



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS - PPGEL
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

LUCELIA FATIMA NARDI DOS SANTOS

***O DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA NA PROPOSTA CURRICULAR DE
SANTA CATARINA: UM PERCURSO DE (RES)SIGNIFICAÇÕES***

**CHAPECÓ
2017**

LUCELIA FATIMA NARDI DOS SANTOS

O *DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UM PERCURSO DE (RES)SIGNIFICAÇÕES*

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mary Neiva Surdi da Luz.

CHAPECÓ
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Nardi dos Santos, Lucelia Fatima

O discurso sobre o ensino de língua na Proposta Curricular de Santa Catarina: um percurso de (res)significações/ Lucelia Fatima Nardi dos Santos. -- 2017.

106 f.

Orientadora: Mary Neiva Surdi da Luz.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Estudos Linguísticos - PPGEL, Chapecó, SC, 2017.

1. Discurso sobre o ensino de língua. 2. Proposta Curricular de Santa Catarina. 3. Imaginário sobre o sujeito-aluno. I. Luz, Mary Neiva Surdi da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LUCELIA FATIMA NARDI DOS SANTOS

**O DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA NA PROPOSTA CURRICULAR DE
SANTA CATARINA: UM PERCURSO DE (RES)SIGNIFICAÇÕES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em
Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 07/12/2017.

Orientadora: Mary Neiva Surdi da Luz

Aprovado em: 07 / 12 / 2017

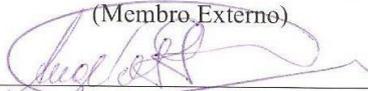
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS
(Presidente Professor Orientador)



Prof. Dr. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz – UFSC
(Membro Externo)



Prof. Dr. Angela Derlise Stübe – UFFS
(Membro Interno)

Prof. Dr. Marcia Ione Surdi – UNOCHAPECÓ
(Membro Suplente)

Chapecó/SC, 07 de dezembro de 2017.

À minha mãe,
Ilda Nardi
e ao meu pai,
Lenoir Nardi;
ao meu esposo,
Joel dos Santos;
às minhas filhas,
Euarda Nardi dos Santos
e Isadora Nardi dos Santos
Sempre presentes...
Àqueles que me incentivaram

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos por Deus, ao qual só tenho a dizer Amém! Amém por tudo!

Aos meus pais, Lenoir e Ilda, que sempre acreditaram em minha capacidade, sendo minhas referências de honestidade, humildade, carinho e fé.

A meu querido esposo, Joel, por ser tão importante na minha vida. Sempre a meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais do que imagino.

As minhas princesas Eduarda e Isadora, maior e melhor presente de Deus, uma dádiva de amor e felicidade sem fim.

Aos meus irmãos, Denilson, Edivan e Leocatia, companheiros de vida.

Aos amigos verdadeiros e especiais que sempre estiveram ao meu lado e que, mesmo longe, me incentivaram com palavras sinceras e carinhosas.

Aos colegas de Mestrado pela alegria da convivência.

À Prof.^a Dr.^a Mary Neiva Surdi da Luz, pela disponibilidade, orientações e ensinamentos. Por sempre me acolher com seu humor inabalável e sabedoria.

À Prof.^a Dr.^a Angela Derlise Stübe por me apresentar à Análise de Discurso e me apontar caminhos.

À Prof. Dr. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz e à Prof.^a Dr.^a Angela Derlise Stübe pela disponibilidade em conhecer, ler e contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos Professores do Mestrado, por compartilharem conhecimentos e experiências valiosas para minha formação.

A todos que me apoiaram e incentivaram.

E é inútil procurar encurtar caminho e querer começar já sabendo que a voz diz pouco, já começando por ser despessoal. Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de viver, nunca se pode chegar antes (LISPECTOR, 1964, p. 113).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o *discurso sobre* o ensino de língua em cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC). Investigamos a hipótese de que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que emerge do *corpus* da pesquisa se (res)significa, (re)construindo o imaginário sobre o sujeito-aluno. Ancoramo-nos na História das Ideias Linguísticas em diálogo com Análise de Discurso de vertente franco-brasileira e definimos como questões de pesquisa de nosso processo analítico: (I) qual *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa é apresentado em cadernos da PCSC? e (II) qual imaginário sobre o sujeito-aluno é produzido por esse discurso?. Em um percurso de produção de sentidos, construímos como arquivo de pesquisa os cadernos da PCSC, a partir dos quais produzimos o *corpus* deste trabalho, composto por recortes discursivos (RDs) organizados por sequências discursivas (SDs) relevantes à pesquisa. Por meio da análise de regularidades das marcas linguístico-discursivas, compreendemos que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa da PCSC não se apaga em cada atualização, há sim (res)significações que foram ocorrendo em cada condições de produção, (res)significando o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa e (re)construindo o imaginário sobre o sujeito-aluno da educação básica em Santa Catarina.

Palavras-chave: *Discurso sobre* o ensino de língua. Proposta Curricular de Santa Catarina. Imaginário sobre o sujeito-aluno.

ABSTRACT

The present research has as study aim the speech about the language teaching in notebooks of the Curricular Proposal of Santa Catarina (PCSC). We have investigated the hypothesis that the speech about Portuguese language teaching, which arises from the research campus, signifies itself, rebuilding the imaginary about the subject-student. We have anchored in the Linguistics History Ideas in dialogue with Speech Analysis from French-Brazilian field and we have defined as research questions of our analytical process: (I) which speech is presented about the Portuguese language teaching in PCSC notebooks? and (II) which is the produced imaginary about the subject-student by this speech?. In a senses' production route, we built as research field the PCSC notebooks, from which we produced this paper's *corpus*, composed by discursive cutouts (RDs) organized by discursive sequence (SDs) relevant to the research. Through the regularities analysis of the linguistic-discursive, we understood that the speech about the Portuguese language teaching from PCSC does not erase itself in each update, there is actually a redetermination, which was happening in each production condition, resignifying the speech about the Portuguese language teaching and rebuilding the imaginary about the subject-student in the basic education in Santa Catarina.

Keywords: Speech about the language teaching. Curricular Proposal of Santa Catarina. Imaginary about the subject-student.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 - Mapa Conceitual.....	43
Ilustração 02 - Conjunto de conceitos científicos integradores.....	71
Ilustração 03 - Imaginário sobre o sujeito-aluno.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Recorte Discursivo 1 (RD 1): Ensino de língua entre o “novo” e o “tradicional.	47
Quadro 02 - Recorte Discursivo 2 (RD 2): Apresentação do “novo” ou (res)significação	58
Quadro 03 - (Res)significação do <i>discurso sobre</i> o ensino de língua portuguesa	75
Quadro 04 - Recorte Discursivo 3 (RD 3): Imaginário sobre o sujeito-aluno	80
Quadro 05 – Formação Integral e os Documentos Oficiais Nacionais	88

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

CODEN - Coordenadoria de Ensino do Estado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

HIL – História das Ideias Linguísticas

LDBN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RD – Recorte Discursivo

SC – Santa Catarina

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SD – Sequência Discursiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DAS QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	19
2.1	Proposta Curricular de Santa Catarina: um percurso	26
2.2	Articulação teoria e prática: uma produção coletiva	35
2.3	O hoje da educação catarinense.....	37
3	O DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA EM UM PERCURSO DE (RES)SIGNIFICAÇÕES.....	46
3.1	Para que o “novo” se qualifique e o “tradicional” se apague	47
3.2	<i>Discurso sobre</i> o ensino de língua portuguesa: “novo” ou (res)significação.....	58
3.3	Atualizando orientações: PCSC, 2014	68
3.4	(Res)significação: o que pode e deve ser dito	73
4	IMAGEM, DISCURSO E MEMÓRIA.....	77
4.1	Imaginário sobre o sujeito-aluno e o movimento na história	79
4.2	O sujeito e a formação integral.....	86
4.3	<i>O discurso sobre</i> o ensino de língua portuguesa e a formação integral: o enlace.....	93
5	O FIM DO (PER)CURSO.....	95
	REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

“Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra - a entrelinha - morde a isca, alguma coisa se escreveu.”
(Clarice Lispector).

Encontramo-nos em situação embaraçosa de tomar a palavra para nós e a partir dela pescar mais e mais palavras a fim de mostrar o que nos constitui. Momento único, com instantes de retração e de impulsos de escrita, num desejo “que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinitivamente aberta” (FOUCAULT, 2012, p. 7). No entanto, é preciso que nos envolvamos no percurso, que construamos nosso caminho de palavras, nas quais deixaremos nossa marca, nosso dito e nosso não-dito¹.

Esse impulso de escrita vem marcado pelo querer pessoal e profissional. No que diz respeito ao lado pessoal podemos descrever o encantamento pelas palavras, pelos livros, gosto que mostrou seu real sabor no curso de Graduação em Letras e que mais e mais se afina. No percurso profissional, fomos apanhados pela isca desse processo imensurável que são as palavras, por atuar como professora de língua portuguesa da educação básica da rede estadual de ensino no Estado de Santa Catarina. Percurso esse que nos (in)(trans)forma cotidianamente em sala de aula.

Nesse caminho percorrido na educação desde o final dos anos de 1990, carregamos aprendizados e questionamentos quanto ao ensino das letras. Envolvimento que nos permitiu o desafio de tomar a palavra da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), em diferentes cadernos e atualizações, e sobre ela lançar um olhar analítico no *discurso sobre*² o ensino de língua portuguesa. Pelo fato de trabalhar diretamente com a docência, tratamos como necessário compreender esse universo complexo da palavra no documento.

Para que pudéssemos enfim escrever, fomos desafiados a um deslocamento. Precisávamos distanciarmo-nos da posição confortável de professora de língua portuguesa da educação básica e descobrir novas possibilidades. Era necessário que nos colocássemos na posição de pesquisadora, analisando o processo do ensino de língua. Tal distanciamento ocasionou vários momentos de hesitação na escrita, muitas reflexões e inquietações,

¹ De acordo com Orlandi (2012a, p. 34), só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, o dito. A outra parte, o não-dito, faz parte do discurso que não é palavra. O não-dito diz respeito linguagem; perpassa e ultrapassa todo o dito; é subsidiário ao dito.

² Para Orlandi (2008), os “*discursos sobre*” são uma das formas cruciais à institucionalização dos sentidos, um lugar importante para organizar as diferentes vozes. Descrevemos o “*discurso sobre*” com mais profundidade no item 2 Questões Metodológicas.

revelando muito mais questionamentos do que respostas. Certamente a mudança era necessária e se mostrou o momento mais desconfortável de todo o processo, e mesmo com todo esforço demandado e reelaborações, acreditamos que as marcas de quem somos (professora) não se apagaram, permaneceram como definição do que nos constitui.

