

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS FELIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

**O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR DE
LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE
FARROUPILHA:
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O CURRÍCULO (OCULTO)**

KARINE MATIELO DOS PASSOS

Feliz
2018.

KARINE MATIELO DOS PASSOS

**O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR DE
LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE
FARROUPILHA:
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O CURRÍCULO (OCULTO)**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado junto ao curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, como requisito à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Giovani Forgiarini Aiub

Feliz
2018.

Karine Matielo dos Passos

**O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR DE
LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE
FARROUPILHA:
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O CURRÍCULO (OCULTO)**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado junto ao curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, como requisito à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Giovani Forgiarini Aiub

Aprovada em _____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Giovani Forgiarini Aiub (orientador)

Prof. Me. Marcelo de Lima Calixto

Prof. Dr. Edson Carpes Camargo

Aos meus pais, Jane e Romaldo, em reconhecimento a todo apoio, amor e incentivo, fundamentais para a realização desse trabalho e para a minha formação docente e humana.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu orientador, Prof. Dr. Giovani Forgiarini Aiub, que acreditou na minha proposta de pesquisa, guiou-me pelos caminhos dos estudos discursivos e, mais que tudo, insistiu na minha capacidade de realização deste trabalho, quando nem eu acreditava mais nisso.

Ao meu pai e à minha mãe, incentivadores primeiros de todos os projetos e estudos aos quais me vinculei ao longo dos anos. Essa etapa só pôde ser concluída por conta do apoio e guia de cada um, sou muito grata por isso.

À Secretaria Municipal de Educação de Farroupilha, que me autorizou a realizar a pesquisa aqui apresentada e às professoras e professores da rede municipal que contribuíram respondendo o questionário proposto.

Aos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do campus Feliz que fizeram parte desta caminhada e foram decisivos nos rumos que minha prática docente tomou.

Ao presidente Luís Inácio Lula da Silva pela grande expansão dos Institutos Federais, promovida em todo território brasileiro durante seu governo. Essa expansão possibilitou a abertura do curso que concluo com a apresentação deste trabalho.

Às amigas que fiz ao longo desse período de graduação: Camila, Caroline, Juliane, Victória e Natália por todo suporte recebido, pelo conhecimento compartilhado e por todas as vezes em que o apoio de todas possibilitou que nos mantivéssemos cursando essa licenciatura, ainda que as circunstâncias apontassem em outra direção.

À minha amiga Thays pelas tantas conversas e pelo resgate em meio ao turbilhão de preconceitos que escutamos diariamente, aos quais precisamos resistir todos os dias. Ao Ariel pela paciência, pela amorosidade, pela parceria e pelo estímulo nessa caminhada que foi cheia de tropeços e ajustes.

Ao Luís Gustavo de Lima Hazenbulla, que nem deve saber, mas mudou minha forma de ensinar desde que foi meu aluno em 2016. Ao Luís eu devo um novo olhar a respeito dos meus alunos e das suas vivências. Ter sido professora dele foi um dos fatores que determinou a manutenção do meu interesse pela Análise do Discurso, o constante questionamento a respeito da minha prática e, principalmente, o questionamento a respeito da construção dos sentidos hegemônicos, presumidos como naturais e transparentes.

Falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver a sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em “frases feitas”. Não é raro que esse navegar mude de direção. (REVUZ, 1998, p. 220)

RESUMO

Neste estudo procurou-se observar a relação estabelecida entre o que é dito pelos professores de 4º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Farroupilha – RS sobre o Referencial Curricular de Ensino, buscando compreender como se estabelece o imaginário da aula de língua portuguesa como a aula de gramática. Assim, baseado na teoria da Análise do Discurso francesa, tendo como suporte os textos de Pêcheux e Orlandi, buscando ainda o apoio de Moreira e Silva ao teorizar sobre currículo, produziu-se um arquivo a partir de questionários respondidos por professores da rede e deste arquivo realizaram-se as análises, buscando associar os processos de estabelecimento das formações imaginárias ao funcionamento do currículo oculto. As análises apontaram para duas diferentes formações discursivas, uma que concebe o referencial curricular como norteador da prática docente, insuficiente por não elencar conteúdos gramaticais a serem estudados e outra que concebe o referencial como um instrumento de apoio à aprendizagem dos estudantes, passível de ser utilizado ou não de acordo com as necessidades e interesses dos estudantes, o que evidencia o viés ideológico das diferentes concepções de língua, confirmando o funcionamento do currículo oculto nas salas de aula.

Palavras chave: currículo (oculto), imaginário, formações imaginárias, discurso.

ABSTRACT

The aim of this study is to observe the relationship between teachers in fourth and fifth grades of Elementary School in Farroupilha - RS and the Teaching Curriculum Framework. In order to understand how the imaginary of the Portuguese classes are thought as grammar classes. Thus, based on French Discourse Analysis, with support of Pêcheux and Orlandi's texts, besides Moreira and Silva's texts in the theorizing about curriculum, an archive was produced from questionnaires which teachers of the city answered, and from this archive, the analysis were carried out, seeking to associate the processes of establishing imaginary formations with the functioning of the hidden curriculum. The analyzes indicated two different discursive formations, one that conceives the curricular referential as a guideline of teaching practice, insufficient for not listing grammatical contents to be studied and another that conceives of the referential as an instrument to support student learning, which can be used or not according to the needs and interests of the students, which shows the ideological bias of the different conceptions of language, confirming the functioning of the hidden curriculum in classrooms.

Key words: imaginary, (hidden) curriculum, imaginary formations, discourse.

Sumário

1	DAS PREOCUPAÇÕES COM O CURRÍCULO: PALAVRAS INICIAIS.....	10
2	DOS ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO: AS TEORIAS CRÍTICAS.....	13
2.1	Currículo oculto.....	19
3	DO SUPORTE TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	24
3.1	Interdiscurso e formações discursivas.....	28
3.2	Língua e sujeito.....	32
4	DAS ANÁLISES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR	37
4.1	Metodologia.....	38
4.2	Análises: as formações discursivas em questão.....	39
4.2.1	FD Tecnicista.....	40
4.2.2	FD Progressista.....	41
4.3	Análises das Sequências Discursivas.....	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
6	REFERÊNCIAS.....	51
7	ANEXOS.....	55
8	APÊNDICE.....	62

1 DAS PREOCUPAÇÕES COM O CURRÍCULO: PALAVRAS INICIAIS

Pensar o currículo é uma das prerrogativas da educação e ensino na atualidade. Não à toa diversas redes de ensino têm investido frequentemente na (re)formulação de seus currículos escolares e na própria concepção de currículo que as caracteriza.

Pensando, talvez, sob essa perspectiva, ao longo do ano de 2011 a Rede Municipal de Ensino de Farroupilha, no Rio Grande do Sul, promoveu encontros mensais entre professores de cada um dos componentes curriculares que configuram o Ensino Fundamental. Esses encontros foram orientados por profissionais especialistas em cada área, a fim de problematizar e construir um referencial curricular comum a todas as escolas da rede. Foram, em média, dez encontros entre os professores de cada área do conhecimento dos anos finais (6º a 9º ano do Ensino Fundamental) e um encontro para cada área do conhecimento com os professores da Educação Infantil (Pré-escola) e dos anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), visto que esse nível de ensino corresponde ao chamado “currículo integrado”. A partir dessas discussões, sempre respaldadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formulou-se o Referencial Curricular de Ensino da Rede Municipal de Farroupilha¹, último documento da rede, publicado em 2012.

Analisando inicialmente o documento, é possível dizer que ele aponta para uma visão do ensino de Língua Portuguesa menos atrelada à gramática tradicional, mais voltada ao texto, seus gêneros e à língua em uso – em especial nos anos iniciais, que, de acordo com esse referencial, não contempla nem mesmo o ensino de classes gramaticais (como substantivos e adjetivos, por exemplo), até a conclusão do 5º ano escolar, o período denominado como “anos iniciais”.

Enquanto professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Farroupilha e, à época, contratada como professora de Língua Portuguesa, participei dos encontros mensais que culminaram na publicação desse documento. Sua construção se deu, a meu ver, de forma participativa e democrática. Assim percebo que nós, professores, fomos ouvidos, orientados e incluídos nesse processo de reformulação dos documentos vigentes até então.

¹ A seção do referencial curricular que será base de reflexão deste estudo está anexada ao final do trabalho.

Depois de consolidado e publicado o novo referencial, busquei adequar minha prática docente ao que era proposto por ele. Desde então tenho procurado promover aulas de Língua Portuguesa com enfoque no texto, nos seus possíveis sentidos, sua circulação e produção. No entanto, percebo em conversas com diferentes colegas, de diferentes escolas da rede, uma grande resistência em pensar aulas de língua portuguesa desatreladas do olhar quase exclusivo à gramática. Ou seja, as práticas de muitos colegas professores e professoras seguem norteadas pela localização, identificação, classificação e estudo de elementos da gramática tradicional, quase sempre alheios ao texto, mesmo depois de mais de seis anos de o *novo* documento estar em vigor.

Como estudante do curso de Letras, essa prática apegada à gramática passou a inquietar-me. As dúvidas sobre o que levaria esses colegas a conduzirem suas aulas dessa maneira seguiam a incomodar-me. Além disso, meu interesse pelos estudos discursivos conduziu-me a pensar a respeito de como se dá a construção do imaginário que relaciona, de maneira automática, a aula de Língua Portuguesa ao estudo (quase) exclusivo das normas gramaticais da língua. Outras questões que já pairavam sobre minha cabeça, voltaram à tona: o que leva que inúmeras pessoas digam que não gostam de português? Mais que isso, o que as leva a dizer que não sabem português, sendo elas brasileiras, falantes de língua portuguesa, ainda que não falantes da norma culta padrão² da língua? Para além disso, a dúvida que passou realmente a querer ser respondida, foi a de qual seria o imaginário desses professores a respeito da finalidade das aulas de Língua Portuguesa. O que justificaria o estudo da língua pela língua?

Por esses motivos lancei-me nessa pesquisa, procurando compreender como se dá essa desvinculação do documento que deveria nortear as práticas docentes da rede e, especialmente, deveria auxiliar no encaminhamento das aprendizagens dos alunos.

Cabe salientar que tenho acompanhado a construção, o estudo e tenho aguardado a implementação próxima da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste trabalho, porém, pretendo investigar a relação entre o documento já em uso na Rede Municipal de Farroupilha, associando suas orientações aos dizeres dos professores sobre suas práticas atuais. É possível dizer, inclusive, que mesmo

² Norma culta padrão é aqui entendida como a variedade de prestígio da língua, aquela ensinada pela escola, a língua das normatizações.

que esse estudo se desse depois da implementação da BNCC, muito provavelmente obteríamos discursos bastante semelhantes, já que, por mais que se atualizem os documentos, as práticas docentes têm, invariavelmente, se mantido (quase) as mesmas.

Apoiado na Análise de Discurso francesa de linha pecheutiana, especialmente nos escritos do próprio Michel Pêcheux e também de Eni Orlandi, esse trabalho pretende investigar como se constitui o imaginário a respeito da aula de Língua Portuguesa, efetivando-a como a língua da gramática, contribuindo na perpetuação da ideia de que a língua é apenas a norma e nada mais. Para isso os professores serão considerados enquanto sujeitos, imbuídos no processo de construção desse imaginário; esse trabalho ainda atentará para as formações discursivas e imaginárias que perpassam alguns dos dizeres desses profissionais e às quais vinculam-se para realizar práticas apoiadas no estudo da gramática normativa ou, em outra direção, apoiadas no próprio referencial curricular da rede.

Antes, porém, é necessário que se esclareça o que aqui é compreendido enquanto currículo e ainda que se apresente o suporte teórico que embasa essa pesquisa. Dessa maneira, o próximo capítulo procurará esclarecer as questões relativas ao currículo a partir, especialmente, das teorias críticas de currículo, de acordo, principalmente, com as reflexões e estudos de Moreira e Silva. Na sequência dar-se-á a apresentação da teoria da Análise de Discurso pecheutiana para, enfim, realizarem-se as análises das falas dos professores.

