desafio de conhecer a cidade e buscar as histórias que a História não conta, que estão guardadas no imaginário dos sujeitos que habitam e constroem a cidade de Pontes e Lacerda. Depois, aos parceiros que movimentaram os sentidos junto comigo: professora Simone, professora Maria Madalena, professora Karina e professor Magnum, às coordenadoras,

especialmente à Vitoriana, ao diretor, por ter entendido que precisávamos desse espaço de construção, e a todos os colegas professores que abriram seus ouvidos e me escutaram quando precisei confabular anseios e dúvidas. Agradeço também à coordenadora de Cultura do município, Noeli, e ao vereador Juninho, por terem me recebido de braços abertos e proporcionado momentos de pesquisa aos alunos e a mim. À Secretaria de Educação e Cultura de Pontes e Lacerda, por nos conceder locomoção para aulas a campo e nos ter deixado à vontade para pesquisar.

E, não poderia deixar de fora, a minha orientadora querida, professora Sandra Raquel, que foi meu braço direito e me conduziu pela mão, como um bom professor pode ser. Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Unidade UNEMAT/Cáceres-MT. Agradeço A CAPES que, por meio do PROFLETRAS tem investido na qualificação de professores da educação básica da rede pública de ensino.

Agradecimentos especiais aos moradores que nos cederam gentilmente seu tempo para contar suas memórias desse lugar que nos é caro: ao Sr. Messias, Sra. Ervelina, Sra. Vangelina, professora Francisca, carinhosamente Chica, ao Sr. Manoel Bazon e ao Sr. Oscar. À Secretaria de Cultura de Cáceres, em especial Sr. Arymateia, por nos ter recebido tão bem e nos ter mostrado a riqueza da cidade histórica de Cáceres. Enfim, aos pais dos alunos que confiaram em meu trabalho e me deixaram desenvolver os trabalhos com esses alunos maravilhosos!

Profa. Maria Rosalina Alves Arantes
Mestranda/ProfLetras/Unemat/Cáceres/2019

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1. PONTES E LACERDA: ORIGEM DO NOME....	14
2. OS NAMBIKWARA: OS PRIMEIROS HABITANTES DE PONTES E LACERDA	16
3. VILA DOS PRETOS: MÃE DA CIDADE DE PONTES E LACERDA.....	20
4. A CONSTITUIÇÃO DA CIDADE DE PONTES E LACERDA.....	25
5. CASA DA MEMÓRIA DE PONTES E LACERDA: TELÉGRAFO MARECHAL RONDON.....	31
6. PONTES E LACERDA NA ATUALIDADE.....	36

APRESENTAÇÃO

Este livro “Da Vila dos Pretos à cidade de Pontes e Lacerda: sujeitos, histórias e memórias” é resultado de uma pesquisa desenvolvida por alunos do 7º ano D, da Escola Estadual São José, de Pontes e Lacerda, coordenada pela Prof^ª. Maria Rosalina Alves Arantes, da área de Linguagem, em Língua Portuguesa. A professora realizou um Projeto de Intervenção denominado “Leitura discursiva do processo de fundação da cidade de Pontes e Lacerda: uma proposta de assunção a autoria”, desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Unidade Unemat/Cáceres-MT, programa financiado pela CAPES¹.

O objetivo do projeto consistiu em ler e compreender a história de constituição da cidade de Pontes e Lacerda, por meio da construção de um arquivo de leitura, dando condições aos alunos de realizarem gestos

¹Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação ligada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu.

de interpretação das condições de produção e circulação desses textos, desestabilizando os sentidos que circulam como evidentes, levando em conta a historicidade desses sentidos.

Os alunos, sob orientação da professora, desenvolveram estudos e pesquisas sobre a cidade, passeando pelos vários textos da história do município, das leis que o instituem, pelos registros de batismos e casamentos dos primeiros habitantes, visitas a museus, entrevistas com descendentes dos primeiros moradores, e muitos outros documentos. A partir desse trabalho, os alunos produziram este livro com a história da cidade de Pontes e Lacerda e realizaram a instalação do “Museu da História de Pontes e Lacerda”, uma mostra expondo a história da cidade com as entrevistas, leis que criam o município, seleção de textos historiográficos, fotografias, mapas e vários objetos que marcam a historicidade da cidade.