Durante o período que nos caracteriza como um sujeito dividido entre professora x pesquisadora, indagações, do sujeito pesquisadora, tomaram o espaço de conceitos que tínhamos como transparentes. Qual definição de língua fundamenta nosso trabalho? Qual imagem de sujeito-aluno nos é apresentada? Que *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa os documentos oficiais sustentam? Assim, a partir de tais inquietações fomos impulsionados a trilhar o caminho das palavras a fim de suscitar reflexões.

Iniciamos dessa forma nossa jornada de pesquisadora, nos permitindo ver o que há tempo se mostrava no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, necessitando de leitura para além das palavras. É então que nos colocamos na posição de analista de discurso e construímos nosso arquivo, compilando, a partir de nossas leituras, documentos oficiais³ da educação catarinense que se referem ao ensino de língua portuguesa, e que de alguma forma indicam algumas possíveis respostas aos questionamentos propostos nesta pesquisa. Um arquivo que proporcione subsídios para compreender, mesmo que de forma ilusória, o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa apresentado para educação básica catarinense e a partir dele o imaginário construído sobre o sujeito-aluno da educação básica.

Pêcheux (2010a, p. 51) afirma que o arquivo é “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis a respeito de uma questão”. Em tal perspectiva pecheutiana, é possível imaginar o arquivo como lugar documental, definido por Orlandi (2013, p. 12) como “discurso documental, memória institucionalizada”, lugar no qual se encontram documentos a serem lidos, documentos que clamam por gestos de leitura para serem compreendidos como arquivo.

Romão; Leandro-Ferreira; Dela-Silva (2011, p. 11) consideram que o arquivo constitui-se como um lugar de autoridade e que:

Tal autoridade tem relação com o modo como o arquivo inscreve efeitos de saturação de certos sentidos a partir de certas instâncias de poder, quais sejam, poder dizer, poder ordenar, poder fazer circular e poder produzir ressonâncias a partir de uma instituição tida como oficial. Ou seja, a inscrição do político ferve no e pelo arquivo.

³ Oficial é um adjetivo que designa tudo o que é proposto, declarado ou ordenado por uma autoridade reconhecida. Neste trabalho, em específico, para documentos oficiais entendemos todos aqueles produzidos e recebidos pelos Órgãos dos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo, inclusive os da administração indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios que se destinam a orientar e/ou normalizar o ensino.

Entretanto, é preciso considerar que a construção de arquivo ocorre sempre sob uma ilusão de completude (PÊCHEUX, 2010a), em que aquilo que está nele reunido é tomado como sendo tudo que existe acerca do referido assunto, conferindo a este arquivo um efeito de totalidade. Por conseguinte, acreditamos que o arquivo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social, implica considerarmos a dimensão institucional e a dimensão discursiva, a partir de determinações históricas e ideológicas. Em nosso *corpus* de pesquisa, por se tratar da PCSC, tornou-se necessário considerar tais aspectos para o gesto interpretativo, a fim de melhor compreender e abranger a visão do documento em análise.

No que tange o ensino de língua, há uma apreensão entre nós professores de língua portuguesa que acompanhamos as diferentes gerações de educandos que transitam pelas nossas escolas neste século, e que diz respeito ao “O que ensinar” e o “Como ensinar língua portuguesa na educação básica.” Tal questionamento tem se tornado mais conflitante ainda com a publicação da atualização da PCSC, 2014, na qual temos um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que visa à formação integral deste público.

Nesse sentido, de acordo com Surdi da Luz (2010) é preciso entender, quanto ao ensino de língua portuguesa, que diferentes concepções de língua vão se constituindo e exigindo de nós, professores, um contínuo movimento de reflexão e mudança. Com o passar das décadas, alterações ocorrem paralelamente às mudanças política e social, acarretando diferentes concepções de língua para o ensino. A atual proposta, de acordo com Santa Catarina (2014), deve se apresentar, como dinâmica discursiva nos vários contextos sociais, tendo como ponto de partida e chegada a produção de conhecimento. Nessa compreensão de ensino e aprendizagem, critica-se a perspectiva que vai a sua contramão, ainda recorrente em nossas escolas, classificada em muitos contextos como “tradicional”, que se guia por uma postura excessivamente estrutural da língua.

Nesse contexto, fomos mobilizados a partir da História das Ideias Linguísticas⁴ (HIL) a transitar pelo *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que se construiu no processo educacional catarinense, destacando a questão da entrada dos saberes da Linguística na disciplina escolar língua portuguesa. Definimos, então, como questões de pesquisa de nosso processo analítico: (I) qual *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa é apresentado em cadernos da PCSC? e (II) qual imaginário sobre o sujeito-aluno é produzido por esse discurso?

⁴ Compreendendo que os objetos de estudo da História das Ideias Linguísticas são os saberes linguísticos examinados por meio de dados históricos dos quais os mesmos resultaram, desenvolveremos um estudo a fim de conhecer as concepções de língua em diferentes momentos históricos. Apresentamos mais reflexões no item 2 Questões Metodológicas.

Destacamos que a proposta de análise está embasada em Pêcheux (2015) na definição de que nos discursos não vamos achar transparência, mas sim opacidade. Para o autor, não se pode analisar o discurso sem se considerar sua estrutura e o acontecimento ao qual lhe dá origem, no trabalho incessante entre descrição e interpretação. Como bem sintetiza Orlandi (2012a, p. 15), “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Em tal processo de compreensão, em uma análise de arquivo do discurso oficial, a PCSC, sustentamos nossa pesquisa na filiação teórica da Análise de Discurso (AD) de vertente franco-brasileira⁵, que procura “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e sua história [...]” (ORLANDI, 2012a, p. 15), em diálogo com a HIL, que envolve “[...] as instituições, os acontecimentos nas instituições que organizam as práticas de produção de conhecimento, as obras que formulam este conhecimento [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 11). E assim, investigamos a hipótese de que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que emerge de nosso *corpus* de pesquisa se (res)significa (re)construindo o imaginário sobre o sujeito-aluno.

Para que possamos sustentar nossa hipótese, definimos o objetivo de compreender o pensamento pedagógico catarinense apresentado em cadernos da PCSC, identificando no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa as (res)significações desse ensino de língua e a partir dele a (re)construção do imaginário sobre o sujeito-aluno da educação básica.

De maneira mais específica, e como forma de organizar a estrutura de nosso texto definimos:

- (I) Historicizar a produção dos cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina em suas diferentes publicações;
- (II) Identificar e analisar as (res)significações do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa em cadernos da PCSC;
- (III) Problematizar como o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa produz imaginário sobre o sujeito-aluno da educação básica.

Destacamos a relevância desta pesquisa pelo fato de o documento que compõe o *corpus* ser conceituado pelos órgãos educacionais do Estado como sendo moderno e atual. Dessa forma, tecemos uma reflexão nessa direção, realizando análises que incitem à crítica e

⁵ A AD surgiu na década de 60, associada a uma tradicional prática escolar francesa: a explicação de textos. Trata-se de uma metodologia que articula pressupostos teóricos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise. Nossa filiação teórica é da vertente franco-brasileira, desenvolvida por Michel Pêcheux na França, e liderada por Eni Orlandi no Brasil.

ao posicionamento dos que fazem o ensino de língua, possibilitando reflexões com relação ao lugar e à função do professor de língua portuguesa no processo educacional catarinense.

De forma mais ousada, propomos que nossa pesquisa lance sua isca aos demais professores da Área de Linguagens⁶, visto que a PCSC, 2014 sugere como necessária a superação da fragmentação disciplinar. Santa Catarina (2014, p. 93)

[...] compreende que a divisão disciplinar do conhecimento é incapaz de dar conta da problemática social e do cotidiano da sala de aula. Desta forma, problematizar estas ideias e buscar alternativas é também um dos objetivos desta atualização da Proposta Curricular.

A orientação dada no documento tematiza conceitos científicos articulando “os componentes das áreas de Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e usuários de LIBRAS, e Línguas Estrangeiras” (SANTA CATARINA, 2014, p. 97). Assim, podemos inferir que tal pesquisa projeta contribuições, direta ou indiretamente, para o ensino não somente de língua portuguesa, mas também a um grupo de professores que compartilha um objeto de trabalho comum – as Linguagens.

No que tange à escolha de documentos oficiais para o ensino como *corpus* de pesquisa, podemos afirmar que tal interesse se construiu ainda no curso de especialização, quando desenvolvemos estudo sobre o ensino de língua portuguesa a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No momento atual, ao cursar a disciplina “Discurso, identidade e formação do professor”, no segundo semestre de 2016, ministrada pela professora Mary Neiva Surdi da Luz, muitas motivações se definiram, dentre as quais destacamos o interesse em problematizar o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa em cadernos da PCSC.

Ainda nesse período, leituras propostas pela docente da disciplina se tornaram referência para o desenvolvimento desta pesquisa, destacamos, dentre muitas, a tese de doutoramento de Mary Neiva Surdi da Luz (2010), do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria/RS, intitulada “*Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*”; o trabalho de Emerson de Pietri (2007), “*Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa*”; bem como desse mesmo autor o artigo “*Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil*” (2012).

⁶ Apresentamos reflexões mais aprofundadas no item 2.3 O hoje da educação catarinense.

Quanto ao *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa da PCSC, buscamos as produções acerca da temática no Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Capes, no qual constatamos que os trabalhos disponíveis tratam do processo de elaboração e implementação da Proposta Curricular para o ensino de Santa Catarina com destaque ao período das primeiras publicações do documento. Texto que mais contempla nosso interesse é o trabalho de Maria Marta Furlanetto (2008), “*Inovações e conflitos na Proposta Curricular de SC: perspectivas na formação de professores*”, o qual dá relevância a questões associadas à linguagem no contexto social e outras relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa como língua materna.

A partir dessas constatações, entendemos que esta dissertação lança um novo desafio, promover um olhar analítico de filiação franco-brasileira articulado com a HIL, buscando sentidos no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que se constroem através do discurso oficial da PCSC.

Organizamos o estudo em três partes reguladas pelos objetivos específicos da pesquisa. No **primeiro capítulo** apresentamos texto abordando aspectos metodológicos e de constituição do *corpus*, também, historicizamos a produção e circulação da PCSC em diferentes momentos e atualizações, marcando o processo de pensar a Educação em Santa Catarina nas últimas três décadas⁷.