2 DOS ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO: AS TEORIAS CRÍTICAS

Os estudos e questionamentos sobre o currículo não são de hoje, permeiam as práticas docentes e também de outros ambientes, além do escolar, há bastante tempo. Do mesmo modo não são de hoje as mais diversas formas de conceber o currículo. Ao desenvolvimento desse trabalho interessam, em especial, as teorias críticas de currículo. Para chegarmos a elas, no entanto, é necessário que, antes de qualquer coisa, façamos uma breve incursão pelas teorias tradicionais, já que as teorias críticas surgirão em reação a elas.

Inicialmente, é necessário esclarecer que já quando do surgimento do currículo como campo de estudos, duas tendências tradicionais se delinearam (MOREIRA e SILVA, 2011)³. A primeira delas, marcada pela publicação da obra “*The Curriculum*”, de Bobbitt, em 1918, é caracterizada como uma tendência voltada à necessidade de eficiência no trabalho, a fim de desenvolver adultos com características “desejáveis” (SILVA, 2017), que se enquadrassem nos padrões solicitados pela nova sociedade em configuração. De acordo com Silva (2017, p. 21-22):

O termo *curriculum* [...] no sentido que hoje lhe damos [...] surge para designar um campo especializado de estudos. Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

Assim, o surgimento dessa tendência mais tecnicista está voltado à necessidade de eficiência, ao ganho de tempo, à padronização dos modos de se fazer educação já que o número de pessoas atendidas pelas escolas cresce exponencialmente, de acordo com as demandas da nova sociedade que se delineava e, especialmente, de acordo com a demanda que o novo mercado de trabalho determinava.

³ Embora existam vários autores que estudam o currículo, como Sacristán, Lopez, Arroyo, Bordie e Passeron, este trabalho está pautado nos estudos de Moreira e Silva (2011), especialmente em Silva (2017).

Em contraponto à tendência tecnicista, há uma segunda tendência que tem como base os estudos de Dewey e Kilpatrick, voltados a uma educação mais progressista. Publicado mesmo antes dos estudos de Bobbitt, em 1902, a obra “*The Child and the curriculum*”, de Dewey, defendia que o planejamento curricular fosse realizado de forma a considerar as experiências e também os interesses dos próprios alunos (SILVA, 2017).

O modelo de Bobbitt é melhor aceito e ganha fôlego mais tarde, a partir de uma publicação de Ralph Tyler. Nessa publicação, Tyler explicita essa tendência curricular preconizando a organização e o desenvolvimento, o que atende quase que integralmente as necessidades do modelo industrializado de sociedade que então se constituía. Essa tendência acaba dominando os estudos de currículo em muitos países, inclusive no Brasil, onde será base do que se chamou “Tecnicismo”, e permanece dominante por, pelo menos quatro décadas (SILVA, 2017). Segundo a proposta de Tyler, os objetivos da educação precisariam ser claros e a formulação deles deveria ser traduzida em comportamentos explícitos e avaliáveis.

Com relação a essas duas tendências, Moreira e Silva (2018, p.18) afirmam:

Pode-se dizer que as duas, em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas [...], ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos 20 ao final da década de 60 e início da década seguinte.

É interessante destacar que ambas as vertentes surgem como resposta ao modelo clássico humanista, que dominara a educação desde a sua institucionalização (SILVA, 2017). Não havia o campo do currículo institucionalizado, cabe lembrar, mas o modelo humanista indicava como a escola deveria funcionar. Assim, o modelo tecnicista emerge questionando a utilidade do modelo humanista e o modelo progressista questionando seu distanciamento dos estudantes.

Porém, nem mesmo os modelos que vinham contrapor a tendência humanista teriam unanimidade, como pontuam Moreira e Silva (2011, p. 19):

Aproximando-se o final dos anos cinquenta, os americanos culpam os educadores, principalmente os progressistas, pelo que julgavam ser sua derrota na corrida espacial. Insistiram, então, na necessidade de se restaurar a supostamente perdida qualidade da escola. A ajuda federal foi solicitada e recursos foram alocados para reforma dos currículos de Ciências, Matemática, Estudos Sociais etc. Novos programas, materiais,

estratégias e propostas de treinamento de professores foram elaborados e implementados. A intenção mais ampla, subjacente aos esforços, era enfatizar a redescoberta, a investigação e o pensamento indutivo, a partir do estudo dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares.

O modelo implantado na sociedade estadunidense, ainda que viesse a partir de uma demanda dessa mesma sociedade, encontraria em seguida dificuldades de se consolidar, afinal não conseguiu dar conta de promover a revolução pedagógica (MOREIRA E SILVA, 2011) que propunha. É preciso pontuar que a sociedade daquele país vivia um período de crise que acabou levando ao questionamento dos valores pregados.

Assim, na década de 1960 são os modelos tradicionais que passam a ser contestados. Era um período de grandes transformações, como observamos em Silva (2017, p. 29):

Como sabemos, a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a Guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.

É esse contexto que possibilitará que já no início dos anos 1970 as teorias críticas de currículo despontem. As grandes transformações sociais e culturais espalhavam-se pelos mais diversos países e, dessa forma, diferentes teorias surgem em diferentes lugares quase que de maneira simultânea, todas questionando os modelos de currículo estabelecidos, propondo sua transformação. Para as teorias críticas já não interessa como *fazer* o currículo, mas compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2017).

Notamos aqui uma diferente guinada teórica. A preocupação desloca-se do *fazer* o currículo, para o que o currículo *faz*, ou dito de outro modo, passa-se a pensar muito mais nas consequências do currículo do que em como currículo é organizado. Mais do que isso, passa-se a questionar o que leva os currículos a serem estabelecidos de determinada forma, a que interesses eles atendem e que consequências acarretam, ou ainda que sentidos eles acabam construindo.

A essa nova postura, chamada crítica, associam-se os estudos de Althusser (1980), e sua atenção à ideologia e aos aparelhos ideológicos do Estado. Com relação à escola, o autor considera-a um aparelho ideológico central, já que atinge quase toda a população por um grande período:

(...) nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como meio neutro desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhe são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras”. (ALTHUSSER, 1980, p.66-67) (grifos do autor).

Assim, é possível pensar o quanto o a manutenção do funcionamento da escola é uma escolha ideológica, que reproduz o ideal capitalista da sociedade, em que uma classe deve servir e submeter a outra, conduzindo à manutenção do *status quo*.

Trazendo para a teoria que embasa este trabalho, a Análise do Discurso, a noção de ideologia dá contornos de como teorias tão diversas se delineiam em um mesmo momento histórico. Portanto, assim como a ideologia afeta o sujeito, o que passa a ser considerado currículo também sofre, inexoravelmente, efeitos de interpelação ideológica⁴. Sob um viés progressista, o currículo deveria atender os estudantes, preocupar-se com seu desenvolvimento cognitivo e social, valorizando suas experiências e interesses. Já sob um olhar mais tecnicista, o currículo – e a educação – deveriam atender as demandas da sociedade, que buscava cada vez mais trabalhadores para as fábricas e indústrias em expansão no período, sendo assim a escola, através da transmissão de seus conteúdos e valores, uma grande preparação para esse novo mercado de trabalho que se constituía.

4 De acordo com Pêcheux (2014b, p. 241): “o *significante* toma parte na *interpelação-identificação* do indivíduo em sujeito [...] o que acarreta que o *significante* não representa nada para o sujeito, mas opera sobre o sujeito fora de toda compreensão.

Assim, é a ideologia de quem compreende o currículo de uma forma ou de outra que transparece no fazer da escola. De acordo com Indursky (2000, p. 70), “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, sem que eles se deem conta de tal interpelação. Dito de outra forma, não há sujeito sem ideologia, embora ela não seja um processo da ordem do consciente”. E é justamente esta ordem inconsciente que faz com que a ideologia interpele a todos, sem exceção, ainda que para alguns, especialmente nos dias atuais⁵, ela pareça uma ocultação.

Diferentemente de Althusser, para Bowles e Gintis (1981), também teóricos críticos do currículo, a ideologia não era aprendida a partir dos conteúdos escolares e sim a partir da vivência das relações sociais estabelecidas na escola. Silva (2017, p.33) destaca que na concepção desses autores “a escola contribui para que esse processo ocorra não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as *relações* sociais do local de trabalho”.

Pensando esse aspecto pelo viés da Análise do Discurso, podemos mobilizar a noção de formação ideológica:

As formações ideológicas são um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras.[...]

As formações ideológicas caracterizam-se por serem elementos capazes de intervir como uma força em confronto com outras na conjuntura ideológica de uma determinada formação social. (MEDEIROS, 2009, p.2)

Dessa maneira, as formações ideológicas às quais se vinculam os sujeitos da escola reproduzem as formações ideológicas dos locais de trabalho, evidenciando hierarquias, comportamentos e discursos que podem ou não ser realizados.

Podemos dizer que ambas as visões apontadas anteriormente, tanto a de Althusser quanto a de Bowles e Gintis, observam o funcionamento da ideologia na escola na manutenção do ideal capitalista, porém sob diferentes concepções.

Retomando a construção das diferentes teorias de currículo, a crítica à escola capitalista ganha ainda mais força com Bordieu e Passeron (1975), que observam que o currículo escolar tem base na cultura dominante:

⁵ Em referência ao Projeto de Lei 7180/14, que esteve em tramitação na Câmara dos Deputados e foi arquivado em 11/12/2018 pela comissão especial da Câmara que discutia o assunto. O projeto pretendia proibir professores de escolas brasileiras de promoverem suas opiniões ou concepções, ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, como se a proibição prevista pelo projeto de lei não fosse ela própria conduzida por um viés ideológico.

As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e *fortalecido*. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização (SILVA, 2017, p.35)

Os trabalhos de Althusser (1983), Bowles e Gintis (1981), Bordieu e Passeron (1975) fundamentam, então, esse novo campo das teorias críticas de currículo que encontraria seu ápice ao longo dos anos 1970 e 1980. Assim, a partir de uma conferência na Universidade de Rochester, ocorrida em 1973, outras duas grandes correntes críticas se estabelecem: a primeira mais associada ao marxismo e à própria teoria crítica e outra à tradição humanista e hermenêutica. Essas duas correntes, ainda que não se desenvolvam em direções semelhantes, ficam conhecidas como os “reconceitualistas”. Moreira e Silva (2011, p. 22), a partir de Pinar e Grumet (1981) lembram que, “no caso específico do currículo, a intenção central era identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíram para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais”.

Dessa forma, as teorias críticas se fortalecem, como nos mostram Moreira e Silva (2011, p.22-23):

Ao final dos anos setenta novas tendências ajudavam a compor o campo do currículo, favorecendo a análise e a compreensão de outras questões. Não mais se supervalorizavam o planejamento, a implementação e o controle de currículos. Não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais. Não mais se incentivava a adoção de procedimentos “científicos” de avaliação. Não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir conhecimento. [...]

Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso discute-se o que contribuiu, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto para reprodução das desigualdades sociais.

Outras concepções se associarão à teoria crítica do currículo, como o estabelecimento da Nova Sociologia Educacional (NSE) na Inglaterra, da qual Michel Apple é o principal representante. O autor recorre à noção de Gramsci de hegemonia, o que permite observar que o currículo não é um campo de conhecimento neutro, inocente e desinteressado. (SILVA, 2017).

O conhecimento corporificado como o currículo educacional não pode ser mais analisado fora da sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições

educacionais. A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; SILVA, 2011, p.23).

Teremos ainda as contribuições de Giroux (1983), que tem como principal colaboração, além da teorização crítica, a resistência, já que compreende o currículo através dos conceitos de emancipação e libertação (SILVA, 2017) e também de Bernstein (1984) e sua “pedagogia invisível” que será fundamental, juntamente com as visões de Bowles e Gintis (1981), para a elaboração de uma noção a qual nos deteremos por mais alguns momentos: a noção de o currículo oculto, que será tratada a seguir.

Antes ainda de concluir o trajeto pela história do currículo, há a necessidade de se dizer que desenvolveram-se (e desenvolvem-se) outras teorias, denominadas pós-críticas. Essas envolvem trabalhos fundamentais para a composição teórica do currículo, contribuindo de maneira inquestionável à construção de currículos voltados à diversidade, colocando em questão os sentidos hegemônicos e dados como naturais. Para dar sequência a este trabalho, porém, retomaremos a noção de currículo oculto.