Pontes e Lacerda é uma cidade localizada no interior do Estado de Mato Grosso, a 450 km da capital

Cuiabá e conta com 45.093 habitantes, conforme mostram os dados do IBGE de 2018.

Pelo Decreto nº 227, de 19 de julho de 1909, o Governo do Estado destina uma área para a criação de um povoado próximo à Estação Telegráfica. A Lei Estadual nº 3.813, de 06 de dezembro de 1976, transforma o povoado em distrito de Pontes e Lacerda vinculado ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade. Pela Lei Estadual nº 4.167, de 29 de dezembro de 1979, o distrito foi elevado a município com o mesmo nome. Essa lei também determinava que o município ficasse sob a jurisdição de Vila Bela da Santíssima Trindade até 31/01/1981, com a posse do Prefeito e Vice-Prefeito, que seria eleito no pleito no dia 15/11/1980.

A seguir, queremos que você leitor se delicie com a história da cidade de Pontes e Lacerda, produzida pelos alunos do 7º ano D, turma de 2019. Histórias de muitos sujeitos vindos de vários lugares, histórias que se entrelaçam, que se relacionam com o lugar de diversas

maneiras e que com os anos transformaram a Vila dos Pretos na cidade de Pontes e Lacerda.

Sandra Raquel e Maria Rosalina

1. Pontes e Lacerda: origem do nome

Ana Júlia Pereira
Ana Júlia Silva Brito
Geovana Santos Reis

Matheus Gabriel Oliveira Pinto

A origem do nome Pontes e Lacerda remete ao ano de 1784, quando dois cartógrafos e astrônomos formados



Monumento da entrada da cidade de Pontes e Lacerda. Acervo Pessoal – Prof^ª. Maria Rosalina A. Arantes

pela Universidade de Coimbra, Portugal, desenharam os primeiros esboços da carta geográfica dos rios das bacias Amazônica e do Prata. Eram Antônio Pires da Silva Pontes, um mineiro, e Francisco José de Lacerda e Almeida, um paulista².

² FERREIRA, João Carlos Vicente. **Enciclopédia Ilustrada de Mato Grosso**. Cuiabá: Buriti, 2004. Anuário Estatístico de Mato Grosso 2005, Associação Mato-Grossense dos Municípios-AMM.

No início do século XX, quando o povoado foi criado à margem esquerda do Rio Guaporé próximo à Estação Telegráfica, ficou conhecido como Vila dos Pretos³, porque os moradores da localidade eram negros, vindos do município de Vila Bela da Santíssima Trindade. Com a chegada dos migrantes na metade do século XX e com o aumento da população, o povoado Vila dos Pretos foi transformado em distrito Pontes e Lacerda, ligado ao município de Mato Grosso, hoje Vila Bela da Santíssima Trindade. Nome que permanece até hoje.

Segundo dados do IBGE, a área de superfície atual de Pontes e Lacerda é de 8.567,455 km (2018), com população estimada de 45.436 pessoas (2019) e IDHM de 0,703 (2010) e PIB de 27.402,72 (2010).

³ Mais tarde também ficou conhecida como Vila Guaporé, pela proximidade com o rio Guaporé.

2. Os Nambikwara: os primeiros habitantes de Pontes e Lacerda

Ana Clara dos Santos Lima
Juan Vinicius Oliveira Miranda

Laura Souza de Jesus
Thainara Azevedo Rodrigues
Vitor Hugo Dos Santos Nogueira

Segundo historiadores, os índios Nambikwara foram considerados os primeiros habitantes de Pontes e Lacerda. Em entrevistas com antigos moradores da cidade, especialmente da Vila Guaporé, atual Bairro Marechal Rondon, eles relataram que os índios eram muito

selvagens, por isso na cidade todos os moradores tinham cachorro no quintal, para alertar a aproximação



Criança Nambikwara Hahaintesu, Terra Indígena Vale do Guaporé, Vila Bela da Santíssima Trindade, Mato Grosso. Foto: Michel Pellanders, 1987

deles. Os cães farejavam e quando eles se aproximavam,

avisavam com grunhidos, para que eles ficassem em alerta para qualquer tipo de ataque.