No **segundo capítulo**, destacamos a partir de Recortes Discursivos (RDs), Sequências Discursivas (SDs) referentes ao *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, a partir das quais realizamos os movimentos analíticos, alicerçados pelas HIL e orientações teóricas da AD, evidenciando os saberes linguísticos que têm constituído cada documento apresentado, bem como o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa e suas (res)significações.

Para o **terceiro capítulo**, nos reservamos a possibilidade de problematizar como o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa produz imaginário sobre o sujeito-aluno em cada caderno da PCSC analisado, apresentando RD com SDs compreendendo como os sentidos produzidos nos já-ditos sobre o sujeito-aluno produzem memória e ressoam no documento analisado.

Assim, lançamo-nos a (re)produção, deixando em nossas palavras um ritual de significação.

⁷ Apresentamos justificativas para a delimitação cronológica no item 2.1 Proposta Curricular de Santa Catarina: um percurso.

2 DAS QUESTÕES METODOLÓGICAS

*Saudade daquilo que fui,
sei que não sou mais,
e nunca mais voltarei a ser...
(Caio F. Abreu).*

Iniciamos o percurso como aluna-pesquisadora da pós-graduação com as marcas do sujeito professora de língua portuguesa da Educação Básica, sujeito esse que aos poucos vai dividindo espaço com a posição de pesquisadora, e mesmo a posição de professora já não é mais a mesma, a esta foram acrescentadas novas marcas. Nada foi apagado, no entanto nada permanece igual a antes.

O processo de reflexões proporcionado pela formação na pós-graduação *stricto sensu*, mestrado em Estudos Linguísticos, acarretou incertezas em nossas convicções como professora de língua, impulsionando a realização da presente pesquisa. Nesse sentido, percorremos o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa nos documentos oficiais que orientam o ensino em Santa Catarina, e, para isso, nos inclinamos às leituras dos materiais produzidos que exercem a função de definir conceitos e orientar as práticas pedagógicas no ensino de língua. Definimos esses materiais como documentos oficiais, pois de acordo Pietri (2007, p. 264):

Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo — nesse caso, em primeiro lugar, o professor — como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino.

Esse entendimento coloca a necessidade de compreendermos que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa apresentado pelos documentos oficiais possui caráter de autoridade e está diretamente implicado ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo professor. Tais documentos detêm influência direta nas práticas de ensino, assegurado por ser oficial.

Quanto ao *discurso sobre*, o mesmo se funda em outros discursos que constituem a sua memória, como retomada de discursos já-ditos, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo. Para explicar o conceito de acontecimento discursivo, remetemos a Pêcheux (2015), o autor analisa o enunciado “On a gagné”, que foi cantado nas ruas de Paris, por ocasião da vitória eleitoral do candidato François Mitterrand na França, em 10 de maio de 1981. Foi um enunciado que começou a circular com um sentido diferente do preestabelecido até aquele momento, ligado à prática esportiva. O deslocamento do significado da expressão “On a gagné”, do discurso esportivo para o discurso político, marcou o acontecimento

discursivo. Dito de outra forma, o acontecimento discursivo pressupõe a relação entre dizeres que se cruzam promovendo rupturas, possibilitando o surgimento de novos espaços de significação.

Nesse sentido, Pêcheux (2015) nos chama a atenção para a possibilidade de se conceber o discurso não apenas como materialidade, mas como materialidade histórico-linguística, compreendendo o discurso como uma materialidade igualmente constituída por uma estrutura e por um acontecimento, sendo o acontecimento “um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2015, p. 17).

Quando nos referimos à materialidade, cabe ressaltar que não se trata de um suporte ou de algo acabado. Orlandi (2012a) destaca esta noção na teoria do discurso, em que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas um processo onde as coisas e os conceitos estão em incessante movimento. Nessa direção, empregamos materialidade como processo, no qual estão imbricados sujeito e condições de produção, que se materializam na língua.

Apresentamos então os *discursos sobre* como formas cruciais da institucionalização dos sentidos, um lugar importante para organizar as diferentes vozes, Orlandi (2008a). Ou seja, é a partir do *discurso sobre* que há a solidificação e a interpretação dos sentidos produzidos pela historicidade.

Mariani (1998, p. 64) complementa:

Os *discursos sobre* são os discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois *ao falarem sobre um discurso de* (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. [...] já que o *falar sobre* transita na correlação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.

Dessa forma, para a construção de nosso arquivo foi necessário considerarmos o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa presente no discurso oficial produzido no campo educacional em Santa Catarina. Dentre os documentos oficiais disponíveis para o período que nos propusemos pesquisar, do final de 1980 a 2014, selecionamos três cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina em diferentes anos de publicação.

A delimitação histórica se deu por considerarmos a importância que o período da redemocratização⁸ dos anos de 1980 teve no âmbito educacional, com ela as reivindicações do

⁸ Redemocratização do Brasil foram dois processos de transição política que acabaram com regimes ditatoriais. A primeira redemocratização ocorreu em 1945, com o fim do Estado Novo (1937-45), golpe militar

acesso ao ensino fundamental, permanência dos alunos na escola, gestão escolar democrática, assim como a autonomia financeira, pedagógica e administrativa dos sistemas de ensino e das escolas. Teve influência também, na delimitação, a entrada dos estudos linguísticos no ensino de língua, marcando uma abertura para repensar o ensino no país. Em tal período surgem reflexões acerca das contribuições da Linguística no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, assim como, alterações na metodologia de ensino dessa disciplina em virtude aos reflexos das investigações linguísticas.

Igualmente, para essa demarcação cronológica, a escolha de tomar os cadernos da PCSC como arquivo foi influenciada pelo início das discussões relacionadas ao currículo no Estado, bem como pelo fato de o material que compõe o arquivo fazer parte de nossa formação profissional como professora da rede pública estadual. Para esse período demarcado, Thiesen (2007, p. 42) destaca:

A Rede Pública de Ensino de Santa Catarina, desde o ano de 1988, vivencia um processo coletivo de trabalho que marca a história da educação no estado. A experiência inscreve-se num amplo e complexo movimento de discussão, sistematização e implementação de uma proposta curricular para todas as escolas do sistema estadual de educação.

Nesse sentido, a PCSC é o documento oficial de ensino e “constitui um marco importante na história da Educação Pública de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2005, p. 9). Com esse olhar, construímos nosso arquivo.

- a) Proposta Curricular: Uma Contribuição para as Escolas Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos (PCSC, 1991);
- b) Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (Disciplinas Curriculares) (PCSC, 1998);
- c) Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica (PCSC, 2014).

Ponderamos que o arquivo produzido, além de ser definido como discurso oficial, trata-se de uma Proposta, assim, devemos compreendê-la como um documento de referência curricular para a educação básica, a qual estabelece as diretrizes básicas e uma linha teórica de sustentação. Temos a Proposta Curricular como recurso que formaliza um compromisso com a educação, no entanto, sua função deve ser propor e não engessar, permitindo flexibilidade em suas orientações, visto que o ensino não é um processo linear.

implementado pelo governo de Getúlio Vargas. A segunda transição aconteceu em 1985, com o fim do Regime Militar (1964-85). Nesse estudo nos referimos ao segundo processo da redemocratização e abordaremos mais reflexões sobre o período nas análises do segundo capítulo.

Também quanto à PCSC, constatamos durante o processo da pesquisa, que Santa Catarina opta pela alteração da nomeação do documento em cada nova atualização. Cabe entender que cada nomeação apresenta sentidos dados. Guimarães (2005, p. 42) ao tratar da nomeação, afirma que esta “resulta do sentido do nome constituído por seu funcionamento no acontecimento enunciativo”. Para o autor, o acontecimento é que nomeia e, assim sendo, o que um nome refere hoje é o que uma nomeação passada nomeou.

Para essa sustentação destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁹ (LDBN). A primeira LDBN foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Foi promulgada somente em 1961, com o nº 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996.

A Lei nº 4.024/1961, em um estatuto legal para todo o ensino no país, em essência mantinha a estrutura tradicional do ensino: 1) ensino pré-primário: composto de escolas maternais e jardins de infância; 2) ensino primário: obrigatório a partir dos sete anos de idade, sendo ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais; 3) ensino médio: dividido em dois ciclos, o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos ou mais), abrangendo os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Após cerca de dez anos, já na vigência do regime militar (1964-1985), a Lei nº 4.024/1961 foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971. A Lei nº 5.692 fundiu o ensino primário com o ginásio, retirando deste os ramos profissionais, e constituiu um novo segmento de primeiro grau com oito anos de duração, obrigatório para as crianças e jovens de sete a 14 anos de idade. O segundo grau ficou reduzido aos três ou quatro anos do segundo ciclo do antigo ensino médio, agora universal e compulsoriamente profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu dois níveis de ensino, a saber, a educação básica e a educação superior. Definido no artigo 21 da lei, o conceito de educação básica articulou as três etapas da educação nacional: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A partir de tal definição identificamos que a nomeação apresentada à PCSC em cada período, de fato é resultado das condições de produção na qual se encontra inserida. Ao optar por cada nomeação em específico, o documento está contemplando as definições e orientações dadas em nível de Brasil e de Estado em cada momento sócio-histórico ideológico, atendendo o que destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art39. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

Nesse movimento de construção, procuramos compreender “o modo de constituição dos arquivos na história, o lugar que o documento textual e o funcionamento das sistematicidades linguísticas ocupam nesse processo, assim como os efeitos de memória que nele se produzem” (NUNES, 2008, p. 89). Tais fatores nos conduziram a conhecer a constituição, formulação e circulação do discurso oficial da PCSC, como definidor na produção de sentidos a cerca do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa e a (re)construção de imaginário sobre o sujeito-aluno da educação básica.

Quanto à definição da hipótese desta pesquisa, podemos destacar que está diretamente ligada ao sujeito professora de língua portuguesa que há décadas acompanha as discussões do documento em seminários e cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE). Nessas oportunidades, somos seduzidos por definições e orientações que são postas como atuais e eficientes para cada momento histórico. No entanto, em nossa prática pedagógica, nos deparamos não com uma nova concepção de língua e/ou de ensino, mas sim com (res)significações do que se tem praticado há muito tempo no ensino de língua portuguesa no país.

Ainda para esse processo, a pesquisa se coloca o papel do analista de discurso na leitura do arquivo. Não se trata de uma leitura analítica propriamente dita, e sim de uma leitura que revela se determinados documentos são referentes ao tema em questão, o que significa dizer que o *corpus* não está dado, mas é construído pelo gesto do analista de ler, relacionar, recortar e, novamente, relacionar. Dito de outro modo, “Colocamos, então, a lupa diante do olho curioso, atento e determinado [...] e começamos o trabalho de investigadores” (MITTMANN, 2007, p. 152).