2.1 Currículo oculto

É possível iniciar essa sessão questionando o que é, afinal, o currículo oculto, já que a palavra “oculto” pode levar a diferentes possibilidades de compreensão e sentido. Silva (2017, p.78) esclarece que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes”.

Assim, mesmo que o currículo oculto não constitua uma teoria de currículo, sua noção é uma das grandes contribuições deixadas pelas teorias críticas de currículo, responsável por colocar sob suspeição as formas de organização de diferentes aspectos escolares.

Embora o termo já tivesse sido mencionado por Jackson em 1968, sob uma perspectiva funcionalista, que destacava sua determinação estrutural, a noção de currículo oculto é incorporada e ressignificada pelas teorias críticas. Na visão crítica, o currículo oculto cumpre o papel de indicar aos jovens as atitudes e comportamentos vistos como indesejáveis pela sociedade, ensinando, entre outras coisas, o conformismo e a obediência; uma distorção dos objetivos primeiros da educação, visto que acabava moldando os alunos a adaptarem-se às estruturas da sociedade capitalista⁶ (SILVA, 2017), reproduzindo as estruturas de classe. De acordo com Moreira e Silva (2011, p.39-40), o conceito de currículo oculto:

[...] criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica. Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização frequente e fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. Entretanto, ao atribuir a força e o centro desse processo àquelas experiências e àqueles “objetivos” não explícitos, o conceito também contribuiu para, de certa forma, “absolver” o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. É necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente do currículo oculto. [...]
Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente.

Assim, apenas apontar para a ocultação de um currículo presente na escola, sem que se façam movimentos de revisão às suas implicações não torna produtiva a teorização sobre o currículo oculto. Por isso, Silva (2017, p.79-80), retoma o que envolve o “desvendar” do oculto no currículo:

Na teorização crítica, a noção de currículo oculto implica [...] na possibilidade de termos um momento de iluminação e lucidez, no qual identificamos uma determinada situação como constituindo uma instância de currículo oculto. A ideia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornamos conscientes de alguma coisa que até então estava oculta para nossa consciência.

Sendo assim, a “desocultação” do currículo oculto precisaria figurar entre os posicionamentos por parte da escola, a fim de, mais do que evidenciar as “partes”

⁶ Entende-se sociedade capitalista aqui como a sociedade adepta do sistema de propriedade privada, que tem como princípio (consciente ou não) o lucro financeiro. A escola, a fim de atender as demandas dessa sociedade, acaba preparando o cidadão comum, sem capital, para que faça parte da força de trabalho, não sendo necessário o estímulo ao pensamento crítico, que questione os sentidos hegemônicos, em um ciclo contínuo de reprodução da sociedade de classes.

ocultas, trabalhar de maneira que as discrepâncias produzidas por esse currículo possam ser minimizadas e até mesmo cessadas. Essa é uma das críticas que se fez ao evidenciamento do currículo oculto, já que, ainda de acordo com essas críticas, empenhou-se apenas em tentar desvendar o que estaria por detrás, sem a preocupação em resolver as situações observadas.

Também longe de pretender determinar soluções, o que esse trabalho intenciona é apontar para a existência de um currículo oculto de maneira que possamos observar o quanto ele permeia as práticas docentes e os discursos sobre essas práticas.

Nesse viés, a noção de currículo oculto revela-se fundamental a esse estudo, visto que ela é a noção que estimulará olhares mais atentos, semelhantes ao olhar dos analistas de discurso, que buscam investigar os sentidos além do que é entendido como transparente, como evidente, além dos sentidos hegemônicos. Como bem destacam Candau e Moreira (2007, p.18):

[...] a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado o currículo oculto, que envolve predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.

Para a Análise do Discurso (AD) a questão fundamental está justamente em torno dos sentidos, dos efeitos alcançados, o que evidencia a possível aproximação entre a noção de currículo oculto e algumas noções da AD. É isso que a AD buscará investigar: como se dão os efeitos de sentido entre interlocutores, o que determina que os sentidos tomem um rumo e não outro. Daí a importância da noção de ideologia como aquela que é responsável pelo direcionamento de sentidos

[...] podemos dizer que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. A ideologia, por sua vez, é a interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido de refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro [...] Há uma contradição entre mundo e linguagem e a ideologia é trabalho dessa contradição. (ORLANDI, 2004, p. 31).

Para a AD é a ideologia que direciona os sentidos. Sob essa ótica, podemos pensar o currículo oculto perpassado pela ideologia de quem conduz a escola –

sejam os professores, a equipe diretiva ou as secretarias de educação. É a ideologia que determina os movimentos realizados pela escola, é a ideologia que determinará, por exemplo, que as aulas de Matemática e Língua Portuguesa tenham uma carga horária maior nos currículos escolares, e assim, ela, a ideologia, refletirá no currículo oculto estabelecido, em que as professoras e professores de Matemática e Língua Portuguesa – componentes de maior carga horária – tenham maior voz em um conselho de classe ou na determinação da aprovação ou reprovação de um estudante.

Assim, currículo oculto e ideologia estão imbricados, ele existe por conta da determinação ideológica que ocorre a qualquer sujeito, estando ele entre os muros da escola ou não. É uma relação de nunca acabar⁷, mas que deve ser pensada em suas consequências, pensar sobre o que a escola pretende ensinar aos estudantes a partir de um currículo que não está formalmente estruturado. Questão fundamental para que professores e professoras possam observar os fazeres pedagógicos (e ideológicos) da escola, desocultando o que não estava explícito, para que, ainda que na permanência das práticas realizadas, ao menos se abra espaço para o posicionamento crítico sobre se estar ensinando muito mais do que o previsto nos currículos formais.

Dito tudo isso, é possível ainda afirmar que é de extrema importância que, ao pensarmos o currículo, não nos detenhamos a uma listagem de conteúdos e objetivos a serem trabalhados e atingidos. Também é importante esclarecer que o que entendemos por currículo nesse trabalho não se remete diretamente ao documento elaborado pela Rede Municipal de Farroupilha, este denominado *referencial curricular*, podendo ser entendido também como *grade curricular*, mas em nenhum momento resumido a currículo. Afinal, como é possível compreender, a partir do exposto, o currículo é muito mais que uma listagem, o currículo é lugar de contestações, lugar de rupturas, lugar de compreensão de sentidos outros, lugar no qual a ideologia trabalha produzindo efeitos, lugar de posicionamento, lugar político, lugar histórico, muito mais que um documento, muito mais que uma grade de conteúdos. No dizer de Candau e Moreira (2017, p.19), “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola”.

7 Fazendo referência ao livro organizado por Indursky e Ferreira (2005)

Enquanto coração, responsável por fazer circular o que é fundamental à vida da escola, da educação, o currículo precisa ser constantemente questionado, analisado, teorizado e, inclusive, colocado em xeque. Assim, nada melhor que associar a esse debate a teoria da Análise do Discurso, que coloca em xeque os sentidos dados como evidentes, como transparentes; mais, coloca em xeque os sentidos hegemônicos. É dessa teoria, a AD, que trataremos no capítulo a seguir.

3 DO SUPORTE TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Os anos 60 foram marcados por diversas mudanças no modo de vida da sociedade. Movimentos políticos, sociais e culturais caracterizaram o período e contribuíram para a mudança de diversos paradigmas então consolidados. É nesse contexto de efervescência que na França, tomada por grandes protestos estudantis e pela maior greve de trabalhadores já registrada no país, surge a Análise do Discurso de linha pecheutiana (AD).

A AD tem início 1969, com a publicação da tese de Michel Pêcheux “Análise Automática do Discurso”. Nela, Pêcheux pretende analisar discursos políticos de forma automática, com auxílio de recursos da informática de então. Na tentativa de automatização das análises, Pêcheux percebe que os discursos apontam para aspectos da exterioridade linguística (como as condições de produção, por exemplo) que um programa automático seria incapaz de analisar. Noções como a ideologia, as formações imaginárias e ideológicas, além de outras tantas, fundamentais à AD, escapariam à análise das máquinas.

A AD surge num momento de contestações ao modelo de sociedade capitalista consolidado. Os questionamentos são muitos e repercutem também na área dos estudos da linguagem, onde o Estruturalismo saussuriano reinava, ainda que o Gerativismo de Chomsky já tivesse dado os seus sinais. A AD quer compreender como se dá a constituição dos sentidos. Orlandi (2015, p.13) nos diz do que trata a AD:

[...] como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

A AD busca evidenciar a não-transparência da língua, compreende que a linguagem é simbólica e que os sentidos são construídos social, histórica e ideologicamente. Por entender que essa construção se dá na língua, pelo sujeito, de acordo com a ideologia e com as condições de produção, a AD, inaugurada

justamente num momento de contestações, não poderia deixar de ser uma teoria de questionamentos. Assim, a AD interroga os modelos que então mobilizavam isoladamente cada uma das noções nas quais a teoria se alicerça: a língua, o sujeito e a ideologia. Para isso, a AD toma de empréstimo noções de três diferentes áreas do conhecimento: a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico, interrogando cada uma delas.

Por conta da mobilização dessas três diferentes áreas do conhecimento, Orlandi (2008a) define a AD como uma disciplina de entremeio, já que a ela são fundamentais noções oriundas da Linguística, da Psicanálise e do Materialismo Histórico. A AD incorpora noções de cada uma dessas áreas, questionando suas formulações, como Orlandi (1994, p.54) esclarece:

A Análise do Discurso, ao se fazer entremeio entre a Linguística e Ciências Sociais, não se especifica claramente um lugar no/de reconhecimento das disciplinas. O que lhe importa é sobretudo colocar questões para a Linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem, do sujeito e do sentido, transparência sobre a qual essas ciências se assentam.

É por isso que o sujeito, a língua e a ideologia, entre outras noções, terão para a AD um caráter diferente daqueles mobilizados anteriormente por outras teorias. AAD recorre a noções já cunhadas em outros momentos por outros teóricos, mas precisa associar outros aspectos a cada uma dessas noções, daí os questionamentos que propõe. Ainda a respeito desses questionamentos, Aiub (2014, p. 64-65) explica:

A linguística é interrogada pela sua concepção de língua imanente, onde os sentidos já estão dados. Isto é, à linguística a AD reivindica a opacidade constitutiva da língua. Ao materialismo histórico é requerido o lugar da contradição histórica, da possibilidade de uma ruptura, do equívoco. Já à psicanálise a AD questiona a relação do sujeito cindido com a ideologia que o interpela, ou seja, o sujeito não é nem totalmente repleto de intenções, controlando todo e qualquer dizer, nem é aquele plenamente assujeitado ao ponto de que não seja possível um rompimento (p. 64-65).

Sendo a língua, o sujeito e a história de interesse da AD, ainda que num viés outro, podemos dizer que seu estabelecimento enquanto teoria é responsável pela mobilização da exterioridade linguística e, para a AD, é justamente na exterioridade da língua que se dá a constituição dos sentidos. É *a partir* da exterioridade

linguística que se dão as falhas, as rupturas e os silenciamentos na linguagem e é na exterioridade que ocorrem as interpelações ideológicas evidenciadas no discurso, responsáveis pela produção dos sentidos.

Lembrando ainda que Orlandi (1994, p. 53), parafraseando Pêcheux, caracteriza o discurso como “efeito de sentido entre locutores”, podemos concluir que o discurso produz um efeito e, assim, não há transparência entre o discurso e o efeito produzido por ele. Sobre esse efeito, podemos recorrer a Pêcheux (2014, p. 146-147), quando afirma que:

as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Dessa forma, podemos entender que língua da AD, diferentemente da língua sistematizada concebida pela Linguística, não pretende transparência e nem literalidade. Ela é a língua dos equívocos, dos deslizes, da constituição do sentido e também da constituição do sujeito, sujeito esse interpelado ideologicamente.

A mobilização de sujeito no campo dos estudos da linguagem, como proposta pela AD, é então uma ruptura nos estudos linguísticos. O sujeito da AD está distante do sujeito-ideal estruturalista. Ainda que o sujeito já tivesse sido mobilizado por Benveniste ao teorizar sobre a enunciação (FERREIRA, 2016), precisamos entender que seu sujeito também é diferente do sujeito discursivo. Sobre o sujeito do discurso, Ferreira (2003, p.192) esclarece a respeito da impossibilidade de dissociá-lo da língua:

o sujeito do discurso, em sua relação com a língua, estabelece um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais. Assim, ele não é totalmente livre, dado o modo de sua constituição, nem totalmente determinado por mecanismos externos.