A Igreja Missão Cristã, a primeira igreja de Pontes e Lacerda, que ficava no centro na “Vila dos



Homem Mamaindê durante um ritual de guerra realizado na aldeia Mamaindê em 2005. Foto: Joana Miller

Pretos”, lugar onde começou o povoamento Da cidade, foi a responsável por “civilizar”⁴ os Nambikwara. O termo “selvagem” que aplicaram aos índios talvez seja porque eles não tinham muito contato com outras pessoas além da própria tribo, por isso, de vez em quando, iam

⁴Civilizar, para a igreja, era transformar o índio com os costumes e cultura do povo europeu.

para a vila para ver como eram os “novatos”⁵, por curiosidade mesmo.

Quando os moradores da cidade fizeram a primeira estrada (“picadas” ou “caminho da roça”) que ligava Pontes e Lacerda a Vila Bela da Santíssima Trindade, tomavam muito cuidado, pois, segundo entrevistados, no trajeto se os índios os pegassem, eles eram mortos. Pode ser que os índios matavam por medo, querendo se defender por receio das pessoas dominarem o território deles.

Provavelmente, os Nambikwara moravam próximo a rios – no nosso caso, nessa região, o Guaporé, porque a água foi e sempre será essencial para a vida, também porque era usada para praticar a pescaria e para cultivar o alimento deles, além de ser espaço de lazer e da higiene da tribo. A proximidade com o povoado provocou a expulsão desses primeiros habitantes do local, porque foi à esquerda do Rio Guaporé que a cidade começou seu

⁵ Os migrantes que chegavam e ocupavam as terras que eles habitavam.

povoamento. Os Nambikwara tiveram que sair de onde moravam porque a cidade começou a crescer.

Assim, foi criada a Reserva Pareci, onde estão até hoje divididos em tribos, numa área de 67.420 hectares. Segundo pesquisa⁶, os Nambikwara vivem em pequenas aldeias, divididos em diversos grupos. Os que habitavam a cidade de Pontes e Lacerda provavelmente estão espalhados entre Nova Lacerda, Conquista D'Oeste e Comodoro.

Atualmente, os indígenas dessa etnia, através do contato com os não índios, desenvolveram novas técnicas de plantio, aprenderam a negociar seu artesanato e a manejar a terra. Hoje seria importante refletir como se desenvolveu a cultura desse povo Nambikwara, o que permanece de sua cultura e o que mudou no contato com o não índio. Mas isso pode ser tema de uma outra pesquisa, em outra oportunidade.

⁶ Pesquisa do antropólogo David Price (1972). Conforme Joana Miller. Doutora em antropologia social pelo Museu Nacional da UFRJ. **Nambikwara**. In: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Nambikwara>.

3. Vila dos Pretos: mãe da cidade de Pontes e Lacerda

Cristian Gabriel Alves
Gabriel Santos Ramos
Maylon Poquiviqui Surubi
Samuel Souza Silva

A “Vila dos Pretos” está no início da fundação da cidade de Pontes e Lacerda. Na vila viviam os remanescentes do quilombo de Vila Bela da Santíssima Trindade. Depois, ela recebeu dos moradores outro nome, Vila Guaporé, por causa da proximidade com o rio Guaporé e hoje recebe o nome de Bairro Marechal Rondon em homenagem ao Marechal Rondon, idealizador da construção do Posto de Telégrafo da Comissão Rondon.

A forma como os negros da vila, onde começou o município, foram mencionados nos textos sobre a história da cidade nos



causou estranheza, porque pouco ou nada se diz sobre

Posto de Telégrafo da Comissão Rondon
Acervo de Fotos da SEMEC – Secretaria
Municipal de Educação e Cultura de Pontes e
Lacerda

eles. De acordo com os documentos da Diocese de Cáceres que registram os batismos e casamentos dos primeiros habitantes de Pontes e Lacerda, tinham muitos moradores na vila que têm laços de sangue com dona Ervelina, por exemplo, uma das entrevistadas.