Para Análise de Discurso francesa o trabalho de análise de um discurso começa pela constituição do *corpus* (ORLANDI, 2012a). A constituição do *corpus* é ponto crucial e funciona como princípio de organização metodológica que orienta o trabalho do analista, em que sua concepção e construção são guiadas pela teoria e pela problemática inicial da pesquisa. O *corpus* de pesquisa se configura como a materialidade discursiva necessária para produzir sentidos, ou seja, uma superfície linguística transformada em discurso constitui uma materialidade capaz de receber um trabalho de análise.

Nessa etapa de construção fomos conduzidos por nosso gesto de interpretação a fazer recortes, na compreensão de recorte como um excerto da situação discursiva “[...] o resultado da relação entre a pergunta básica do analista e o material de análise” (ORLANDI, 1984, p. 134). Destarte, o recorte discursivo (RD) passa a ser um pedaço, um fragmento da situação discursiva, do qual destacamos Sequências Discursivas (SDs) a partir das quais analisamos o

funcionamento do discurso. Para Orlandi (2012a, p. 63), “a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas”. Dependendo do recorte que efetuamos, diferentes caminhos podem ser percorridos pelo analista de discurso.

A fim de melhor organizarmos nossas análises, construímos diferentes quadros de acordo com as regularidades discursivas evidenciadas. Definimos também por destacar em **negrito**, em cada SD, as marcas linguístico-discursivas que remetem às referências mais relevantes em relação ao objeto de análise.

Para o processo de construção dos RDs optamos por dividi-los em três grupos, a escolha se define a partir das regularidades presentes nas SDs dos cadernos da PCSC analisados. Então, o RD1, no segundo capítulo desta pesquisa, apresenta SDs contendo regularidade no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa quanto ao tradicional e a mudança. Para tecermos análises, buscamos nas SDs marcas linguístico-discursivas que definem um discurso de desqualificação do ensino tradicional baseado na gramática normativa e nas estruturas da língua. Nesse sentido, a partir de um gesto de interpretação construímos análises buscando evidenciar o discurso de convencimento com relação às práticas de ensino de língua portuguesa tradicionais, as quais devem ser alteradas pelos professores de língua portuguesa da educação básica.

Para o RD2 apresentamos SDs do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que orientam o ensino de língua em cada momento sócio-histórico apresentado, bem como as (res)significações que se constroem em cada nova atualização da PCSC. Nessa produção, damos destaque às mudanças do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que se apresentam como resultado das condições de produção que se colocam para o ensino de língua. Damos destaque à entrada das Ideias Linguísticas no ensino de língua portuguesa, estruturando nossas análises em um percurso de (res)significações do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa em cada caderno analisado.

Com efeito ao produzido no segundo capítulo, houve a necessidade de construirmos o terceiro capítulo, no qual problematizamos, a partir do RD3, como o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa produz imaginário sobre o sujeito-aluno da educação básica em cada caderno em destaque nesta pesquisa. Produzimos, então, um quadro com SDs que sustentam nossas reflexões e que nos permitiram compreender esse imaginário em um processo de (res)significação do sujeito-aluno apresentado pelo *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa.

Durante a construção do RD3, em um processo de (res)significações, destacamos que o imaginário produzido sobre o sujeito-aluno no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa também nos remeteu à (res)significação de imaginário sobre o sujeito-professor de língua portuguesa da educação básica. No entanto, visto aos objetivos definidos para a realização desta dissertação, não apresentaremos estudo detalhado a esse respeito, o que de fato não significa indiferença ao tema. Deixamos, então, em suspenso o anseio de promover uma pesquisa que contemple o imaginário sobre o sujeito-professor produzido pelo *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa da PCSC.

Como sustentação de nossa pesquisa, trabalhamos em uma perspectiva entendida como a articulação da AD com a HIL. Segundo Nunes (2008, p. 1) “há uma produtividade específica quando a AD se posiciona no entremeio com a HIL”. Ainda:

Um dos pontos de contato dessa articulação entre a AD e a HIL reside em uma visão histórica da ciência e, particularmente, do que chamamos as “ciências da linguagem.” Note-se que tal articulação não se dá ao modo da interdisciplinaridade ou de uma complementaridade. A AD e a HIL têm seus métodos específicos, mas a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, temos ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção (NUNES, 2008, p. 10).

Assim, desenvolvemos uma análise histórico-discursiva do discurso oficial da PCSC, em que buscamos, além de elencar dados e fatos em uma ordem cronológica, “ver a história como quem constrói um arquivo” (ORLANDI, 2013, p. 11). Pois como sustenta Nunes (2008), analisar a história dos documentos, os percursos que eles realizam, leva a compreender melhor a produção do conhecimento. E, a partir desses suportes, buscamos atingir os objetivos definidos neste estudo, mobilizando o movimento pendular da AD, que traça permanentemente um trajeto entre análise e teoria. Petri (2013, p. 40) define:

Instalado o gesto de ler do analista no interior da discursividade que lhe interessa analisar, temos o pêndulo no ponto zero e daí começa o movimento. Por um instante, então, o analista suspende o pêndulo e imediatamente depois começa a acompanhá-lo nas idas e vindas da teoria para a análise, perpassando de diferentes maneiras os elementos constitutivos do corpus, com sua opacidade, com suas resistências, com suas porosidades, com sua densidade, com sua incompletude constitutiva. É por tudo isso que o movimento é imperfeito, e, na maioria das vezes, imprevisível também. Há uma disposição inicial das posições, mas não uma garantia de chegada.

Também, referente ao movimento de análise, realizamos uma “exaustividade vertical” (ORLANDI, 2012a) considerando os objetivos da pesquisa, com o intuito de compreender os efeitos de sentidos produzidos pela materialidade linguística. Para AD, a metodologia de análise não consiste em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, do início ao fim do texto

tentando compreender o que o mesmo diz, todavia realiza-se uma análise em profundidade a partir de regularidades discursivas evidenciadas na materialidade do *corpus*.

Nesse sentido, temos um procedimento analítico que se dá no vai e vem entre a descrição e a interpretação, buscando na PCSC os dizeres que emergem do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa num desafio de atravessar o efeito de transparência da linguagem e do sentido, desvendando a opacidade da linguagem e a determinação dos sentidos pela história.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre o aporte teórico escolhido para ancoragem de nossa pesquisa e desenvolvimento de nosso gesto analítico, bem como a historicização da PCSC em suas diferentes condições de produção.

2.2 Proposta Curricular de Santa Catarina: um percurso

Estamos inscritos em um campo teórico que trabalha com a língua ligada à produção de sentidos e à história, dos sujeitos e do dizer. Para tanto, a busca pelas condições de produção do discurso, tanto restritas, que se limitam às circunstâncias da enunciação, quanto abrangentes, das quais faz parte o contexto social, o histórico e o ideológico, não pode ser descomprometida com os “bastidores da encenação dos sujeitos e dos sentidos” (ORLANDI, 2008a, p. 95). Dito de outro modo, ao mobilizarmos a noção de condições de produção do discurso, entendemos que na base dos processos discursivos, além da materialidade simbólica, há também uma materialidade histórica, formada pelas relações sociais de uma determinada formação social.

A análise das condições de produção, inscrita na constituição do que é discursivizado no documento oficial da PCSC, é determinante para a compreensão do discurso. Discurso como palavra em movimento, prática de linguagem, em que a língua deve fazer sentido enquanto trabalho simbólico e que significa a partir do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2012a).

Refletir sobre as condições de produção de qualquer discurso significa olhar para o sentido constituído no texto, na textualidade discursiva. Assim, o discurso, como efeito de sentido (Pêcheux, 1997), só adquire existência entre interlocutores, numa determinada situação e num contexto social e histórico. Daí ser "impossível analisar um discurso como [...] uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto

de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção" (PÊCHEUX, 1997, p. 79).

Tal reflexão é resultante do conhecimento de que para significar a língua tem de se inscrever na história, ou seja, o lugar de onde se fala é regulador de sentidos, no caso da PCSC, o discurso oficial de ensino aparece em contextos de mudanças de políticas públicas para a educação. Nesse sentido, o discurso se caracteriza por apresentar orientações pedagógicas e políticas de órgãos públicos reguladores da política educacional,

[...] uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia (PIETRI, 2007, p 264).

A fim compreender o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa em cada caderno analisado nesta pesquisa apresentamos o histórico da elaboração da PCSC, fator fundamental à interpretação e análise dos discursos que funcionam no documento. E, para compreendermos o contexto educacional e curricular em Santa Catarina tornou-se primordial apresentarmos o pensamento pedagógico catarinense presente nos cadernos da PCSC.

Ao longo das últimas décadas, verificamos uma intensificação na produção de documentos que visam a orientar o currículo da educação básica no Estado de Santa Catarina. O currículo escolar tem sido ampliado e modificado em sua estrutura e configuração, disso deriva a necessidade de compreendê-lo sempre em movimento, em constante mutação (CORACINI, 2003), visto que sua identidade é produto cultural, portanto “criada” pelo homem.

Devemos, ainda, considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática. É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino/aprendizagem.

É com esse olhar que iniciamos nosso movimento de historicização da PCSC pelo final do século XX, por se tratar de um período em que se inicia em Santa Catarina debates mais direcionados ao ensino no Estado.

Consideramos que a historicização é ao mesmo tempo a repetição e o deslocamento, pois o retomar oportuniza-nos o interpretar, o equívoco, um “outro” sentido. E nesse trabalho de produzir sentidos somos significados, pois no exercício de interpretação há o espaço da identificação do sujeito, em cada reflexão proposta ficam marcas do que o constitui. Logo, no

caminho que percorremos, cada retomada histórica tecida produz sentidos que (res)significam ao sujeito ao mesmo tempo em que o sujeito se significa.

Tal processo de historicização não se dá como reconstrução de fatos e datas, “[...] não é a cronologia o que trabalhamos, não é a busca por uma datação; a relação presente/passado [...]” (STÜBE NETTO, 2008, p. 119). Ao se assumir a perspectiva de historicizar, o analista trabalha com reconstituição e retomadas de discursos já disponíveis, em um percurso em determinadas condições de produção, marcando as relações entre sujeito/história/língua.

Iniciando nosso percurso destacamos que o momento histórico em que o Brasil vivia a partir da década de 1980 era de transição lenta e complexa do regime da ditadura militar para o processo democrático, conhecido como a “Redemocratização dos anos 80”. Nesse período, a educação era discutida considerando a sua importância para a escola e para a vida dos brasileiros, uma educação que deveria ser construída a fim de atender as demandas do mercado, formar pessoas capazes de operar as novas tecnologias. Nosella (2005) afirma que, durante os anos de 1980, o pensamento pedagógico se modernizou em assumir sua dimensão de engajamento político. A maioria dos educadores assume a relação política entre escola e sociedade.