Daí podermos depreender que língua e sujeito são constituídos simultaneamente. Assim, pelo viés da AD, língua e sujeito são indissociáveis. Podemos, inclusive, dizer que não há sujeito sem língua e nem há língua sem sujeito (AIUB, 2018. p. 33-34).

Das três áreas do conhecimento que constituem a AD e que, por isso mesmo, são questionadas por ela, é necessário que ainda falemos a respeito do Materialismo Histórico. É dessa área que se mobiliza a noção de ideologia, fundamental ao estabelecimento da AD enquanto teoria. Segundo Orlandi (2006), é a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito. Ainda de acordo com a autora,

[...] a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo a termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim as imagens que permitem que as palavras “colem” com as coisas.” (ORLANDI, 2015, p.46)

A ideologia faz com que o sujeito diga o que diz. As palavras passam a fazer sentido de acordo com a ideologia e, por consequência, de acordo com as formações ideológicas e imaginárias⁸ às quais o sujeito se vincula, o que explicaria como, por exemplo, muitas vezes se tem certeza de algo que se diz, mas o interlocutor compreende de outra maneira, distinta daquela pretendida inicialmente por quem profere o discurso. Isso se deve ao que Pêcheux (2014a) nomeou como esquecimentos nº 1 e nº 2. De acordo com o autor, no esquecimento nº 1, que é da ordem do inconsciente, o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do dizer, ignorando outros sentidos possíveis, de outras FDs diferentes da que ele se inscreve para dizer. Já no esquecimento nº 2, o sujeito tem a ilusão de controlar o dizer, de que há apenas um sentido para o que diz, assim dá a ilusão de que seu interlocutor interpretará o discurso de acordo com o sentido que o sujeito preteriu ao dizer.

À AD interessam justamente as falhas no processo, as rupturas, os modos de dizer do sujeito e os caminhos tomados para que ele diga de uma forma e não de outra. Sem esquecer que esse é um sujeito não idealizado, passível de erro, assujeitado ideologicamente e, por isso mesmo, tão ricamente complexo.

Ainda sobre as noções tomadas da Psicanálise, do Materialismo Histórico e da Linguística, Orlandi (2008b, p. 35) reforça que para a AD, elas já não funcionam da mesma forma:

Assim é que a própria noção de ideologia é outra na análise de discurso. A noção de história é outra. A noção de sujeito é outra. Porque só se define pelo seu caráter eminentemente constituído pelo outro termo do sintagma de que participa, ou seja, da *linguagem*. A relação sintomática é a que existe entre o sujeito da linguagem e o sujeito da ideologia. Se a linguagem

⁸ Essas noções serão retomadas adiante.

aparece nesse quadro teórico como a materialidade específica do discurso, este, por sua vez, se define como materialidade específica da ideologia.

Sendo, dessa maneira, o discurso a materialidade da ideologia, é no próprio discurso que poderemos identificar traços ideológicos materializados nas formações discursivas, a partir das formações ideológicas, que trataremos a seguir.

Assim sendo, é necessário que aprofundemos algumas noções importantes para a AD, a fim de que adiante possamos realizar as análises propostas. Claro está não se tenciona elencar todas as noções da teoria – nem isso seria possível, mas aquelas que contribuirão na composição de um escopo teórico que dê conta das análises a serem realizadas.

3.1 Interdiscurso e formações discursivas

Uma importante noção para a AD é a de interdiscurso. É no interdiscurso que estão localizadas todas as possibilidades do dizer, todos os já ditos e o que pode vir a ser dito. De acordo com Courtine (1999, p. 18), o interdiscurso é do nível do enunciado:

[...] espaço vertical, estratificado e desnivelado dos discursos que eu chamaria *interdiscurso*; séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraçando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço interdiscursivo, que se poderia denominar, seguindo M. Foucault, *domínio da memória*, que constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciativo na formação dos enunciados “preconstruídos”, de que sua enunciação apropria-se.

Mas convém tão logo acrescentar que, nesse interdiscurso, o sujeito não tem nenhum lugar que lhe seja assinalável, que ressoa no domínio da memória somente uma *voz sem nome*.

Assim sendo, os dizeres dispersos localizados no interdiscurso não assumem uma “forma” específica. Assumem todas as formas, como esclarece Orlandi (2015, p.31-32):

O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isso é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato” possa fazer sentido em “minhas” palavras.

O interdiscurso é atualizado na formulação, no intradiscurso, o fio do dizer, o que foi dito antes, vinculado ao que está sendo dito e ao que será dito depois. Essa atualização acaba evidenciando as formações discursivas, abrigadas no interdiscurso, já que ele é o conjunto de todas as formações discursivas possíveis.

Ainda que a noção de formação discursiva (FD) já houvesse sido cunhada por Foucault⁹, assume outro papel a partir de sua resignificação em Pêcheux, que trará para a FD a noção de ideologia, ou seja, um elemento da exterioridade refletido no interior da própria FD. Para Pêcheux (2014), uma FD “determina o que pode e deve ser dito”. Indursky (2013, p.225), complementa essa noção: “a FD não apenas indica o que pode/deve ser dito, mas também o que não deve ser dito. A isto acrescentamos também *o que pode, mas não convém ser dito nesse discurso*”.

Quando pensamos no *não convém* de Indursky, há evidências de que há um processo por parte do sujeito que, interpelado ideologicamente, observando as condições de produção, pode perceber que determinados discursos *não convém* dadas condições de produção. A FD regula o dizer do sujeito, mas são as formações ideológicas que conduzem o sentido em direção a essa FD.

De acordo com Orlandi (2006, p.19-20), “as formações discursivas são as projeções, na linguagem, das formações ideológicas”, os locais onde o sujeito materializa suas posições:

[...] esse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. (ORLANDI, 20015, p.41)

Assim, é possível dizer que o sentido é dado pelas posições ideológicas ocupadas pelo sujeito. O interdiscurso fornece as possibilidades do dizer, mas são as posições, as formações ideológicas, que direcionam o sentido, materializando-se na linguagem através das FDs. Talvez um exemplo apresentado por Orlandi (2015, p. 42) possa ser uma forma de facilitar a compreensão dessa noção, fundamental a esse trabalho:

9 Para Foucault uma formação discursiva se estabelece a partir de determinadas regularidades (INDURSKY, 2013).

É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Por exemplo, a palavra “terra” não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem terra e para um grande proprietário rural. Ela significa diferente se escrevemos com letra maiúscula Terra ou com minúscula terra etc. Todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas. E isso define em grande parte o trabalho do analista: observando as condições de produção¹⁰ e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito.

A partir disso é possível perceber que o currículo visto por profissionais que compreendem a educação como preparo para o mercado de trabalho é completamente diferente do currículo visto por profissionais que o compreendem como espaço de ampliação de conhecimentos e possibilidades, que parte das vivências e potencialidades do próprio estudante, o que, mais uma vez, explica o surgimento de teorias de currículo tão distintas ainda que em um mesmo período histórico.

É possível também pensarmos que o que caracteriza a aula de Língua Portuguesa para alguns docentes como a aula da gramática é muito diferente do que constitui a aula de Língua Portuguesa para docentes que a encaram enquanto aula vinculada aos sentidos possíveis na língua e não necessariamente à sua organização. Ou seja, docentes, enquanto sujeitos ideologicamente interpelados, podem conceber a aula de um mesmo componente curricular de formas muito diversas, daí a importância da reformulação constante dos currículos (ao menos os oficiais e documentados).

Dito isso, retomando as FDs, é ainda importante que se compreenda que elas não são fechadas, que suas fronteiras são porosas e que os sujeitos podem migrar de uma posição a outra em uma mesma FD (ou, ainda que menos frequentemente, de uma FD a outra), de acordo com os posicionamentos ideológicos que o interpelam. Como diz Pêcheux (2014b, p.277), “não há ritual sem falhas, enfraquecimentos e brechas”, assim interpelação ideológica é um ritual suscetível a falhas.

10 De acordo com Orlandi (2015, p.28-29), podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio, histórico e ideológico.

É preciso dizer ainda que, de acordo com Pêcheux (2014b), toda formação discursiva possui um saber central que regula a FD, a forma-sujeito. Cada FD possui apenas uma forma-sujeito e, sabendo da heterogeneidade característica das FDs é possível avançar e teorizar elas. De acordo com Pêcheux, existem três modalidades de desdobramento da forma-sujeito.

Na primeira modalidade, a identificação plena, o sujeito está completamente vinculado à forma-sujeito, ao saber central da FD; ele está fortemente alinhado à ideologia que domina a FD em que se inscreve. Esse sujeito está centralizado na FD, distante de outros posicionamentos que não os vinculados em sua totalidade à forma-sujeito, tornando o saber, nessa modalidade, homogêneo. Orlandi (2008a, p.104), esclarece: “quanto mais centrado o sujeito, mais cegamente ele está preso à sua ilusão de autonomia ideologicamente constituída. Quanto mais certezas, menos possibilidades de falhas”. Assim, quanto mais centrado, mais marcado ideologicamente está o sujeito, menores são as chances de ser interpelado pelos saberes de outra FD.

Na segunda modalidade descrita por Pêcheux, o sujeito se contra-identifica com a FD em que se inscreve, ou seja, há um saber central ao qual ele se vincula, mas o sujeito passa a questionar o saber dominante. Ele se vincula ao saber central, mas já não o reproduz em sua totalidade, pois tem suas ressalvas em relação às evidências ideológicas da FD. Ele é o que Pêcheux chamou de *mau-sujeito*. São os questionamentos do sujeito que inauguram diferentes posições-sujeito na FD, é, assim, essa modalidade que acolhe a heterogeneidade em torno do saber central.

Já na terceira modalidade, a desidentificação, há um rompimento com o saber central da FD. O sujeito já não pode mais ocupá-la, pois já não se identifica em nada com o saber central. Assim, ele migra para uma nova FD – seja ela uma FD inaugurada pelo sujeito, seja uma FD existente antes do processo de desidentificação.

Tendo já percorrido as noções de interdiscurso e FDs, fundamentais a esse estudo, é possível agora nos atermos a outras duas noções que permearão esse trabalho, as noções de língua e sujeito.

3.2 Língua e sujeito

Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar (ORLANDI, 2015, p. 43).

Pensando a partir dessa colocação de Orlandi, é possível dizer que o sujeito é levado a interpretar em todas as situações e isso ocorre de acordo com a ideologia que o interpela. Assim, como nos diz Pêcheux (2014b) sujeito e sentido constituem-se mutuamente.

Se concebermos a escola como lugar de interpretação, como lugar em que os sentidos são dados como evidentes, mas que nada mais são que um dos possíveis sentidos, uma das possíveis interpretações, podemos compreender o que viabiliza a manutenção de uma teoria de currículo funcionando na escola e não outra. Retomando a ideia de que todo sujeito é interpelado ideologicamente, podemos inferir que a consolidação de um viés curricular e não outro se dá a partir da sujeição à ideologia que perpassa os fazeres e os discursos da e sobre a escola, daí este trabalho estar inscrito na Teoria do Discurso. A AD colabora com esse processo de busca de sentidos outros da interpretação, da significação, já que busca investigar como eles se estabelecem.

Além disso, podemos trazer a essa discussão o currículo oculto que perpassa os fazeres pedagógicos, inclusive no que diz respeito ao que a escola compreende como língua, como aula de língua, via de regra, muito distinta da concepção de língua da AD, que, de acordo com Ferreira (2005, p.17), “é aquela da “ordem material”, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência”.

Concebendo a língua como a língua do equívoco, da falha, podemos nos questionar a respeito da língua que a escola costuma exigir dos estudantes, se há nela espaço para a falha ou para o equívoco. A resposta a este questionamento dependerá da FD em que se inscreve o professor, mas, geralmente, a língua da escola costuma ser a língua da regra, da norma, onde não há espaço para a heterogeneidade.

De acordo com Payer (2007), não há coincidência entre a língua do Estado e a língua materna. A autora chama a língua instituída aos brasileiros como materna de Língua Nacional. Payer compreende: “a língua nacional como a língua elevada a essa categoria pelo Estado Nacional, formadora dele, minuciosamente cultivada,

portanto, e a partir da qual ele regula a presença de outras línguas em seu território”. (PAYER, 2007, p. 114).