Nos textos institucionais lidos sobre a história de Pontes e Lacerda, falam muito pouco sobre os primeiros moradores da vila, nomeiam somente aquele espaço como a “Vila dos Pretos”, citam o senhor Antônio Colombo da

Cunha, que cuidava do telégrafo, seu filho, Emiliano Coletto da Cunha, atendente de telefonia, e o Sr. Benedito Francisco da Silva, como guarda-linha, todos negros



Vila dos Pretos

Acervo de Fotos da SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pontes e Lacerda

vindos da Vila Bela da Santíssima Trindade.

No entanto, a partir de várias leituras e entrevistas com moradores do bairro,

compreendemos que os negros foram apagados da história. Além de não serem citados, foram considerados como pessoas “inferiores”, não merecendo as mesmas oportunidades que os colonizadores. Os migrantes, que chegaram na região em torno da década de 1960 para explorar a região, pegaram para si as melhores terras, deixando os negros da vila em um lugar onde sempre era alagado pelas fortes chuvas da época, ficando difícil de

plantar. Hoje, se observarmos a vida dos descendentes desses primeiros moradores da cidade, podemos perceber que a maioria não está tão bem de situação, porque não tiveram as mesmas condições que os migrantes, que chegaram depois.

Segundo uma das entrevistadas, Sra. Ervelina, os migrantes foram chegando e tomando conta de tudo. Porque antes deles, ela



Casas da Vila dos Pretos

Acervo de Fotos da SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pontes e Lacerda

conta que *o povo que aqui vivia pegava um pedaço de terra e plantava sua rocinha para a sobrevivência, cultivando banana, mandioca, abacaxi, milho*. Segundo ela, os grandões vieram e escolheram suas terras, ficando somente a vila aos primeiros habitantes.

Segundo o Sr. Messias, havia, no começo da vila, só casas de pau a pique, de barro e palha de babaçu, com dois barracões. Moravam dois homens brancos e os alemães da igreja Cristã. Moravam lá Sr. Mariano, Sra. Sérgia, mãe da Sra.

Vangelina, todos vindos de Vila Bela da Santíssima Trindade. Hoje, as ruas do bairro e s t ã o

sendo asfaltadas e algumas delas têm esgoto. Nesse ano, inaugurou uma creche,



Primeiros moradores da Vila dos Pretos e índios Nambikwara

Acervo de Fotos da SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pontes e Lacerda

e há um posto de saúde instalado há cerca de dez anos ou um pouco mais.

É interessante lembrar que a Vila Guaporé foi esquecida por muito tempo, só depois de 2000 começaram a melhorar o bairro. É preciso que os gestores públicos se lembrem da importância do bairro para a história da

cidade, até porque, citando as palavras da professora Chica, a Vila Guaporé é a mãe de Pontes e Lacerda, pois foi onde a cidade se originou.

4. A constituição da cidade de Pontes e Lacerda

Danilo Ribas Sentene
Eduardo de Jesus Rocha

Pedro Henrique Hansen Mascarenha
Weliton Oliveira Gonçalves Rosa

Nos textos que contam a história de Pontes e Lacerda falam como ela era antigamente e como ela foi se formando. As famílias que compõem a sociedade lacerdense são heterogêneas, porque vieram para cá muitos migrantes - os que mudam de uma região para outra ou de um país para outro. Aqui não foi diferente, a cidade se iniciou com um pequeno povoado, em meados de 1906-1907, em torno do Posto de Telégrafo da Comissão Rondon. Mas, segundo historiadores, essas terras antes eram habitadas pelos índios Nambikwara.

Segundo Lima⁷, o local onde se estabeleceu o prédio da Estação de Telégrafo, começou a ser conhecido como “Vila dos Pretos”. Foi a partir dessa vila que se deu início a cidade de Pontes e Lacerda.



Poaia

Foto: Deivid Fontes/Ascom

Ali construíram casas, famílias se constituíram. Aconteceram os primeiros batismos e casamentos católicos, realizados por Frei Luiz Maria, Bispo Diocesano da época, como o batizado de Olympio, em 1930 e Cesário, em 1931, e o casamento de Marciano Leite Ribeiro e Maria das Neves de Campos, em 1937. Não

⁷ LIMA, José Leonildo. **História de Pontes e Lacerda**. IN: <https://www.ponteslacerda.mt.gov.br/Institucional/Historia/>. Acesso em 02/10/2019.

sabemos exatamente onde ocorreram esses casamentos e batismos, porque não há registros nem descrições nas entrevistas feitas. Provavelmente aconteceram em casa de moradores ou em barracões.