Enfim: durante os anos de 1980, o pensamento pedagógico modernizou-se, arejou-se ao assumir sua dimensão de engajamento político. Novos conceitos e novas perspectivas teórico-práticas enriqueceram os debates no campo da educação, em que com muita frequência se utilizavam termos e conceitos até então desconhecidos, como: sociedade civil e política – hegemonia – ideologia e contra-ideologia – intelectuais orgânicos e tradicionais – a educação como ato político-partidário – educação e cidadania etc. Mais ainda: politicamente, a maioria dos educadores dos anos de 1980, sabedora de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação política que ela mantém com a sociedade, lutou para colocar na administração educacional partidos e homens comprometidos com os objetivos da escola popular e libertadora (NOSELLA, 2005, p. 227).

Com esse propósito, na luta por direitos sociais, defendendo a proposta de democratização da educação, os educadores brasileiros, através de movimentos e mobilizações, desempenharam um papel muito importante na luta pela mudança da situação educacional do país. As políticas governamentais, pressionadas, adotavam uma estratégia participativa, na qual agregavam as lideranças sindicais e comunitárias, pais, alunos e professores, criando-se novos caminhos para a conservação do Estado de Direito. Em Santa Catarina, nesse período, foram postos em discussão três questionamentos que mobilizaram a comunidade educacional¹⁰:

¹⁰ Entidades que tiveram representantes na Comissão Estadual para Elaboração do Plano Estadual de Educação: Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, Secretaria da Educação- SE, Associação dos

1. O que entendemos por Democratização da Educação?
2. Processos pelos quais a Democratização da Educação necessariamente deve passar?
3. Quais os problemas que prejudicam a Democratização da Educação? O que deve ser feito para solucionar os problemas que prejudicam a democratização da Educação? (SANTA CATARINA, 1984, p. 20).

Houve, então, a elaboração do documento *Democratização da Educação: a Opção dos Catarinenses – Plano Estadual de Educação 1985 – 1988*, marcando a urgência em trabalhar as questões curriculares como políticas educacionais. Reivindicava-se a integração da educação com a dinâmica de organização mais ampla da sociedade, movimento que ocorria não somente em Santa Catarina, mas de modo similar em outros estados brasileiros, em que se efetiva a discussão educacional com relação às questões curriculares, objetivando regular as ações no âmbito do ensino. Tal período é marcado pela produção e publicação de documentos como: “*propostas curriculares, parâmetros curriculares, e diretrizes curriculares*” (PIETRI, 2007, p. 264), lançando o objetivo de promover mudanças.

Na década em questão, as Secretarias Estaduais de Educação foram responsáveis pela elaboração de propostas curriculares de ensino, introduzindo textos ligados a um pensamento mais social, provocando um repensar da educação. Conforme o exposto no documento da PCSC, 1998:

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Licenciados de Santa Catarina – ALISC, Associação Catarinense de Professores – ACP, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Santa Catarina – SEEESC, Associação de Educação Católica – AEC, Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, Sindicato dos Professores de Florianópolis – SINPRO, Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina – AOESC, Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina – ASESC, Conselho Estadual de Educação – CEE, Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, Associação Catarinense de Escritores – ACEs, União Comunitária das Associações de Pais e Professores – UNICAPPs, Academia Catarinense de Letras – SCL, Conselho Estadual de Cultura – CEC, Delegacia do Ministério da Educação e Cultura em Santa Catarina – DEMEC, Associação Catarinense de Bibliotecários – ACB, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina – APUFSC, Ordem dos Advogados do Brasil, Seção de Santa Catarina – OAB, União Catarinense dos Estudantes – PRÓ- CRIANÇA, Representação do corpo docente do Sistema Fundacional. Foi presidente desta Comissão o Professor Lauro Ribas Zimmer (SANTA CATARINA, 1984, s/p.).

No Estado catarinense, a definição curricular também começou a ser delineada no final dos anos de 1980, quando um grupo multidisciplinar da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina se reuniu com o objetivo de elaborar um documento que servisse de norte aos professores da rede estadual de ensino, com a finalidade de uma proposta para o ensino construída sob a pretensão da perspectiva democrática e de autonomia para a educação estadual. Para a concretização desse processo, foram chamados à participação os responsáveis diretos pelo trabalho em sala de aula, o que caracteriza a PCSC como um documento tanto político quanto pedagógico. Conforme avaliação do documento:

O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que na maior parte do país se trabalhassem novas propostas curriculares, com apoio oficial, no período entre 1987 e 1991. Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico (SANTA CATARINA, 1998, p. 6-7).

Na trajetória da PCSC “diversos documentos são coletivamente produzidos, com a finalidade de consolidar uma política curricular para o Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2014, p. 19) envolvendo equipes técnicas do governo, educadores das diferentes redes¹¹ e comunidade, em que ao longo desse trajeto histórico produziu diversos cadernos em cinco etapas distintas (1988-1991, 1995-1998, 1999-2003, 2003-2005 e 2013-2014). Nos textos que compõem os documentos da PCSC e materiais complementares, Santa Catarina destaca assumir fundamento teórico e metodológico associado a uma psicologia de base histórico-cultural, destacando Vygotsky, e a uma filosofia da linguagem num contexto sócio interacional de Bakhtin.

Nas diferentes atualizações, Santa Catarina (2014) aponta que

[...] as reflexões sobre a organização pedagógica foram pautadas na teoria histórico-cultural e da atividade. Entre outros aspectos, é fundamental lembrar que, nesta teoria, concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 33).

Conforme defendido, as características humanas, da linguagem e consciência, resultam da ação coletiva e histórica, ou seja, produto da história das relações coletivas e desenvolvimento da própria atividade humana. De acordo com Santa Catarina (2014, p. 33),

¹¹ Diferentes redes: federal, estadual, municipal e particular.

“É por meio da apropriação cultural, mediada pela linguagem, em suas diferentes formas, que os sujeitos em sua singularidade se humanizam”.

Esse trabalho da construção da PCSC se concretiza nos anos de 1988 a 1991, promovido pela SEE sob responsabilidade da Coordenadoria de Ensino (CODEN), órgão especialmente criado para coordenar o processo de construção do texto da Proposta Curricular. Nesse período, foram editados e publicados três jornais pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, com textos iniciais que resultariam na primeira versão da PCSC, no ano de 1991.

A primeira versão do texto oficial foi escrita por um grupo de trabalho e publicada em 1991. A CODEN desempenhou a função articuladora na produção do documento, juntamente com professores que compuseram os grupos de trabalho por disciplinas, envolvendo as regiões administrativas descentralizadas do Estado de Santa Catarina. O caderno publicado denominou-se *Proposta Curricular: Uma Contribuição para as Escolas Públicas do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos*.

A PCSC de 1991 traz no texto “Histórico da Proposta” a trajetória de sua construção, na qual enfatiza a necessidade de o Estado de Santa Catarina promover uma Reforma Educacional e construir uma Proposta Curricular pautada nos princípios democráticos e participativos da comunidade escolar para a redemocratização da sociedade catarinense (SANTA CATARINA, 1991).

Ao apontar esse objetivo de reforma quanto à educação catarinense, o documento apresenta os reflexos do momento político brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1980, quando há o declínio da ditadura militar e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, a qual definia como necessárias e urgentes mudanças do contexto sociopolítico. Nesse período, o movimento da redemocratização paulatinamente se efetivava nos diversos segmentos da sociedade, em defesa de princípios e valores, em que se busca ampliação dos espaços de participação dos movimentos sociais e melhorias nas condições de vida e de trabalho.

Podemos inferir, então, que o período da elaboração da primeira PCSC, 1991, ocorre em meio à reconstrução e ao fortalecimento da democracia “Dado que o clima político da época acenava para a democratização das políticas públicas” (THIESEN, 2007, p. 43). O que justifica também o caráter democrático adotado na elaboração do documento, garantindo a descentralização das discussões, possibilitando à sociedade o direito à participação.

A PCSC surge, de acordo com o próprio documento, como política afirmativa, com o intuito de minimizar a questão da desigualdade existente. Quando o documento propõe

conduzir um trabalho democrático e participativo, tenta em si resgatar as dívidas que a sociedade brasileira tem com grupos ditos minoritários. Igualmente, ações afirmativas se configuram uma forma de democratização da sociedade e do acesso a bens materiais e oportunidade profissional, buscando implantar a diversidade e a representatividade das minorias historicamente excluídas.

Mesmo a PCSC definindo o envolvimento da comunidade escolar em sua elaboração, a fim de que sua teoria e orientações fossem postas em prática nas escolas catarinenses, tal processo se mostrou delicado e lento. De acordo com Carvalho (2001), a primeira década de história da PCSC, a sua consolidação nas escolas da rede estadual de ensino foi discreta, permanecendo quase que ignorada durante certo período entre 1991 e 1995. Como afirma o autor, após quase uma década da publicação de sua primeira versão, ainda não havia saído do papel.

Podemos compreender que essa demora na aplicação do que orientava o documento, poderia estar relacionada a fatores externos. Realizando análise no perfil dos professores que assumiam o ensino nas escolas catarinense, nesse período, a partir de Guimarães (2006), verificamos que uma grande parcela não possuía formação e preparação para compreender e adequar tal teoria a sua prática pedagógica. Nesse sentido, Santa Catarina (1991, p. 9) classifica que o processo de produção foi “[...] árduo e problemático, tendo em vista a própria formação acadêmica e a vivência profissional [...] alicerçadas numa visão de mundo fragmentada”.

Quanto a este aspecto, Melo (2007, p. 17) destaca:

Ao longo da história da formação docente, tem sido lugar-comum afirmar que, desde os primórdios de nossa história educacional, os professores enfrentam condições precárias de profissionalização, com repercussões desfavoráveis, também na atualidade [...].

No Brasil, a discussão da profissionalização do professor decorre de um processo histórico, o qual se (re)estrutura continuamente, no entanto há marcas que não se apagam. Guimarães (2006) nos apresenta momentos importantes nesse processo de profissionalização do professor da década de 1930 a 1980. Em um primeiro momento, a escolha se definia “com base em habilidades pessoais como a empatia, a tolerância, o saber ouvir, a autenticidade e a transparência pessoal do professor” (GUIMARÃES, 2006, p. 49). Nas décadas seguintes, meados de 1970, pretendia-se a formação de um “saber técnico, eminentemente apriorístico, de caráter aplicativo em relação à atuação do professor” (GUIMARÃES, 2006, p. 49).