Partindo das reflexões de Payer, podemos entender a língua materna como a língua cujos laços primeiros de significação se estruturam na constituição subjetiva. Ela é híbrida, imbricada. Assim sendo, as línguas maternas e nacional são línguas com funcionamentos diversos, já que atuam sob viéses diferentes, estabelecendo relações diferentes com o sujeito. Ainda em Payer, 2007, p.117, temos:

[...] os lugares ou estatutos de língua materna de língua nacional não coincidem, nem empírica e nem teoricamente. E não é só a língua materna e a língua nacional não coincidem, como também elas se encontram em uma forte tensão entre si.

Por esse viés, a língua materna abarcaria, inclusive, palavras e expressões de mais de uma língua nacional, como no caso de descendentes de imigrantes, por exemplo, que, ainda que já não falem a língua de seus antepassados, conservam traços dessas línguas, constituindo sua própria língua materna. Assim, a língua materna seria a língua do sujeito e não a língua oficial de um determinado país. A língua materna é então uma língua que não se confunde com a gramática, ou com a língua da gramática, esta que o imaginário de muitos docentes (e não-docentes também) concebem como a Língua Portuguesa da escola.

Pensando por essa perspectiva, podemos compreender que existe um grande embate travado no estudante que chega à escola e depara-se com uma língua outra, uma língua que não é sua língua materna, ainda que língua portuguesa, uma língua que exclui vários dos modos de dizer que ele conheceu e concebeu como adequados até chegar ao ambiente escolar. Conforme Payer (2007, p. 117), essas línguas “funcionam em um embate, de um modo tal que se torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de sua língua materna (familiar) ao de sua língua nacional (Escola) sem ter que mudar de materialidade linguística”.

Disso se depreende que o processo é equivalente ao processo de deparar-se com uma língua estrangeira. Ainda que a língua da escola preserve semelhanças com sua língua materna, não é sua própria língua, já que se tratam de materialidades linguísticas distintas, como aponta Payer (2007, p.119):

[...] a língua materna (memória familiar) e a língua da escola (memória nacional) não coincidem sempre [...]

Ser, por um lado, empiricamente a língua nacional e a língua materna não coincidem por se tratar de línguas materialmente diferentes [...], por outro lado elas não coincidem também porque tem estatutos – lugares e funcionamentos – diferentes. Língua Nacional e Língua Materna não coincidem, portanto, não só porque se referem a materialidade linguísticas empiricamente distintas, mas também porque se constituem como *dimensões distintas da linguagem na ordem da memória*.

Dessa forma, o sujeito-estudante precisa lidar com duas línguas diversas, com funcionamentos diversos, mas, mais que isso, que ressoam no próprio sujeito de maneiras diversas: “esses sujeitos [...] têm que lidar *simultaneamente* com a língua nacional e a língua materna – a língua do seu grupo que marca lugar na memória” (PAYER, 2007, p.117). O fato de a língua da memória ser “esquecida” pela escola pode nos ajudar a compreender o fracasso de muitos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, concebidas como aula em língua materna.

Nesse ponto é possível elencarmos outra noção importante para a AD, a noção de Formação Imaginária. De acordo com Orlandi (2006, p.18), as Formações Imaginárias “presidem o discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz do seu interlocutor e a imagem que faz do objeto do discurso”. Assim é possível concluir que a imagem que o estudante faz a respeito do que é língua, ou seja, a que formação imaginária ele se vincula ao pensar a língua, é muito distinta da imagem que o docente ou a escola fazem da língua; são materialidades distintas. Admirável seria se todos se saíssem bem nessas aulas que, usualmente, apagam a singularidade e a heterogeneidade que cada sujeito traz consigo ao chegar à escola.

Mais uma vez, cabe dizer, esse apagamento é ideológico. É a ideologia que direciona o que é pensado a respeito do que convém ou não a escola ensinar (ou tentar ensinar) e, especialmente, o que convém ou não “deixar” que o estudante aprenda, evidenciando novamente mais um aspecto do currículo oculto, que perpassa os fazeres escolares, aquele que dá conta de quais setores da sociedade devem ou não ter acesso ao conhecimento. Conhecimento este que abre caminhos à construção do pensamento crítico e questionador, tão temido em uma sociedade que é caracterizada pelo silenciamento da população.

É relevante salientar que não se está pretendendo dizer que a aproximação da língua materna com a língua nacional não seja valiosa ou mesmo que esse não seja o papel da escola. Como bem lembra Payer (2007), uma das prerrogativas para tornar-se cidadão em nossa sociedade, um dos objetivos da escola, é justamente

abrir mão de particularismos (que podem envolver suas *línguas maternas*, já que são modos de dizer divergentes da norma culta padrão, essa desejada como língua da sociedade) e inserir-se em um contexto coletivo, onde a própria língua contribuiria por ter traços comuns a todos. O que, talvez, os docentes possam atentar é para o fato de que aquilo que se compreende como língua materna, não funciona da mesma maneira para todos os sujeitos e assim, repensar a noção de equívoco, buscar a compreensão do que leva esses equívocos a acontecerem e, dessa forma, avançar para uma maneira de encarar a língua que não esteja somente vinculado à norma-culta-padrão, mas aos múltiplos sentidos e às diferentes maneiras de dizer. Olhar para as línguas e lembrar que, como no dizer de Coracini (2007, p.48): “Toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo” pode ser um grande passo para avançarmos em nossos currículos e nas aulas de Língua Portuguesa.

Realizada a incursão por essas noções fundamentais à AD, passaremos a seguir às análises. É possível que ao analisar as sequências discursivas, apareçam outras noções não elencadas aqui, já que, conforme Indursky (2008, p.10), “em Análise do Discurso ocorre uma inquieta relação que vai, em um constante movimento pendular, da teoria para a análise e, desta, de volta para a teoria”, podendo assim ser necessário voltar à teoria para nos aproximarmos de alguma outra noção não prevista. Por ora, passemos às análises.

4 DAS ANÁLISES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR

Para a realização das análises que seguem foi necessário, antes de mais nada, elaborar um questionário que contemplasse aquilo que se pretendia analisar nas falas dos professores de 4º e 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Farroupilha/RS. Os aspectos a serem analisados foram levados em consideração juntamente com as noções de AD que poderiam ser mobilizadas *a priori*. Desses debates foram elaboradas as seguintes questões:

1. *Você participou da construção do Referencial Curricular de Ensino da Rede Municipal de Farroupilha, publicado em 2012? Em caso afirmativo, como se deu esse processo? Relate o que foi mais marcante para você nesse período.*
2. *O que você pensa sobre o Referencial de Língua Portuguesa do 4º e 5º ano dos anos iniciais?*
3. *Quais mudanças você faria no Referencial Curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais?*
4. *Como o Referencial Curricular auxilia ou fundamenta suas aulas de Língua Portuguesa?*
5. *Em quais momentos você deixa de utilizar o referencial curricular de Língua Portuguesa para o planejamento de suas aulas? Como se dão essas práticas?*
6. *Pensando sobre suas aulas de Língua Portuguesa (no 4º ou 5º ano), indique os conteúdos ou habilidades que os alunos demonstram maior dificuldade em aprender ou desenvolver.*
7. *Ainda com relação às aulas de Língua Portuguesa, quais são as habilidades e conteúdos em que eles têm mais facilidade de desenvolver?*

Concluída a etapa de formulação do questionário, foi necessário que sua aplicação se realizasse para que então pudéssemos analisar as respostas obtidas vinculando-as com a teoria da Análise do Discurso.

A fim de que todos os caminhos percorridos nesse estudo sejam apontados, apresentaremos a seguir a metodologia utilizada, que possibilitou realização das análises que serão mencionadas na sequência.

4.1 Metodologia

Em análise do discurso não existe um modelo que se aplique automática e indiferenciadamente a todo discurso. Vale dizer que a definição da metodologia a ser utilizada na análise de um discurso específico implica mais uma vez a análise (INDURSKY 2013, p.59).

Para buscar compreender como se efetiva o imaginário de Língua Portuguesa como língua da gramática e o que leva muitos professores de 4º e 5º ano da Rede Municipal de Farroupilha a conduzirem suas aulas com base no estudo da gramática normativa, não previsto pelo referencial curricular da rede, elaboramos o questionário exposto anteriormente que procurava compreender como se dá o (não) funcionamento desse documento no planejamento e na condução das aulas de Língua Portuguesa.

Orlandi (2006) coloca que as formas de se realizar análises discursivas podem ser diversas, mas que, independentemente do procedimento adotado, o analista deve, antes de qualquer coisa, partir do pressuposto que o sentido sempre pode ser outro – visto o indivíduo ser interpelado em sujeito pela ideologia e esta direcionar o sentido, ou seja, o sujeito nunca ter controle sobre o que diz, já que no discurso é que a ideologia e o inconsciente se manifestam através do próprio sujeito.

Assim, o arquivo desse estudo foi constituído ao realizar a pesquisa com professores de 4º e 5º ano em seis diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino. A opção por seis escolas se deu sem uma motivação específica, uma vez que em AD não importam os dados quantitativos e sim as posições-sujeito (PS) encontradas. A PS é o lugar no qual o sujeito se inscreve para dizer, e uma vez que há uma PS identificada, outros sujeitos podem se vincular a elas, independentemente do número de professores entrevistados.

Das seis escolas, cinco retornaram alguma resposta ao questionário proposto, que, além de ter sido entregue como cópia física, foi também disponibilizado para ser respondido de forma *on-line*. Assim, dezessete professores responderam ao questionário proposto, dez de forma *on-line* e sete em respostas manuscritas aos questionários físicos.

É importante ainda ressaltar que, justamente por este não ser um estudo quantitativo, nem todas as respostas obtidas nos questionários farão parte das análises que seguem, embora todas as respostas constituam o arquivo desse trabalho.

Para enriquecermos a noção de arquivo trago as palavras de Pêcheux. De acordo com o autor (2010, p. 51) o arquivo pode ser “entendido, no sentido amplo, de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Dessa maneira, podemos dizer que ao aplicarmos esse questionário, organizamos o arquivo. Arquivo este que já estava lá em funcionamento, junto às formações imaginárias dos docentes. O que esse estudo fez foi reunir os discursos. É a partir do arquivo, portanto, que se constituirá um *corpus* de análise, *corpus* esse entendido aqui de acordo com Courtine (2014, p.54):

um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção do discurso. A constituição de um corpus discursivo é, de fato, uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa.

Assim, a constituição desse *corpus* deu-se de maneira a buscar investigar se as aulas de Língua Portuguesa baseadas na gramática normativa eram conduzidas assim por desconhecimento do referencial curricular ou mesmo por deixarem de lado o que o referencial propõe.

Para a constituição de um *corpus*, Courtine (2014, p.77) esclarece que existem duas modalidades:

ou *corpora* de arquivo (constituídos a partir de materiais pré-existentes, como aqueles com os quais, por exemplo, os historiadores são confrontados) ou *corpora* experimentais (que equivalem à produção de sequências discursivas por locutores colocados em uma situação experimental definida). [...]

Para esse estudo a constituição do *corpus* se deu de maneira experimental, já que o arquivo foi organizado a partir das respostas ao questionário mencionado. De acordo com Pêcheux, na modalidade experimental os *corpora* “são constituídos de sequências discursivas produzidas em situação experimental como respostas a uma questão, a uma instrução, a produção de um curto resumo de texto...” (PÊCHEUX, 1974, apud COURTINE, 2014, p.77).

Assim, para a realização desse trabalho, foi organizado um arquivo, visto que os sentidos circulam nos e pelos sujeitos. A partir desse arquivo, constitui-se o *corpus* com a seleção de sequências discursivas encontradas das respostas ao

questionário proposto. E da leitura atenta, vinculada à teorização da AD, chegou-se às análises que estão apresentadas na próxima seção.