Em 1947, chega Mariano Pires de Campos, com índios Pareci para a extração da poaia. Suas raízes apresentam propriedades medicinais, muito valorizadas, que era comercializada em Cuiabá.

De acordo com Sra. Ervelina, muitos que moravam na vila viviam da extração dessa planta para sustentar suas famílias, além de viverem do cultivo de pequenas lavouras. Em 1955, a colonizadora Sul Brasil começa a medir terras na região, isso impulsionou para que migrantes viessem para Pontes e Lacerda em busca de terras.

Em meados de 1960, alguns migrantes começaram a chegar de outras partes do Estado, como Três Lagoas, que antes fazia parte de Mato Grosso, e até do país, como os paulistas e mineiros. Em 1963, chegaram as famílias Freitas, Azambuja e Fagundes da Costa. Em

1965, as famílias Barbosa e Lemos. Nos anos seguintes, continuaram a chegar famílias de várias regiões do Brasil para a localidade de Pontes e Lacerda. Entre 1968 e 1978, chegam mais famílias como Francisco do Nascimento, Meira, Moura da Silva, Morales, Alencar, Justino do Nascimento, Fernandes de Lima, Gajardoni, e muitas outras, aumentando significativamente



Família do Sr. Intercides Azambuja - Acervo de Fotos da SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pontes e Lacerda

a população local. Inclusive o primeiro farmacêutico da cidade foi o Sr. Getúlio Arantes, que dá nome ao Posto de Saúde do Bairro Marechal Rondon.

O Sr. Messias, da família Azambuja, por exemplo, veio para Pontes e Lacerda há 56 anos, mais especificamente no dia 02 de maio de 1963, junto com a

família, de Três Lagoas, hoje Mato Grosso do Sul. Ao mesmo tempo, segundo ele, vieram mais umas 80 famílias, enfrentando muitas dificuldades. Segundo ele, *foram treze dias pra chegar de Três Lagoas até aqui, saímos de lá dia 20 de abril e chegamos dia 02 de maio. Não tinha muitos*



Casas da Vila dos Pretos
Acervo de Fotos da SEMEC – Secretaria
Municipal de Educação e Cultura de Pontes e
Lacerda

carros nessa época. Passava horas pra topar um carro, um caminhão. Não tinha muita condução nesse tempo, era muito difícil.

A avó dele veio para comprar terras para a família, comprou dez hectares em Pontes e Lacerda, na região do Barreiro. Dividiu em oito lotes de terra, um para cada filho. Eram terras documentadas. Ele relatou que só havia a Vila dos Pretos quando chegaram, com poucas casas, que eram de

pau a pique, de barro e folha de babaçu. Esse local era muito baixo, úmido devido as grandes chuvas que aconteciam na época, e como ficava muito alagado,



Primeiro Hotel de Pontes e Lacerda em 1970

Avenida Marechal Rondon, esquina com Rua Vera Lúcia - Acervo de Fotos da SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pontes e Lacerda

tornando o cultivo complicado, resolveram ocupar terras mais acima da vila e distantes do Rio Guaporé.

O desenvolvimento da cidade se deu com a vinda desses migrantes, em busca de terras, outros a procura de ouro ou exploração de madeira. Atualmente, a economia local está na produção agropecuária, setor em que o município se destaca pela exportação de carne bovina em larga escala, e plantio de grãos como milho e soja, que eleva a economia da cidade.