Ao adentrarmos os anos de 1980, período que antecede os estudos da PCSC, no lugar dos saberes vinculados ao ofício do professor, conforme o autor, a discussão da profissionalização passou a ter uma autodesvalorização, como forma de se contrapor ao descaso que a profissão professor enfrentava. Guimarães (2006, p. 132) destaca que são fatores diretamente relacionados a esse período:

[...] - ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); - à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas...); - à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão) e, por último, ao vínculo desses trabalhadores a instituições sindicais e associativas.

Assim, temos um momento de produção da PCSC buscando propostas e encaminhamentos para o ensino no Estado, porém, paralelo a isso, encontramos, para aquele período, gerações de professores que não tiveram acesso à formação que possibilitasse a transposição da teoria do discurso oficial para a prática pedagógica.

Impulsionados por tais fatores e por mudanças sócio-históricas e ideológicas, inicia-se um segundo momento de pensar as questões curriculares para a educação catarinense, de 1995 a 1998, definido pela SEE como uma segunda etapa da Proposta. Esse movimento é balizado como uma necessidade de atualizar e aprofundar (SANTA CATARINA, 1998) o que se vinha propondo. Ocorre um grande impulso no sentido de se retomar as discussões do primeiro documento enquanto política pública estadual para a educação, oficialmente encaminhada pela SEE. Há o aprofundamento teórico dos princípios filosóficos e os pressupostos teórico-metodológicos da primeira versão da Proposta e a incorporação de temáticas multidisciplinares, com o intuito de dar mais completude à versão anterior.

Elaborada por um Grupo Multidisciplinar, composto por cerca de 200 professores do quadro das escolas públicas, os quais foram escolhidos em virtude da formação acadêmica e da experiência acumulada, é publicada em 1998 a segunda atualização da PCSC, constituída por três volumes: *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio - Disciplinas Curriculares*; *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio - Temas Multidisciplinares*; *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio - Disciplinas de Formação para o Magistério*.

De acordo com Santa Catarina (1998, p. 7),

[...] procura-se aprofundar e rever a proposta curricular do Estado, a partir da versão sistematizada em início de 1991, incorporando as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, e fazendo um esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira edição.

Como destaca o documento, a produção é resultado “da contribuição de professores de todas as regiões do Estado e do auxílio de consultores buscados em Universidades de diversas partes do país, durante mais de dois anos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 7). Para esse momento de atualização e aprofundamento da Proposta Curricular do Estado “[...] foram selecionados educadores de comprovada formação e destacada ação pedagógica” (SANTA CATARINA, 1998, p. 4).

Um ano antes da publicação oficial de 1998, uma primeira versão da produção é encaminhada às Unidades Escolares da rede estadual a fim de que toda a comunidade escolar contribuísse com as definições e os rumos da educação no Estado. Em formato de processo de capacitação de professores, no transcorrer de 1997, os textos foram analisados e criticados. O que se pode verificar no prefácio da PCSC de 1998:

Esta versão da Proposta Curricular de Santa Catarina é o resultado de mais de dois anos de trabalho do Grupo Multidisciplinar, que se valeu do auxílio de consultores buscados em Universidades e dos professores da rede estadual de ensino, uma vez que houve uma versão preliminar desta proposta que foi editada e distribuída a todas as escolas estaduais de Santa Catarina, com o intuito de ser lida, discutida e criticada pelos educadores catarinenses (SANTA CATARINA, 1998, p. 4).

Também quanto à formulação do texto do documento, Thiesen (2007) destaca que o discurso apresenta preocupação em relacionar o trabalho da teoria com a prática.

Os textos de 1998 dos três cadernos buscam fazer uma espécie de transposição das categorias teóricas para uma abordagem mais didático-pedagógica. Essa pedagogização do discurso deve-se ao fato de que muitos professores da Rede demonstraram limitações na compreensão das categorias filosóficas discutidas no caderno de 1991 (THIESEN, 2007, p. 51).

De acordo com o autor, há uma preocupação na PCSC, 1998 em garantir que seus textos fossem compreendidos pelos professores catarinenses, a fim de concretizar alterações nas práticas pedagógicas, articulando teoria e prática. Por conseguinte, a fim de minimizar essa defasagem enfrentada quanto à formação dos professores das escolas estaduais, Santa Catarina (1998) destaca oportunizar processos de capacitação, em que assume a função de formar/capacitar os profissionais da educação, bem como através desse processo, garantir o caráter democrático na produção do documento.

Essa preocupação apresentada não se configura como momento isolado de discussão curricular em Santa Catarina. A construção de orientações embasadas em um trabalho que vise um elo teoria e prática tem se apresentado uma constante no documento em análise, conforme destacamos no texto que segue.

2.2 Articulação teoria e prática: uma produção coletiva

Nesse contexto de discussão curricular para a educação no Estado, de 1999 a 2003, foram produzidos os fascículos denominados *Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas*, como também os cadernos *Tempo de Aprender*, nos quais se apresentava a proposição de um conjunto de conceitos essenciais dos quais os alunos deveriam se apropriar em cada disciplina ao longo das séries e etapas da Educação Básica, bem como “[...] visando uma drástica redução da distorção idade/série” (SANTA CATARINA, 1999, p. 9). Esse trabalho construído na educação catarinense promovia um diálogo entre teoria e prática. Há aprofundamento da concepção histórico-cultural a partir de Leontiev, em seu aspecto da Teoria da Atividade. Tal movimento objetivava, dentre outros objetivos, a capacitação dos professores das Classes de Aceleração¹², permitindo a estruturação de projetos pedagógicos a fim de reduzir a distorção idade/série e garantir uma aprendizagem efetiva dos conceitos necessários para cada fase escolar.

No período foram produzidos os materiais: *Tempo de Aprender: Subsídios para as Classes de Aceleração de Aprendizagem para toda a Escola*; *Tempo de Aprender 2: Subsídios para as Classes de Aceleração de Aprendizagem para toda a Escola*; *Tempo de Aprender: Subsídios para as Classes de Aceleração de Aprendizagem Nível 3 e para toda a Escola*; e *Tempo de Aprender: Caderno do Aluno*. Tais materiais foram enviados a todas as escolas da rede estadual de Santa Catarina aos professores que trabalhavam diretamente com as Classes de Aceleração de ensino. Atualmente encontramos cópias digitalizadas desse material no endereço eletrônico da SEE, onde temos acesso à MEDIATECA¹³, na qual estão disponibilizados dezenas de documentos oficiais da educação catarinense.

Destacamos que os referidos cadernos não discutem a questão curricular da educação catarinense, “trata-se, portanto, do aprofundamento de um dos aspectos da Proposta

¹² Portaria 005/98 (SANTA CATARINA, 1998) a Secretaria Estadual de Educação regulamentou a implantação das Classes de Aceleração no Ensino Fundamental na rede estadual de ensino. O objetivo dessas classes seria a recuperação do aluno em situação de defasagem na aprendizagem e em relação à idade/série.

¹³ Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/index.php?p=midiateca>. Acesso em: 17/04/2017.

Curricular, não de uma nova teoria de aprendizagem nem de uma nova proposta” (SANTA CATARINA, 1999, p. 7). No entanto, nesse contexto de discussão com relação ao caminho percorrido pelo Estado catarinense nos aspectos referentes à educação, cabe-nos referenciá-los por terem sido parte desse processo de discussão e produção coletiva na educação em Santa Catarina.

Entre 2003 a 2005, com o intuito de dar mais um passo significativo ao processo de estudo, sistematização e socialização da Proposta Curricular, seis grupos de trabalho foram instituídos, denominados de Grupos Temáticos, os quais produziram cadernos voltados às diferentes especificidades da Educação Básica e profissional, servindo como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica. A SEE propôs “uma nova fase de trabalho, cuja meta era fazer a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados nos cadernos anteriores para a prática da sala de aula” (THIESEN, 2007, p. 52).

O documento denominado *Proposta Curricular de Santa Catarina estudos temáticos* procurava (re)elaborar os conhecimentos sistematizados nas edições anteriores, bem como subsidiar os professores no fazer pedagógico, na elaboração de alternativas que efetivassem o papel fundamental da Escola. No material estão contemplados seis temas multidisciplinares considerados relevantes para aquela década: *educação e infância; alfabetização com letramento; educação e trabalho; educação de trabalhadores; ensino noturno; educação de jovens*. Tais textos somados ao conjunto de orientações curriculares da Proposta são definidos como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica nas Escolas Públicas de Santa Catarina, a partir de 2006 (SANTA CATARINA, 2005).

Antônio Diomário de Queiroz, Secretário de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, em 2005, apresenta, no texto inicial, a concepção do documento:

A ideia [sic] central é contextualizar a proposta curricular na era do conhecimento. A questão é situar o processo ensino-aprendizagem no mundo novo, em que se concebe uma organização escolar que também aprende. Isso pressupõe a gestão democrática, o respeito mútuo, o pluralismo de ideias [sic], a educação inter e multidisciplinar, a integração com a comunidade e a humildade de aprender sempre em conjunto com os outros (SANTA CATARINA, 2005, p. 7).

O percurso continua. E em razão às novas demandas educacionais e curriculares que surgiram a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)¹⁴ e motivado

¹⁴ Trata-se de Diretrizes Curriculares para: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação para as Relações

pelas concepções de formação integral¹⁵, percurso formativo, diversidade e das novas modalidades da educação básica, o Estado opta pela implantação de nova política curricular. Em tal âmbito ocorre a atualização da PCSC durante o período de 2013 e 2014. E, por se tratar do discurso oficial atual para educação em Santa Catarina, detalharemos com mais atenção seu processo de atualização no texto que segue.

2.3 O hoje da educação catarinense

O cenário atual nos apresenta modificações relacionadas à comunicação, à interatividade, à tecnologia e à informação remodelando os sujeitos que ocupam os bancos escolares neste século. E, a partir dessas transformações, mudanças são exigidas e surgem em todo o processo educacional, pois diante das transformações históricas a concepção de ensino e de aluno não se mantêm as mesmas.

Ao longo das últimas décadas verificamos documentos norteadores que foram produzidos para orientar o currículo da educação básica no país. Nesse sentido, Santa Catarina (2014) destaca que o currículo é fundamental para garantir a qualidade de um sistema educacional.