4.2 Análises: as formações discursivas em questão

Ao realizar a leitura das respostas dadas pelos professores, foi possível observar posicionamentos que iam em duas diferentes direções. Assim, as sequências discursivas selecionadas para a análise compuseram duas FDs distintas. A primeira delas, à qual se filiou um maior número de professores, teve como saber central, sua forma-sujeito, a noção de que: *o referencial curricular deve trabalhar para o professor, como um facilitador do seu próprio trabalho, apoiado na gramática*. A segunda FD observada nas respostas apontou para o seguinte saber central: *o referencial curricular deve primar pela aprendizagem dos alunos, não pelo estudo da gramática*. Assim, compreendendo que as formas-sujeito das FDs que se apresentaram aproximavam-se das concepções das teorias tradicionais de currículo apontadas no início desse estudo, optei por nomeá-las de acordo com as teorias elencadas anteriormente aqui, chamando-as, de *FD Tecnicista* e *FD Progressista*, respectivamente.

O esclarecimento a respeito da opção pelas nomeações das FDs será apresentado a seguir e então as sequências discursivas serão trazidas para que enfim se realizem as análises.

4.2.1 FD Tecnicista

O referencial curricular do 4º e 5º ano da Rede Municipal de Farroupilha aponta, principalmente, para o estudo dos gêneros textuais na aula de Língua Portuguesa. Assim, observando as respostas de alguns professores que relataram a ausência do estudo de gramática como uma falha no referencial curricular, é possível dizer que há ainda a crença de que a escola precisa poder quantificar os resultados dos alunos, prática à qual exercícios gramaticais se prestam com facilidade.

Além disso, as falas apontam para o referencial enquanto norteador do trabalho *do professor* e não como um facilitador às aprendizagens dos estudantes,

evidenciando uma necessidade de eficiência no ensino, muito próxima às concepções de currículo do ensino tecnicista, daí a opção por nomear a FD desta maneira.

Ademais, essas respostas remetem mais uma vez ao currículo oculto que permeia os fazeres da escola, que primam por resultados quantificáveis, inúmeras vezes desvinculados das aprendizagens reais dos alunos, frequentemente baseados em decorar termos e classificações exclusivamente para a realização de trabalhos e avaliações que trarão resultados numéricos e objetivos.

Em contraponto à FD Tecnicista, surgiram falas vinculadas a um outro saber que denominei progressista, como explico a seguir.

4.2.2 FD Progressista

A partir da leitura do arquivo de pesquisa, foi possível observar também que alguns professores mostraram-se mais vinculados a uma FD que leva em consideração a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

Estes dizeres, via de regra, encontram no referencial curricular um suporte para a realização das aulas, mas que, muitas vezes o deixavam de lado ao observar o interesse ou mesmo as necessidades dos alunos apontando em outra direção.

Dessa forma, optei por nomear a FD como progressista, já que a forma-sujeito me remeteu aos estudos e concepções de John Dewey e Kilpatrick, que entendiam que a educação – e o currículo – devem atender os interesses dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios e experiências, bem ao encontro do saber central dessa FD: *o referencial curricular deve primar pela aprendizagem dos alunos, não pelo estudo da gramática*, um contraponto à FD Tecnicista.

De maneira a ser possível observar o que se mencionou até aqui sobre as FDs encontradas, abaixo serão apresentadas as sequências discursivas (SDs) e suas respectivas análises.

4.3 Análises das Sequências Discursivas

Para a realização dessa etapa, as sequências discursivas serão apresentadas e as análises serão propostas de acordo com o que as sequências forem trazendo.

Via de regra os professores se inscrevem em uma das FDs para dizer, assim como qualquer sujeito se vincula a uma FD quando diz, porém, sendo o sujeito passível de falhas, algumas SDs podem ser consideradas inscritas tanto na FD Técnica quanto na FD Progressista, como veremos a frente.

Iniciaremos com as SDs de um mesmo professor a respeito de diferentes perguntas do questionário. Quando perguntado a respeito do que pensa sobre o referencial curricular, como o documento auxilia em seu planejamento e quando deixa de usá-lo, o professor diz:

P1 SD1¹¹: *Eu acho um bom material de apoio e norteador do trabalho pedagógico. Serve como norte para os conteúdos.*

P1 SD2: *Serve como base para orientação dos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas.*

P1 SD3: *Não deixo de utilizar, pois é uma ferramenta para o planejamento das minhas práticas pedagógicas.*

Podemos observar que esse professor está fortemente vinculado à forma-sujeito da FD Técnica, já que encara o referencial curricular como norteador do seu trabalho e o vê como uma orientação dos conteúdos, além de ser uma ferramenta para o planejamento das suas práticas. É possível dizer ainda que esse professor se inscreve na FD técnica que preza a eficiência do ensino (ou da tentativa de ensino), já que em seu dizer não observamos menções à aprendizagem e nem mesmo aos alunos, ou seja, o referencial curricular deve atender às suas necessidades.

Mais uma vez é possível observar o currículo oculto que se delineia nos fazeres da escola e nos discursos sobre as práticas docentes, que devem seguir um “norte”, que devem “vencer” os conteúdos em detrimento, muitas vezes, da aprendizagem dos alunos.

Outro professor posiciona-se de maneira bastante semelhante ao mencionar o que pensa a respeito do referencial curricular:

11 P = Professor
SD = Sequência Discursiva

P2 SD4: *Acho ele fundamental para nos guiar, mas os conteúdos estão muito vagos, tem coisas que são iguais do 1º ao 5º ano.*

Esse professor, também vinculado à FD Tecnicista, reconhecendo a importância do documento, diz, assim como o outro professor mencionado, que o referencial deve ser um guia, além de fazer ressalvas quanto aos conteúdos apontados nele.

No mesmo viés das SDs já apresentadas e mantendo-se vinculado à FD Tecnicista, um terceiro professor quando perguntado a respeito do que pensa sobre o referencial e como o utiliza em seu planejamento, diz:

P3 SD5: *(...) Observando de modo geral, penso que ele poderia ser mais específico (detalhado) em relação aos conteúdos que devem ser desenvolvidos e as sugestões de trabalho também poderiam ser ampliadas...*

P3 SD6: *Ele é muito importante, pois é um guia, um mapa para organizarmos os planos anuais de cada série e os planos de aula. Nós dá segurança de estar andando no caminho certo! O Referencial é essencial!*

Aqui podemos observar mais uma vez a forte vinculação à forma-sujeito da FD, além de apontar ainda para um outro elemento: a necessidade de especificação dos conteúdos. Que “conteúdos” seriam esses? Se encararmos os diferentes gêneros textuais enquanto conteúdos, nos restaria a gramática a acrescentar ao referencial. Seriam esses os conteúdos aos quais o professor faz referência?

Além disso, destaco as menções ao referencial ser “um guia, um mapa”, quase como guia espiritual que tudo sabe e não pode ser questionado, o que se confirma quando lemos que ele daria “segurança de estar andando no caminho certo”. Novamente trago a referência ao currículo oculto que permeia a escola, já que aqui há uma forte referência à hierarquia que compõe os fazeres escolares: andar no caminho certo sob o olhar de quem? O professor sob o olhar dos gestores, dos secretários, sempre precisando confirmar que seu trabalho “está de acordo”, que seguiu o que foi normatizado sem desvios, mesmo que esses “desvios” pudessem facilitar a aprendizagem dos alunos.

Com relação às mudanças que fariam no documento, alguns professores se posicionaram dessa forma:

P4 SD7: *Tornaria as habilidades e conteúdos mais claros e objetivos. Acrescentaria as competências que não aparecem.*

P5 SD8: *Especificaria mais os conteúdos a serem trabalhados como base para cada ano.*

P6 SD9: *Além de constar o trabalho com diferentes gêneros e tipologias textuais, também poderia conter dados sobre os estudos gramaticais.*

P7 SD10: *Colocaria algumas gramáticas mais simples e também as regras de acentuação gráfica*

Mais uma vez aparece a menção a necessidade de especificação dos conteúdos, que novamente questiono se seriam conteúdos gramaticais, porém agora, na SD9 e S10 já temos a menção direta à gramática, reforçando a hipótese inicial de o referencial curricular não ser utilizado por muitos professores por não considerarem-no suficiente, visto que não contempla estudos gramaticais, aqueles que os tantos professores encaram exclusivamente como aula de Língua Portuguesa, a aula da gramática.

Nas quatro SDs acima, encontramos o mesmo posicionamento, correspondente à forma-sujeito da FD: o referencial funcionando para o trabalho do professor, para que o professor desenvolva as competências do aluno, para que o professor esteja seguro de estar andando no caminho *certo*¹². Mais uma vez observamos o referencial a serviço do professor e de suas práticas, um reforço ao imaginário de que a língua (da escola) é transmitida aos alunos através do professor e por isso o currículo precisa ser direcionado a ele, o professor.

Vinculado ainda à forma-sujeito da FD Técnica, um outro professor, quando perguntado a respeito do que pensa sobre o referencial, o que mudaria nele e quando deixa de utilizá-lo, diz:

P8 SD11: *Penso que é confuso.*

P8 SD12: *Que fosse como antigamente com grade curricular.*

P8 SD13: *Quando preciso de mais recursos para trabalhar com meus alunos. Atividades de complementação do conteúdo, principalmente a gramática, sendo esta essencial na produção, fala, concordância...*

¹² Em referência à SD6.

Novamente aparecem referências à falta de especificidade dos conteúdos e a necessidade da entrada da gramática nos estudos de língua portuguesa do 4º e 5º ano, reforçando mais uma vez a hipótese de que o imaginário a respeito do que são as aulas de Língua Portuguesa é o da aula de gramática, a aula do estudo sobre as normas da língua-culta-padrão. O que, assim, podemos dizer, evidencia o funcionamento do currículo oculto que estrutura as aulas de Língua Portuguesa: o currículo da norma, da padronização, em detrimento do referencial curricular oficial e da heterogeneidade de línguas maternas (aquela dos laços primeiros de significação) que turma de alunos pode apresentar.

Ainda a respeito da língua entendida como Língua Portuguesa, como aula de língua, como aula de leitura, temos o seguinte posicionamento:

P9 SD14: Eu acredito que os objetivos para estas séries, anos, está coerente dentro do esperado, pois o aluno nesta fase deve ser capaz de compreender o sentido das mensagens, textos orais e escritos, ler automaticamente diferentes textos dos gêneros previstos, utilizando a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, produzir textos escritos coerentes, ter domínio da separação de palavras, ortografia correta, utilização de pontuação em frases.

Quanto à SD14 e sua não explícita associação ao documento que facilita o trabalho docente, podemos observar: “ler automaticamente diferentes textos”. O aluno que lê “automaticamente” pode ser entendido como um aluno que facilita o trabalho do professor, quase que um aluno robotizado (automático) – aqui também seria interessante a reflexão sobre o sujeito-aluno desejado pelo sujeito-professor: que formações imaginárias constituem o próprio imaginário do professor sobre esse aluno? Esse imaginário em alguma instância nos auxiliaria à aproximação das línguas materna e nacional descritas por Payer (2007) ou são formações imaginárias que levam em conta apenas o sujeito-professor, visto que o currículo precisa estar a seu serviço?

Na fala do seguinte professor a respeito do que pensa sobre o referencial curricular mantêm-se as vinculações até aqui apresentadas:

P10 SD15: Eles dão o norte do que devo trabalhar.

No entanto, ao falar sobre o que pensa do referencial, quais mudanças faria e quando deixa de usá-lo, esse mesmo professor diz:

P10 SD16: *Penso que ele está bem elaborado, porém seria necessário formações específicas para que os docentes compreendessem o que está lá, afinal temos muitas pessoas novas na rede. Estas por sua vez trabalham muita gramática isolada dos gêneros textuais.*

P10 SD17: *Sempre temos mudanças. Talvez escreveria de outra maneira, ou seja, faria um quadro de habilidades, conteúdos, avaliação e exemplos de maneira bem clara para que as pessoas novas que chegam não tenham tanta dúvida e não recaiam na gramática “nua e crua”. Além disso penso que as habilidades devem ser revistas.*

P10 SD18: *Nunca deixo de usá-lo. Apenas não segui como está disposto o planejamento. Realizo quase tudo que está descrito, porém observo a necessidade da turma, se é necessário retomar algo, ou maior tempo em uma habilidade.*

Aqui temos uma quebra, uma ruptura. Inicialmente o sujeito parece se vincular à FD Técnica, mas na sequência é possível observar sua forte filiação à forma-sujeito da FD Progressista, já que apresenta posicionamento contrário à necessidade de estudo da gramática nas aulas de Língua Portuguesa do 4º e 5º ano, além de apontar que realiza seu trabalho voltado às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Sendo o sujeito passível de deslizamentos, observamos no discurso desse professor o que pode se configurar em um deslizamento, já que sua fala segue confirmando sua vinculação plena à forma-sujeito da FD, assim como ao conteúdo do próprio referencial, já que é justamente isso que o documento preconiza: uso de gêneros textuais e não da gramática “isolada”. Outra coisa a se observar é o posicionamento do professor ao dizer que as pessoas “novas” (que entraram mais recentemente na rede de ensino) não passaram pelas formações realizadas quando da elaboração do documento. Podemos pensar a respeito do imaginário construído: ainda que haja um referencial para guiar as aprendizagens, seriam os encontros de formação determinantes nas práticas docentes.