5. Casa da Memória de Pontes e Lacerda: Telégrafo Marechal Rondon

Deily Steffani do Carmo Tavares
Kauã Souza Brito
Ketony Vitória da Silva Felix
Vitor Hugo De Almeida Paula
Weblinson Souza Faciole

A Casa da Memória, organizada nas instalações da antiga estação telegráfica da linha variante entre Cáceres e Vila Bela da Santíssima Trindade (na época, denominada de Mato Grosso), que foi construída entre 1906 e 1907 por Marechal Rondon⁸, situada na Avenida Central, 37, Bairro Marechal Rondon é um projeto que pretende ser espaço de lembrança daqueles objetos que são compreendidos pelo poder público como valiosos para a população de Pontes e Lacerda. Lembrando que foi em torno desse local que começou o povoamento de Pontes e Lacerda. Foi a partir dele que as pessoas vieram, a princípio para cuidar da

⁸ FRAZÃO, Diva. **Marechal Rondon – Militar brasileiro**. IN: https://www.ebiografia.com/marechal_rondon/, acesso em 02/10/2019.

comunicação da linha telegráfica, depois isso impulsionou para que famílias se instalassem formando a cidade, montando estruturas agropecuárias de subsistência, e estimulando outras a explorar o lugar.

Na Casa da Memória tem vários instrumentos, objetos interessantes que se abrissem para a visitaçã, especialmente às



Casa da Memória de Pontes e Lacerda –
Acervo Pessoal – Prof. Maria Rosalina A.
Arantes

crianças, ajudaria na compreensão de parte da história do município. O que vimos lá foi muito diferente porque nunca vimos um registrador de chamadas telefônicas antigo, por exemplo, e muito importante para Pontes e Lacerda. Há fósseis de bovino, impressora antiga, um armário com pistola, câmeras fotográficas e de filmagem, foto do primeiro prefeito eleito, rádio comunicador, central eletrônica e telefone com discador manual.

Há também um livro chamado Diário de Rondon, que tem apontamentos importantes para o nosso município. Este documento é o registro de todo o percurso que Marechal Rondon fez para a instalação de linhas



Casa da Memória de Pontes e Lacerda – Acervo Pessoal – Prof. Maria Rosalina A. Arantes

telegráficas que serviram de comunicação entre Vila Bela, Porto Espiridião, Cáceres e Cuiabá, daí para o restante do país, durante aproximadamente 60 anos.

Segundo o dicionário de Ruth Rocha, “museu” significa lugar onde se guardam coleções de objetos de arte, científicos, históricos etc.; e “memória” é a faculdade de reter e recordar o passado, recordação, fama, reputação, escrita, depoimento autobiográfico. Mas o que esses sentidos têm a ver com a cidade de Pontes e Lacerda, especialmente com esse espaço denominado “Casa da

Memória”)? A explicação vem de uma proposta veiculada na época da reforma desse espaço, em 2007, por ocasião dos 100 anos da Comissão Rondon, proposta pela Cultura de Mato Grosso. O prédio recebeu recursos do governo do Estado para reforma, por considerar a construção um patrimônio⁹ de valor histórico e arquitetônico.

Entretanto, quando fomos conhecer esse lugar, em 05 de julho de 2019, nós o encontramos abandonado.

As portas estavam fechadas, porque o espaço não está disponível à visitação. Segundo a coordenadora de Cultura de Pontes e Lacerda, o prédio precisa de manutenção e acessibilidade, além de



Casa da Memória de Pontes e Lacerda – Acervo Pessoal – Prof. Maria Rosalina A. Arantes

⁹ GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Patrimônio histórico: um projeto do presente.** IN: <http://www3.cultura.mt.gov.br/imprime.php?cid=102971&sid=984>, acesso em 02/10/2019.

pessoa habilitada para cuidar do local e receber os visitantes. Para que pudéssemos conhecê-lo, tivemos que agendar a visita com antecedência, para que nos recebessem. Ao entrar, percebemos que o teto estava danificado, possivelmente com goteiras em época de chuva; o chão de madeira estava quebrado em alguns locais, com mofos nas paredes e estas parecem danificadas pelo tempo ou por umidade, com danos no reboco.

Por conta da falta de cuidados e limpeza do lugar, tivemos que usar máscaras de proteção profissional para nos proteger de possíveis alergias e doenças ocasionadas por fungos e bactérias. Não havia iluminação



Casa da Memória de Pontes e Lacerda –
Acervo Pessoal – Prof. Maria Rosalina A.
Arantes

no local, do lado de fora a estrutura está precária, sem banheiros aos visitantes e sem bebedouro.