Ao reconhecer a importância do currículo para a escolarização básica, direito universal indispensável aos cidadãos, cabe ao poder público a autoridade de planejar, implantar e estimular a educação escolar. Nesse contexto, visando à materialização das proposições em torno do currículo necessário para atingir os padrões desejáveis de rendimento nas escolas da rede pública estadual catarinense, a PCSC de 2014 se apresenta, segundo o próprio documento, como uma proposta para um ensino mais moderno no Estado. Como afirma o Professor Dr. Eduardo Deschamps, Secretário de Estado da Educação em seu texto de Introdução ao documento, ao frisar que a atualização da Proposta Curricular trata de adequá-la aos “novos tempos” (SANTA CATARINA, 2014, s/p).

Nesse aspecto, coube à SEE a responsabilidade de promover um novo movimento para a atualização do documento, que se deu, conforme informação da SEE¹⁶ por meio de encontros preparatórios, seminários presenciais, Web Conferências e Plataforma Virtual. Processo que envolveu diretamente 250 educadores e, indiretamente, 8.124 pessoas, entre

Étnico-Raciais e Quilombola, Educação Especial, Educação para as Identidades Sexuais e para as Relações de Gênero, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, Educação Nutricional e Alimentar.

¹⁵ Apresentamos uma discussão sobre Formação Integral no terceiro capítulo.

¹⁶ Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 24/04/2017.

educadores, pais, alunos e demais interessados. Esse documento, de acordo com a SEE, representa mais um recurso para o professor no seu fazer pedagógico, e objetiva contribuir no desenvolvimento das atividades realizadas no espaço escolar, com vistas à melhoria do ensino/aprendizagem.

O caderno atual traz como título *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica*. O material está organizado em duas seções: a primeira seção discute a “Educação Básica e a Formação Integral”, e na segunda parte do documento encontramos textos referentes às “Contribuições das áreas do conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral”.

Igualmente num processo de estudo e discussão em caráter democrático, a atualização da PCSC, 2014 apresenta três fios condutores que nortearam sua produção:

- 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

A fim de apreender as condições de produção do discurso que se apresentam para esta década, na compreensão que os sentidos mudam conforme a história e o sujeito, isto é, têm a ver com a conjuntura sócio-política-ideológica, definimos, então, olhar para atualização da PCSC, 2014. Elencamos que as transformações ocorridas no mundo contemporâneo, neste século, demarcaram novas exigências educacionais. Percebemos destaque por parte do documento ao aspecto da mudança no perfil do sujeito-aluno, que se constitui hoje como diferentes sujeitos em um mesmo meio, cabendo à escola uma remodelagem pedagógica a fim de atender tais diversidades. Assim, quando o documento discorre “numa concepção multidimensional de sujeito” e “diferentes configurações identitárias”, podemos prever no discurso a definição de diferentes sujeitos constituídos pelo processo sócio-histórico e ideológico se colocando na realidade educacional, nesse caso, catarinense, novo imaginário sobre o sujeito-aluno é construído.

Dessa forma, compreendemos que o discurso oficial da PCSC deixa pistas de outros discursos que atravessam seu dizer. Orlandi (2012a) define esse movimento pelo interdiscurso, em que o discurso aciona outros discursos ditos. Para a autora,

[...] o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade torna-se desde então seu princípio de funcionamento: é porque os elementos da seqüência textual funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser

importados (meta-aforizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente (ORLANDI, 2012a, p. 158).

Ao enunciar um novo modelo de formação ao sujeito-aluno desta década, o discurso da PCSC, 2014 remete a outro momento na história da educação, tanto catarinense, quanto nacional, de que o que acontecia era realmente o oposto do apresentado. São as redes de memória que possibilitam a retomada de discursos já-ditos, recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, é algo que fala sempre antes, em outro lugar, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2010b). A estruturação da discursividade constitui, por conseguinte, a materialidade de uma memória social determinada historicamente.

Nessa concepção, apresenta-se a noção de formação discursiva (FD) como a relação de enunciados com regularidades, com referência à linguagem, mobilizados em assuntos e posições ideológicas na produção do dizer. E, para entender a regularidade é preciso não perder de vista que a FD determina o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social. Pêcheux (2014) define a FD como “Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2014, p. 148-149). Dessa forma, toda FD será definida, construída e mantida a partir de sua relação com o interdiscurso, o qual, por sua vez, permite as possíveis retomadas de memórias discursivas.

Orlandi (2012a, p. 42) defende que a FD “permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”. Os sentidos, determinados ideologicamente, emergem das palavras, as quais “mudam de sentido segundo as posições daqueles que a empregam” (ORLANDI, 2012a, p. 42). Portanto, o sentido não está nas palavras, mas sim, na FD em que está inscrito.

Ao apresentar a “concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular” (SANTA CATARINA, 2014, p. 20), podemos interpretar a partir do interdiscurso, que existe sempre um discurso anterior, exterior ao sujeito que enuncia, e que sustenta o dizível. Com a utilização do vocábulo “ainda”, Santa Catarina (2014) tende a marcar que embora se tenha, durante várias discussões e atualizações, buscado definir uma proposta de educação eficaz para o estado, tal processo não tem atingido os níveis desejados. Apresenta-se como um

desejo de superação da forma fragmentada como se aplica o ensino, objetivando uma forma de fazer a educação que seja completa, plena e eficiente.

Quanto à organização estrutural do documento, o mesmo está disposto em dois capítulos. O capítulo I apresenta aspectos da formação integral na Educação Básica. O texto assume que a formação integral é uma das finalidades da Educação Básica no Brasil, e que não se trata de algo novo, “continua sendo um dos mais importantes e antigos projetos humanos” (SANTA CATARINA. 2014. p. 25). A formação integral é apresentada como a possibilidade de transformação da sociedade, destacando uma formação humana integral, atribuindo à Escola, como instituição social moderna, a função de promovê-la.

Ainda nesse mesmo capítulo do documento é descrito o Percurso Formativo, apresentado como processo constitutivo e constituinte da formação humana. Um percurso de formação como um *continuum* (SANTA CATARINA, 2014) que deverá visar o desenvolvimento e as especificidades de cada um dos sujeitos integrantes da Educação Básica. Espaços em que o professor deverá levar o aluno a um processo de ampliação dos modos de ver o mundo.

O documento conduz o professor a revisitar os fundamentos teóricos que embasam e Educação catarinense, percorrendo os caminhos de sustentação da teoria desde sua primeira publicação, destacando o papel dos educadores no Percurso Formativo para formação integral. Recebem destaque em tal texto: Vygotski, Davidov (a partir dos estudos de Leontiev), nas reflexões da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade.

Aspecto que recebe relevância na PCSC, 2014 diz respeito à Diversidade como elemento fundante da atualização curricular. A concepção de Educação Básica como direito vem acompanhada da ideia de uma educação comum e de respeito à diferença. São postos em discussão: Educação para as Relações de Gênero; Educação para Diversidade Sexual; Educação Ambiental Formal; Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo; Educação Escolar Quilombola; Educação Especial.

Nos aspectos da Diversidade, o documento cita:

Para as políticas públicas educacionais, o reconhecimento e a acolhida da “Diversidade” podem ser vistos, num primeiro momento, como uma indiscutível questão de direito e de cidadania plena. No entanto, definir a “diversidade como princípio formativo” significa redefinir o modo pelo qual a Educação e as instituições escolares são significadas, pensadas, organizadas e planejadas. A “diversidade como princípio formativo” repercute, necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de gestão e avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a Escola ajuda a construir (SANTA CATARINA, 2014, p. 84).

Em tal sentido, apreendemos que o documento descreve as principais diversidades, seus sujeitos e as dimensões pedagógicas. Promove destaque ao enunciar “Diversidade” e “diversidade como princípio formativo” em que o interesse recai sobre o uso das aspas. Ao usar as aspas o documento marca um distanciamento em relação à palavra ao mesmo tempo em que a mostra. Associada à temática da *heterogeneidade*, Authier-Revuz (2004) destaca que a linguagem é heterogênea em sua constituição, buscando, apresentar os elementos decisivos para o surgimento de um discurso outro no discurso do mesmo.

De acordo com a autora, a problemática da heterogeneidade é formulada a partir da noção de heterogeneidades enunciativas, apresentadas como sendo de dois tipos: a constitutiva e a mostrada (marcada ou não marcada): o primeiro refere-se “aos processos reais de constituição dum discurso”; o segundo, aos “processos de representação, num discurso, de sua constituição” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 32). Como exemplo de heterogeneidade mostrada e marcada, em nosso contexto, temos as aspas.

As aspas, como aponta Authier-Revuz (2004, p. 229), se encontram na margem de um discurso, no sentido de que uma margem delimita e constitui, considerando a relação da linguagem com sua exterioridade.

As aspas se fazem “na borda” de um discurso, ou seja, marcam o *encontro com um discurso-outro*. São uma balizagem dessa zona de demarcação mediante a qual, através de um *trabalho* sobre suas bordas, um discurso se constitui em relação a um exterior (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 229).

Observamos então o uso das aspas como forma de acionar pelo interdiscurso o exterior, outros discursos como forma de assegurar o trabalho com a diversidade como política pública. A esta relação compreendemos a relação interdiscursiva com o discurso da LDBN (Lei nº 9.394/96), que apresentou questões relativas à diversidade cultural e a pluralidade étnica do cotidiano escolar. Também os PCNs (1998), elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, que traz como um dos temas transversais à pluralidade cultural.

Nesse percurso, a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a LDBN para incluir no currículo oficial a temática História e Cultura afro-brasileira, a qual passou por alteração em 2008 com a promulgação da Lei 11.645/2008, que incluiu a história e a cultura indígena. Recentemente as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão” destaca:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

Dessa forma, entendemos que emerge do discurso da PCSC, 2014 o discurso de política pública para a educação nacional. Apresenta a necessidade de se compreender as relações que se estabelecem dentro da escola, como uma instituição social, e conduzir um trabalho de valorização.

Também percebemos que em todo Capítulo I há um trabalho de apresentação da teoria e convencimento dos educadores à (re)estruturação do trabalho pedagógico, direcionando a educação catarinense a um processo de formação de homem e sociedade que se deseja construir. Aspectos de valorização humana são reafirmados em todo corpo da PCSC, 2014, intensificando o objetivo da formação integral a cada novo aspecto abordado. Busca reforçar aspectos de justiça, de igualdade e de sustentabilidade a fim de construir uma sociedade harmoniosa.

Como forma de sintetizar a teoria apresentada, um Mapa Conceitual é elaborado, a fim de auxiliar na “construção de uma prática pedagógica democrática e igualitária” (SANTA CATARINA, 2014, p. 85):

Ilustração 01: Mapa Conceitual



Fonte: SANTA CATARINA, 2014, p. 85.