Além disso, na SD17 o professor retoma a ideia de que as pessoas que não participaram da construção do referencial precisam de uma espécie de amparo para

que, dessa forma, não tenham *tanta dúvida* e, assim, *não recaiam* na gramática “nua e crua”. Seria esse um reforço ao imaginário construído sobre a língua da gramática, a língua nacional? Observamos o que o professor diz: se não há dúvida, não se recai na gramática. Poderíamos assim pensar pelo viés contrário: se há dúvidas, se recai na gramática! O que nos possibilitaria dizer que elaborar, planejar uma aula que recai na gramática seria mais simples, mais cômodo.

Dois outros professores, quando perguntados a respeito de quando deixam de usar o referencial, disseram:

P11 SD19: *No momento em que percebo que a realidade da minha sala de aula foge aos conteúdos apresentados no referencial.*

P12 S20: *No momento em que surge o interesse ou a necessidade de trabalhar algum aspecto não elencado no referencial e que contribui para a aprendizagem/ desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.*

Aqui parece haver um maior direcionamento das aprendizagens e experiências estar voltado ao aluno. Ou podemos pensar ainda sobre as formações imaginárias a respeito desse referencial e de sua possível insuficiência. Assim, podemos nos questionar sobre as formações imaginárias que se constroem sobre o referencial curricular e sobre os outros documentos norteadores dos processos de ensino-aprendizagem: seriam documentos eficientes? Seriam documentos voltados à aprendizagem?

Observamos nas SDs apresentadas diferentes discursos que voltam-se a duas diferentes FDs, cada uma com duas posições-sujeito (PS). As SDs apresentadas podem ser sintetizadas no quadro:

Quadro-síntese das Formações Discursivas e Posições-Sujeito identificadas nas análises

FD TECNICISTA		FD PROGRESSISTA
PS1	PS2	PS1
<i>Além de constar o trabalho com diferentes gêneros e tipologias</i>	<i>Eu acho um bom material de apoio e norteador do trabalho</i>	<i>Realizo quase tudo que está descrito, porém observo a necessidade da turma, se é necessário retomar algo, ou maior</i>

<i>textuais, também poderia conter dados sobre os estudos gramaticais.</i>	<i>pedagógico. Serve como norte para os conteúdos.</i>	<i>tempo em uma habilidade.</i>
--	--	---------------------------------

Fonte: quadro elaborado pela autora (2018).

Analisando o quadro-síntese das FDs e PS identificadas nos discursos dos professores é possível concluirmos que enquanto alguns docentes encaram o referencial curricular como uma ferramenta norteadora do seu trabalho, muitas vezes falha, já que não contempla os estudos gramaticais, outros entendem o documento enquanto suporte à aprendizagem dos educandos, mas concebem deixá-lo de lado caso o interesse ou as necessidades dos estudantes apontem em outra direção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo foi muito enriquecedora, permite questionar muitos sentidos dados como naturais além de me possibilitar conhecer diferentes teorias de currículo e aprofundar os conhecimentos sobre a AD.

Ter a oportunidade de realizar uma pesquisa com colegas da mesma rede de ensino em que trabalho possibilitou que eu entrasse em contato com suas concepções de currículo, de ensino e pudesse iniciar a compreensão da constituição do imaginário de língua enquanto gramática.

Aproximar duas teorias que perpassam minha prática docente foi de grande valor. Observar que as formações imaginárias atuam no discurso, revelando o currículo oculto que atravessa nossas práticas docentes, possibilitou o questionamento em relação à prática, mas, mais do que isso, permitiu conceber uma língua materna diferente daquela entendida comumente como língua materna: a língua da escola, a *língua nacional*.

Observar, além disso, o funcionamento do currículo oculto nos dizeres sobre as práticas docentes permitiu evidenciar quanto esse mecanismo perpassa os fazeres pedagógicos, muito além do que imaginamos *a priori*. O que só faz comprovar que, como sujeitos ideológicos que somos (professores ou não), o sentido, seja ao que for, se dará de acordo com as formações imaginárias que nos constituem. Logo, se o sujeito concebe a aula de Língua Portuguesa como aula de gramática, um referencial voltado ao estudo dos gêneros textuais será considerado insuficiente, inacabado e o currículo oculto – e a ideologia – entrarão em cena para buscar ensinar *conteúdos* que não estão previstos no referencial, mas que *deveriam* estar ali.

Analisar os discursos dos professores e identificar neles duas diferentes FDs foi bastante surpreendente, uma vez que a hipótese inicial deste estudo apontava para discursos na mesma direção da FD nomeada aqui como FD Tecnicista, talvez identificando diferentes posições-sujeito. Observar, porém, discursos que fazem um contraponto a essa FD, que rompem com sua forma-sujeito, inaugurando a FD nomeada por mim como FD Progressista e que apontam o referencial curricular municipal de maneira positiva, foi algo não previsto. Essa possibilidade de

interpretar o referencial curricular e, conseqüentemente, o currículo faz com que possamos acreditar que é possível desconstruir o imaginário tão arraigado e passarmos a pensar a aula de língua sem o suporte quase que exclusivo da gramática.

Em contraponto, os apontamentos sobre a falta de “conteúdos” do referencial (entendidos por mim como a gramática em si), a falta da “grade curricular” ou sua falta de especificidade indicam a plena identificação à forma-sujeito da FD Tecnicista, aquela prevista ainda antes da realização da pesquisa, o que corrobora no evidenciamento da cristalização do imaginário sobre a aula de Língua Portuguesa como a aula da gramática, imaginário esse que explica discursos tão conhecidos como, por exemplo, “Português é muito difícil”, “Sou péssimo(a) em Português”, entre outros.

Abandonar as práticas de estudo isoladas da gramática da língua nacional e compreender o equívoco cometido pelo aluno como constitutivo do processo de aprendizagem vivenciado na escola podem ser formas de “descristalizar” esse imaginário. Além disso, a valorização da língua materna do estudante pode contribuir com o início de um movimento que possibilite a desconstrução do imaginário de que só será aula de Língua Portuguesa se substantivos, verbos, adjetivos forem estudados. Efetuando essa desconstrução será possível reconhecer o devido valor das aprendizagens dos estudantes, viabilizando que seus conhecimentos sejam ampliados e, assim, os índices de fracasso de leitura, compreensão e produção textual reduzidos.

6 REFERÊNCIAS

AIUB, Giovani F. Arquivo em Análise do Discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teórico-metodológica do analista. **Leitura**. n. 50, p.61-82, jul/dez, Maceió, 2012.

_____. **O sujeito entre línguas materna e estrangeira**: lugar de interferências, historicidades, reverberações. Curitiba: Appris, 2014.

_____. Quando o sujeito fal(h)a: reflexões a partir das noções de ideologia e formação discursiva. **Domínios da Linguagem**, v. 9, n. 3, jul/set, 2015, p.104-119.

_____. **Corporeidade Discursiva**: os modos de dizer do sujeito no entremeio das línguas materna e estrangeira. 2018. 227f. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2018, p. 33-34.

ALTHUSSER, Louis. **A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**. 49, 1984. p.26-42.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Alvez, 1975.

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. **La instrucción escolar en la América capitalista**. México: siglo XXI , 1981.

CANDAU, Vera M; MOREIRA, Antônio F. Currículo, conhecimento e cultura. In:BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia R.; PAGEL, Sandra D. (orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CORACINI, Maria José. **A Celebração do Outro**: arquivo memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e esquecimento na enunciação do discurso político. In: FERREIRA, M.C.L; INDURSKY, F. **Múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

_____. **Análise do discurso político**: o discurso endereçado aos cristãos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

FARROUPILHA. Prefeitura Municipal. **Referencial Curricular de Ensino da Rede de Farroupilha**. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2012.

FERREIRA, Maria C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **Organon: discurso, língua e memória**. Porto Alegre, v. 17, n.35, p.189-200, 2003.

_____. O quadro atual na Análise do Discurso no Brasil. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F. **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p.13-22.

_____. Pêcheux, nossa bússola inspiradora. In: GRIGOLETTO, E.; NARDI, F.S. (orgs.). **Análise do Discurso e sua história: avanços e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical. Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M.C. (orgs.). **Discurso, Memória e Identidade**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000. p. 70-81.

_____, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma **relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

_____, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória teórica na noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília A. (orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 9-33.

_____, **A fala dos quartéis: e outras vozes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

MEDEIROS, Caciane. Formação Ideológica: o conceito basilar e o avanço da teoria. **IV SEAD**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. [anais]. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/4SEAD/SIMPOSIOS/CacianeSouzaDeMedeiros.pdf>> Acesso em 28/11/2018.

MOREIRA, Antonio F; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F; SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, Eni P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.61, p. 53-59, jan/mar 1994.

_____. Eni P. Michel Pêcheux e a Análise do Discurso. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, n.1, p.9-13, junho 2003.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2008a.

_____. **Terra à vista**; Discurso do confronto: velho e novo mundo. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008b.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas: Pontes, 2015.

PAYER, Maria O. Processos de Identificação Sujeito/ Língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.) **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

_____, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani [et al]. 3.ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2014a.

_____, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014b.

PINAR, W; GRUMET, M. Theory and practice and reconceptualisation of curriculum studies. In: LAWN, M; BARTON, L. (Eds.) **Rethinking curriculum studies**: a radical approach. Londres: Croom Helm, 1981.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Maria Vieira. CUNHA, Myrtes Dias (Org). Políticas e práticas docentes alternativas em construção. In: **O enfoque do negro no currículo escolar**: algumas possibilidades de ressignificação. Edufu, Uberlândia, 2004.

SILVA, Tomaz T. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa

19

PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Falar em mudanças, hoje em dia, é falar sobre o óbvio, mas podemos perguntar qual tem sido a mudança mais perceptível. Sem sombra de dúvida, a rapidez com que as informações circulam e chegam até nós ocorre de modo assustadoramente veloz. Há, porém, que se ponderar que, se a velocidade pode oportunizar que vejamos mais, em menos tempo ou que tenhamos acesso a um número maior de informações, também é ela que pode nos levar a um olhar menos atento, a análises superficiais sobre temas de suma relevância. Em tempos de quantidade e velocidade de informação, além de precisarmos contemplar muito mais elementos em nossas propostas, temos ainda de olhar com a máxima atenção, meticulosamente, a fim de podermos analisar o objeto observado e suas inter-relações.

O olhar atento sobre as propostas curriculares e a definição de rumos para a educação é uma tarefa de imensa relevância, pois trabalhamos com famílias, indivíduos, e nossas escolhas poderão, e assim esperamos que seja, repercutir de forma positiva na vida, nos sonhos, nos desejos, nos anseios, nas esperanças de toda uma comunidade, de um grupo que atua em sociedade, que interage com os seus, com os outros, com o mundo. Somos, enquanto educadores, responsáveis pela seleção do que consideramos prioridade quando do trabalho em sala de aula, pela definição dos objetivos que buscamos atingir e nos quais acreditamos, pois revelam os saberes necessários ao desempenho de ações na vida em sociedade.

Entendemos que, como conhecedores da realidade local, dos preceitos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos novos papéis e desafios que nos impõe a nova realidade social, tecnológica e do fazer docente, somos responsáveis pelas escolhas que fazemos, mas, em especial, nossa responsabilidade é imensamente maior pelas escolhas que envolvem os que nos cercam, em casa, na escola, no país, no mundo. Assim, estamos assumindo a tarefa de estabelecer, coletivamente, uma proposta de trabalho integrada, interconectada com a realidade e pensando nas distintas esferas das relações e inter-relações sociais, culturais, tecnológicas, científicas aprimoradas pela aprendizagem escolar.