Como esse espaço tem muita importância para a cidade, há necessidade de instalação de banheiros, de bebedouros, de bancos, de arborização em torno para que fique mais fresco e arejado. Seria importante que fosse criado o museu, abrindo as portas para que a população tenha acesso ao acervo disponibilizado por historiadores e outros profissionais para a exposição, mostrando um pouco da história de Pontes e Lacerda.

6. Pontes e Lacerda na atualidade

Felipe Queiroz Faria
Guilherme Oliveira Aguiar
Pablo Ferrari César
Ryan Breno da Silva Correa
Wanderson Gomes dos Santos
Wendel Mongelo Rocha

A cidade de Pontes e Lacerda é um município em pleno desenvolvimento. Na década de 1960, vieram migrantes, como as famílias Azambuja e Fagundes da Costa, em busca da criação de gado, lavouras e,

especialmente, em busca de terras, porque o Governo Federal desenvolveu planos de arrimo por meio de abertura de estradas e projetos da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM e da Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste – SUDECO, e havia facilidades promovidas pelo Estado, como a venda de terras a custo baixo¹⁰.

Estes primeiros migrantes não vieram com intenção de comercializar terras, mas em busca de sobreviver da terra, cultivando lavouras e criando gados. Nos anos seguintes, continua a migração de pessoas de outras regiões do Estado e do Brasil, para a localidade de Pontes e Lacerda, ocupando-se das diversas atividades regionais: extração da madeira, formação de fazendas, serrarias, pequenos estabelecimentos comerciais, mão-de-obra qualificada de serviços gerais etc.¹¹

¹⁰ LIMA, José Leonildo. **História de Pontes e Lacerda**. IN: <https://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Institucional/Historia/>. Acesso em 02/10/2019.

¹¹ Wikipédia – a enciclopédia livre. Pontes e Lacerda. IN: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pontes_e_Lacerda. Acesso em 02/10/2019.

Só que esse princípio mudou no decorrer do tempo. Atualmente, o plano expansionista é o crescimento do agronegócio na cidade, movimentando mais a economia e

estimulando o emprego. O que muda, no nosso ponto de vista, é a finalidade em

lucrar com grandes porções de terras e



1ª edição do “Oeste Rural Show” em Pontes e Lacerda. In:

<http://www.vipcidade.com/galeria/1870/2o.-dia-oeste-rural-show/?p=4>

produção de monoculturas. O objetivo dos pecuaristas é ampliar os hectares de terras em posse deles, crescer três vezes mais. Em maio deste ano, aconteceu um evento, noticiado no MidiaNews¹², que foi o Oeste Rural Show,

¹² MIDIA NEWS – ASSESSORIA. **Áreas de lavoura deverão ser multiplicadas em alguns anos.** IN: <https://www.midianews.com.br/agronegocios/areas-de-lavoura-deverao-ser-multiplicadas-em-alguns-anos/344536>. Acesso em 02/10/2019.

com o intuito de transformar essa região na nova fronteira do agronegócio. Esse evento trouxe feira de negócios e tecnologia para as inovações dessa cultura.

Tudo isso são aspectos que movimentam a economia da cidade. No entanto, é preciso levar em conta o outro lado do agronegócio, que pouco se fala. O agronegócio não produz para a cidade, mas para exportação, e acaba reduzindo a atividade do pequeno agricultor. Os agrotóxicos geralmente usados para combater as pragas podem causar aos consumidores problemas à saúde, além de influenciar na natureza por causa da poluição e do desmatamento.

Outro aspecto da cidade a ser ressaltado é o fato de



a cidade fazer fronteira com outro país, no caso a Bolívia. Por isso, é considerado o corredor das drogas ilegais, caminho do

tráfico internacional, além de ser corredor de automóveis roubados no Estado e em outros estados. Como habitantes de fronteira, precisamos de investimento federal para proteger essa região, isso seria essencial, mas como o tráfico é grande, nem toda segurança atinge 100% da população, isso vem aumentar, na cidade, o índice de assaltos, roubos, homicídios e pontos de comercialização de drogas.

Através da fronteira, além de assaltos, podem ocorrer transições de doenças, como a febre amarela, por exemplo. Como

em muitas outras cidades de Mato Grosso, no início de Pontes e Lacerda



houve muitos

casos de malária em toda a cidade, matando muitas pessoas, por falta de saneamento básico e assistência

médica, e o tratamento se restringia a ervas medicinais. Atualmente, há mais recursos e quase não existem casos de malária, há também mais assistência social e hospitais, como o Hospital Vale do Guaporé, que atende toda a região, inclusive pelo SUS, e especialidades como cirurgia geral, clínica médica, ortopedia, pediatria e obstetrícia. Entre os exames realizados, estão os laboratoriais, tomografia computadorizada e raio X com laudo. Além da clínica popular e dos atendimentos particulares, possui convênio com os planos de saúde Unimed e Pax Voais.

Há vários setores da saúde em funcionamento, como a Agência Transfusional¹³; o CAPS – Centro de Atenção Psicossocial; o CEM – Centro de Especialidade Médica, para onde são encaminhadas as pessoas com necessidades específicas de atendimento, como ortopedia e cardiologia, por exemplo; Centro de Especialidade

¹³ A Agência Transfusional é uma Unidade Hemoterápica que tem como função, armazenar sangue e seus derivados, realizar exames imuno-hematológicos pré transfusionais, liberar e transportar os produtos sanguíneos para as transfusões nos setores do Complexo Hospitalar. Fonte: <http://www1.imip.org.br/imip/assistenciaesaude/diagnosticoeterapia/agenciainfusional.html>.

Odontológica (CEO); Centro de Reabilitação, que recebem os encaminhados para sessões de fisioterapia; 08 Estratégia de Saúde da Família (ESFs), Farmácia Central Municipal e Laboratório Municipal. Hoje a cidade tem clínicas oftalmológicas, cardiológicas, odontológicas e fisioterapeutas, além de especialidades atendidas em hospital, São Lucas, e clínicas particulares como a Clínica da Mulher. Há laboratórios de análises clínicas com um bom atendimento em vários exames para diagnósticos.

Assim como na saúde, a educação era precária na nossa cidade. Recentemente, a partir dos investimentos em educação proporcionados por políticas públicas de incentivo e legislações para que todos estudem, os alunos têm muitas oportunidades de estudar. Antigamente, não existia tanto investimento, a primeira escola de Pontes e Lacerda foi a escolinha da professora Cirila Francisca da Silva, a primeira professora da cidade. Não tinha merendeira, faxineira, dentre outros serviços. Quem exercia essas funções era a professora e os próprios alunos dessa Escola Rural Mista. Mista porque era uma única sala

para diferentes níveis de aprendizagem. Tudo funcionava na casa da própria professora.

Hoje, a cidade conta com 12 escolas municipais, sendo 05 creches e 07 escolas de Ensino Fundamental. Há



07 escolas estaduais, sendo 05 com Ensino Fundamental I e II, 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos

Escola Estadual São José – Pontes e Lacerda - MT. Fonte: https://web.facebook.com/pg/PaginaDaEscolaSaoJoseOficial/photos/?ref=page_internal

(CEJA), 06 de Agosto, e 01 de Ensino Médio. A

cidade abriga um Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso e conta com 03 cursos: Zootecnia, Letras e Direito. Tem ainda uma Cooperativa Particular (CEPEL) e uma escola particular, a Vale do Sol.

Se fizermos uma análise, o que atualmente se tem na cidade é fruto de conquistas e precisamos valorizar,

pois antigamente as condições de todas as pessoas que aqui moravam eram precárias se as compararmos com o que se tem hoje. A cidade contou com investimentos em educação, saúde, infraestrutura, reformas legislativas que dão mais assistência à população, comércios como frigoríficos, laticínios, rebanho reconhecido nacionalmente com controle de qualidade, comércios emergentes de especiarias, expansão urbana com novos bairros e condomínios como, por exemplo, condomínio Novo Horizonte, Florais e Flores do Vale.

No entanto, há aspectos da cidade que ainda precisa melhorar, como saneamento básico a todos os bairros, pavimentação, mais postos de saúde, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), mais espaços de lazer e cultura para as crianças e jovens, até mesmo para que eles não se envolvam com o mundo das drogas, já que é uma cidade de fronteira, que atrai um grande número de traficantes que aliciam jovens e crianças.

Pontes e Lacerda é uma linda cidade, com muitos sujeitos, com muitas histórias.