Ao trabalharmos com o componente curricular “Língua Portuguesa”, também temos de eleger o entendimento a ser adotado para o que seja Língua Portuguesa, pois decorrente disso será a proposta de trabalho no ambiente escolar. Nesse sentido, recorreremos à síntese

Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa

elaborada por Marcuschi (2008, p. 21) a partir dos estudos de Bakhtin, Vygotsky e Mead, na qual o autor explicita que é retirada “a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo. [...] o *enunciado* se torna a *unidade concreta e real* da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais.” Com base em tais preceitos, o autor indica que há quatro aspectos a serem considerados segundo a perspectiva sociointeracionista:

- na noção de *linguagem* como atividade social e interativa;
- na visão de *texto* como unidade de sentido ou unidade de interação;
- na noção *compreensão* como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados e
- na noção de *gênero textual* como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída. (MARCUSCHI, 2008, p. 21)

De forma a contemplar o que está previsto nos PCNs, trabalharemos com o discurso e suas condições de produção, gênero e texto, com a variação linguística na esfera oral e escrita, sendo esperado do professor que prime pelo conhecimento linguístico e discursivo do qual se vale ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem como o objeto de aprendizagem. Para isso, cabe ao professor a organização de situações de aprendizado que promovam situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam efetivamente o reflexo das práticas sociais, permitindo ao aprendiz vivenciar distintos papéis próprios da vida em sociedade. A sala de aula será o espaço em que situações enunciativas tornar-se-ão palco de uma efetiva aplicação dos preceitos de Charaudeau (2009) sobre o “ato de linguagem como uma *mise en scène*”.

É esperado ainda do professor que planeje, implemente e dirija as atividades didáticas, a fim de “desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva”, além de “assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem”. (PCNs, 1998, p. 23)

Trabalhar com elementos linguísticos de modo integrado e aplicado também é o que prevê o documento elaborado pelo Ministério da Educação – PCNs (1998), e o que servirá de base para a implementação da presente proposta. Quanto à questão da análise linguística, são palavras literais do texto oficial:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais

Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa

e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (1998, p. 28)

21

A reflexão gramatical, apesar de afastar-se do tratamento estrutural e classificatório, encontra espaço quando, estando muito claro o **objeto**, ou seja, **o que** deva ser foco de estudo, **para que** deve ser estudado e **como** deve ser abordado, ensinado determinado tópico (pensando em como se aprende como ponto de partida), haja a busca por uma forma adequada de trabalhar a gramática, levando-se em conta os processos de leitura e produção discursivas, assim como previsto pelos PCNs:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (1998, p. 30).

Temos, portanto, como objetivo norteador, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, desde os anos iniciais até os finais do ensino fundamental, “que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (PCNs, 1998, p. 33).

QUARTO ANO

COMPETÊNCIAS

- Ler e produzir textos, orais e escritos, valendo-se da linguagem adequada à situação enunciativa.
- Utilizar os gêneros textuais/discursivos apropriados à situação enunciativa.
- Selecionar e utilizar linguísticos e paralinguísticos próprios ao gênero em questão e ao propósito enunciativo.
- Utilizar adequadamente os dados disponíveis para o aprimoramento das tarefas de ler e produzir textos.

Quarto Ano			
Habilidades	Gêneros	Conteúdos	Sugestões
<ul style="list-style-type: none"> – Utilizar a linguagem (verbal e não-verbal) em situações de leitura e produção oral e escrita, considerando sua função social, seu caráter sociointerativo; – Reconhecer a existência da norma ortográfica da língua escrita e primar por seu uso. – Ler - decodificar e compreender - textos comuns aos contextos sociais nos quais circulam; – Ler informações explícitas e implícitas em distintos gêneros; – Escrever textos adequados ao propósito e à situação enunciativa, utilizando-se do gênero adequado; – Representar a fala de personagens de histórias; – Reconhecer os elementos da situação enunciativa; – Ler e escrever respeitando a segmentação. 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura – contos; crônicas; fábulas; lendas; mitos; história em quadrinhos; tiras; receitas; piadas; charada; poesias; convites; notícias; músicas; bilhete; carta; e-mail; entrevistas; charge. – Escrita – contos; crônicas; fábulas; lendas; mitos; história em quadrinhos; tiras; receitas; piadas; charada; poesias; convites; notícias; músicas; bilhete; carta; e-mail; entrevistas; charge; – Oralidade – contos; crônicas; fábulas; lendas; mitos; receitas; piadas; charada; poesias; convites; notícias; músicas; entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Adequação da linguagem e do gênero para conversar, expressar idéias, desejos e necessidades, bem como relatar suas vivências nas diversas situações do cotidiano; – Elaboração de perguntas e respostas adequadas ao contexto; – Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal; – Reconto e criação de histórias, observando as características originais da história (personagens, cenários e objetos); – Caracterização de personagens, de lugares, do momento histórico; – Estrutura da narrativa: estado inicial, força transformadora, dinâmica da ação, força equilibrante, estado final; – Elementos da narrativa: espaço, tempo, personagens, fatos. – Discurso direto e indireto e respectivas marcas textuais e sinais de pontuação; – Distinção entre textos ficcionais e relativos aos acontecimentos do dia a dia; – Audição de leitura de textos dos mais variados gêneros, tais como: poemas, notícia, parlendas, trava-línguas, contos etc; – Utilização de material impresso (jornais, revistas, livros, gibis) para seleção de informações e apropriação da utilização de distintos gêneros no mundo letrado; – Utilização de material em meio digital para seleção de informações e ampliação de fontes de pesquisa, bem como de recursos para estudo de novos suportes para gêneros já estudados, em estudo ou novos; – Leitura e compreensão de textos 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura – sacolas de leitura itinerante; projeto “Caminhos da leitura” (poesia no ônibus); varal literário; filmes; vídeos; – Escrita – jornal; jornal-mural; – Oralidade – dramatização, teatro, declamação, telejornal, programas de rádio e de televisão; – Trabalho com projetos envolvendo diferentes gêneros textuais/discursivos com o intuito de aperfeiçoar as habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa

30

Quarto Ano			
Habilidades	Gêneros	Conteúdos	Sugestões
		<p>não verbais, a fim de perceber os diversos elementos que compõem um texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leitura e produção de textos orais e escritos, conforme os conhecimentos prévios e os novos a serem incorporados e/ou aprimorados frente às atividades de um cidadão em processo de letramento, nos mais variados gêneros (literários e não literários); – Reconhecimento da pontuação e da correspondente leitura como elemento fundamental da compreensão leitora; – Construção de e/ou participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da oralidade e da escrita; – Produção dos gêneros textuais/discursivos em estudo; – Uso de maiúsculas e minúsculas; – Segmentação como recurso para a leitura e a escrita; – Ortografia: regras regulares diretas, regulares contextuais, regulares morfológico-gramaticais e situações de irregularidades; – Acentuação gráfica. 	

QUINTO ANO

COMPETÊNCIAS

- Ler e produzir textos, orais e escritos, valendo-se da linguagem adequada à situação enunciativa.
- Utilizar os gêneros textuais/discursivos apropriados à situação enunciativa.
- Selecionar e utilizar linguísticos e paralinguísticos próprios ao gênero em questão e ao propósito enunciativo.
- Utilizar adequadamente os dados disponíveis para o aprimoramento das tarefas de ler e produzir textos.

Quinto Ano			
Habilidades	Gêneros	Conteúdos	Sugestões
<ul style="list-style-type: none"> – Utilizar a linguagem (verbal e não-verbal) em situações de leitura e produção oral e escrita, considerando sua função social, seu caráter sociointerativo; – Reconhecer a existência da norma ortográfica da língua escrita e primar por seu uso – Ler - decodificar e compreender - textos comuns aos contextos sociais nos quais circulam; – Ler informações explícitas e implícitas em distintos gêneros; – Escrever textos adequados ao propósito e à situação enunciativa, utilizando-se do gênero adequado; – Representar a fala de personagens de histórias; – Reconhecer os elementos da situação enunciativa; – Ler e escrever respeitando a segmentação. 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura – contos; crônicas; fábulas; lendas regionais; mitos; história em quadrinhos; tiras; receitas; piadas; charada; poesias; convites; notícias; músicas; bilhete; carta; e-mail; entrevistas; charge. – Escrita – contos; crônicas; fábulas; lendas; mitos; história em quadrinhos; tiras; receitas; piadas; charada; poesias; convites; notícias; músicas; bilhete; carta; e-mail; entrevistas; charge; – Oralidade – contos; crônicas; fábulas; lendas; mitos; receitas; piadas; charada; poesias; convites; notícias; músicas; entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Adequação da linguagem e do gênero para conversar, expressar ideias, desejos e necessidades, bem como relatar suas vivências nas diversas situações do cotidiano; – Elaboração de perguntas e respostas adequadas ao contexto. – Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal; – Reconto e criação de histórias, observando as características (descrição dos personagens, cenários e objetos); – Caracterização de personagens, de lugares, do momento histórico; – Estrutura da narrativa: estado inicial, força transformadora, dinâmica da ação, força equilibrante, estado final; – Elementos da narrativa: espaço, tempo, personagens, fatos; – Discurso direto e indireto e respectivas marcas textuais e sinais de pontuação; – Distinção entre textos ficcionais e relativos aos acontecimentos do dia a dia. – Audição de leitura de textos dos mais variados gêneros, tais como: poemas, notícia, parlendas, trava-línguas, contos etc; – Utilização de material impresso (jornais, revistas, livros, gibis) para seleção de informações e apropriação da utilização de distintos gêneros no mundo letrado; – Utilização de material em meio digital para seleção de informações e ampliação de fontes de pesquisa, bem como de recursos para estudo de novos suportes para gêneros já 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura – sacolas de leitura itinerante; projeto “Caminhos da leitura” (poesia no ônibus); varal literário; filmes; vídeos; – Escrita – jornal; jornal-mural; obras para mostra literária; – Oralidade – dramatização, teatro, declamação, telejornal, programas de rádio e de televisão; – Trabalho com projetos envolvendo diferentes gêneros textuais/discursivos com o intuito de aperfeiçoar as habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa

Quinto Ano			
Habilidades	Gêneros	Conteúdos	Sugestões
		<p>estudados, em estudo ou novos;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leitura e compreensão de textos não verbais, a fim de perceber os diversos elementos que compõem um texto; – Leitura e produção de textos orais e escritos, conforme os conhecimentos prévios e os novos a serem incorporados e/ou aprimorados frente às atividades de um cidadão em processo de letramento, nos mais variados gêneros (literários e não literários); – Reconhecimento da pontuação e da correspondente leitura como elemento fundamental da compreensão leitora; – Construção de e/ou participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da oralidade e da escrita; – Produção dos gêneros textuais/discursivos em estudo; – Uso de maiúsculas e minúsculas; – Segmentação como recurso para a leitura e a escrita. – Ortografia: regras regulares diretas, regulares contextuais, regulares morfológico-gramaticais e situações de irregularidades; – Acentuação gráfica. 	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul, RS: Educ, 2004.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: M. Fontes, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; MACHADO, Ida Lucia. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; MACHADO, Ida Lucia. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 13. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

8 APÊNDICE

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Campus Feliz

Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Eu, _____,
portador (a) do RG nº _____, ciente de minha participação nesta pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Letras Português/ Inglês, autorizo a coleta de dados através de questionário anexado e a posterior análise das informações prestadas, desde que minha identidade seja preservada.

Esse questionário, realizado sob a responsabilidade de Karine Matielo dos Passos, será uma ferramenta essencial para esta pesquisa que tem como base a Teoria da Análise do Discurso e que pretende analisar as discursividades relacionadas à elaboração e, especialmente, ao uso do Referencial Curricular de Ensino da Rede Municipal de Farroupilha (2012). Além disso, o trabalho resultará no TCC, cuja defesa pública ocorrerá ao final do segundo semestre de 2018, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Feliz, uma vez que se constitui requisito para obtenção do título de licenciada em Letras pela estudante, ficando a mesma encarregada de sua ampla divulgação. Essa pesquisa é orientada pelo Profº Dr. Giovanni Forgiarini Aiub.

Farroupilha, _____ de agosto de 2018.

assinatura

Estudante: Karine Matielo dos Passos
Contato: karinematielo@yahoo.com.br