De acordo com o documento, a elaboração de tal Mapa Conceitual tem sustentação em diferentes documentos normalizadores da educação no país para esta nova década, com destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010).

Como forma de organizar as definições específicas para o trabalho em sala de aula, Santa Catarina (2014), no segundo capítulo, descreve não mais disciplinas e seus conteúdos isoladamente, e sim, busca uma nova configuração apresentando as “Áreas do Conhecimento”. Temos um posicionamento por parte do escrito de conhecer a insatisfação dos educadores quanto à fragmentação disciplinar que perdura na rede estadual de ensino em Santa Catarina.

Dessa forma, busca problematizar o modelo disciplinar vigente, como forma de amenizar tal desconforto e construir estratégia para um percurso formativo mais significativo e completo, apresentando uma reorganização das disciplinas por áreas do conhecimento, pensando-as agrupadas. Para Santa Catarina (2014, p. 27),

[...] a articulação entre as áreas do conhecimento torna-se fundamental. Os currículos organizados sob a perspectiva dessa articulação podem constituir significativa estratégia de superação de processos pedagógicos fragmentários que tendem a tornar o percurso formativo um acúmulo de etapas e fases. A articulação das diferentes áreas do conhecimento contribui na formação mais completa dos sujeitos na medida em que sugerem a organização de trabalhos pedagógicos nos quais diferentes componentes curriculares possam dialogar e compartilhar conhecimentos. Compreende-se que a produção de experiências curriculares

articuladas não significa a perda da identidade e das conquistas das trajetórias teórico epistemológicas desses componentes.

Essa forma de pensar as disciplinas por áreas do conhecimento subdivide as disciplinas curriculares, cujas identidades são preservadas, pois como afirmam Macedo; Lopes (2002, p. 93):

[...] a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organiza o trabalho escolar, a forma como os professores diversos ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organiza o tempo e os espaços escolares.

O capítulo em destaque especifica as áreas do conhecimento e busca organizá-las em três grupos distintos: Área de Linguagens; Área das Ciências Humanas e Área das Ciências Naturais e Matemática. O documento esclarece que pensar o ensino por área tem o objetivo de diminuir a formato fracionado como acontece o ensino e a aprendizagem, podendo dessa maneira garantir um percurso formativo que oportunize uma formação integral (SANTA CATARINA, 2014).

Para compor a **Área das Linguagens** são agrupadas as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e usuários de LIBRAS, e Línguas Estrangeiras. Nessa área, o texto é estruturado em duas seções: na primeira apresenta os conceitos científicos dos componentes curriculares articulando-os; na seção seguinte, destaca uma busca a atualização do conteúdo de cada componente curricular em específico.

Para a **Área das Ciências Humanas** temos o encontro da História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso. Compreendidas no documento como disciplinas que contemplam aspectos do ser humano nas suas dimensões individual e social.

A **Área Ciências da Natureza e Matemática** contempla Biologia, a Física, a Química e a Matemática. A apropriação de conceitos da área Ciências da Natureza e Matemática se apresenta associada ao desenvolvimento de técnicas, recursos e procedimentos de vivência pessoal e coletiva, trabalhados ao longo do percurso, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Não sendo objetivo da pesquisa o trabalho com os Componentes Curriculares¹⁷ das Áreas das Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática, apresentamos ao leitor com o objetivo de explicar a estruturação do documento que compõe o *corpus* deste estudo.

Nesse caminho, são quase trinta anos em que a SEE vem buscando manter viva a discussão da PCSC, seja pela produção e/ou atualização de documentos ou por intermédio de eventos de formação continuada. Esse movimento na Rede Pública de Ensino de Santa Catarina produziu reflexos na prática de educadores no nível da Educação Básica e também nas agências que formam professores. Muitos pesquisadores no nível de pós-graduação também passaram a citar a PCSC em seus textos, como nesse estudo que desenvolvemos, caracterizando o amplo espaço que o documento tem ocupado na educação, ou seja, esse documento se constitui objeto de pesquisa e de estudo no meio acadêmico.

Salientamos que a compreensão desse caminho trilhado pelo discurso oficial da PCSC, em nosso Estado, auxilia nas interpretações que realizamos. Como define Orlandi (2007a, p. 9), a “interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”. Nessa direção, no próximo capítulo, damos continuidade em nosso estudo, apresentando nosso dispositivo de interpretação, sobre o qual tecemos reflexões acerca do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que emerge e se (res)significa na PCSC.

¹⁷ A partir da leitura da Lei Federal n.º 9394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compreendemos componente curricular tanto como uma disciplina como as demais atividades em âmbitos educacionais.

3 O DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA EM UM PERCURSO DE (RES)SIGNIFICAÇÕES

“[...] o tempo altera todas as coisas;
não existe razão para que
a língua escape
a essa lei universal.”
(Ferdinand de Saussure).

Ao percorrermos a historicidade do discurso oficial da PCSC analisamos que com o passar do tempo, sejam eles anos ou décadas, a atualização do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa foi se (res)significando. Podemos inferir que todo o percurso de produção dos documentos foi ocorrendo de forma a adequar os aspectos teóricos que sustentam a educação na rede estadual de ensino de Santa Catarina às mudanças e necessidades da sociedade, ou seja, a outras condições de produção. É nesse sentido que apresentamos a epígrafe de Saussure, pois se há a compreensão de que as coisas vão se alterando, precisamos então compreender como o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa também foi se (res)significando nesse percurso de quase trinta anos da PCSC e, juntamente com ele, o imaginário sobre o sujeito aluno foi sendo construído.

Dessa forma, evidenciamos dentro dos estudos da Linguística que todas as línguas se transformam com o passar do tempo, devendo ser compreendidas como uma entidade dinâmica e passível de mudanças. Elas vão adaptando-se aos falantes no transcorrer do tempo, ajustando o melhor possível a sua comunidade linguística.

A fim de tecermos reflexões em relação ao *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, destacamos que a constante busca por definições e delimitações sobre a língua moveu e move pesquisadores de diferentes tempos e lugares. Cada passo dado desde séculos anteriores foram e são responsáveis por traçar o caminho para a Linguística e para o conhecimento sobre a língua que dispomos hoje. Partindo dessas reflexões, iniciamos a busca em compreender o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que emerge dos RDs construídos a partir do *corpus* da pesquisa. Nesse sentido, produzimos, para o presente capítulo de análise, abordagens e definições do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, bem como suas (res)significações num percurso de historicização pela HIL e reflexões teóricas a partir das AD.

3.1 Para que o “novo” se qualifique e o “tradicional” se apague

Conforme apresentado no capítulo anterior, no texto de caráter metodológico, construímos para este trabalho três RDs, de três diferentes publicações da PCSC (PCSC - 1991, PCSC - 1998, PCSC - 2014), compreendendo que “a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza” (ORLANDI, 2012a, p. 64). Dessa forma, apresentamos no quadro abaixo o RD1, no qual destacamos SDs considerando a coerência das mesmas a nossa pesquisa, direcionando-as para uma análise de marcas linguístico-discursivas que apontam para o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa em cada um dos cadernos da PCSC analisados.

Quadro 01: Recorte Discursivo 1 (RD1)

Recorte Discursivo 1 (RD 1): Ensino de língua entre o “novo e o “tradicional”
<i>SD1: Para a escola tradicional, o objeto do ensino de língua é a gramática. (Ela é há muitos anos, motivo de grande polêmica) (SANTA CATARINA, 1991, p. 17).</i>
<i>SD2: Admitindo, após algumas considerações mais específicas sobre o funcionamento das línguas, que os conteúdos programáticos tradicionais, de caráter metalingüístico, perdem a razão de ser na presente proposta (SANTA CATARINA, 1998, p. 73).</i>
<i>SD3: [...] historicamente, o ensino de gramática e de ortografia foi o centro da ação do professor de Línguas no trabalho prescritivista com a língua, conduta que está pautada na compreensão, cristalizada na tradição escolar [...] (SANTA CATARINA, 2014, p. 131).</i>
<i>SD4: [...] a inaceitável manutenção de uma abordagem gramatical normativista destituída de sentido [...] (SANTA CATARINA, 2014, p. 131).</i>
<i>SD5: Coexistindo com essa prática tradicional, há o que poderíamos chamar de “pseudo-modernismo”. [...] escamoteando verdadeiro objeto de ensino da língua. [...] Nesta visão, o objeto não é a teoria da língua, mas as suas estruturas (SANTA CATARINA, 1991, p. 17).</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Ao realizar nosso gesto¹⁸ interpretativo das SDs do RD1, provocamos a mobilização das marcas linguístico-discursivas em um movimento de vai e vem entre tais marcas “[...] no movimento de análise/escritura, mobilizados em nosso dispositivo analítico e perscrutados pelas lentes da AD/HIL [...]” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 134). E, na tentativa de percorrer o *discurso sobre* o ensino de língua, direcionamos nosso trabalho para as marcas linguístico-discursivas que apontam para o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, considerando que “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível aprender se não opomos o social e o histórico, o sistema e sua realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2012a, p. 22).

Para isso, tornou-se necessário realizar um recorte cronológico, demarcando como ponto de início de nossas reflexões, a década de 1980. Tal espaço de tempo se justifica por apresentar um discurso que se delineia em torno da presença marcante das teorias linguísticas no ensino e a elaboração da primeira Proposta Curricular no Estado de Santa Catarina. Para Soares (2002), é a partir dos anos de 1980 que as ciências linguísticas apresentam formas de entender e explicar a “crise”¹⁹ e o “fracasso” quanto ao ensino de língua. Mais do que isso, permitem propostas de solução e alternativas metodológicas.

Embora os estudos linguísticos tenham sido introduzidos nos cursos superiores de Letras, no Brasil, nos anos de 1960, Soares (2002) apresenta que os efeitos no ensino de língua somente começam a aparecer na década de 1980. Podemos destacar a grande influência das Ideias Linguísticas na elaboração de documentos oficiais voltados ao ensino de língua portuguesa, como Planos, Programas ou Propostas Curriculares, “que teriam o objetivo de subsidiar a implementação de uma nova concepção de escolarização e de ensino” (PIETRI, 2010, p. 70). Segundo o autor:

Fundamentados em ideias linguísticas, havia já nesses documentos a polêmica entre linguística e gramática que vai consolidar-se na década seguinte e que se mantém atual em produções que defendem a necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa (PIETRI, 2010, p. 82).

Para que de fato os estudos linguísticos ocupassem espaço no ensino de língua, era urgente, de acordo com Pietri (2010), um novo discurso no interior da Linguística, a que

¹⁸ “Gestos” aqui está empregado no sentido da AD, como interpretação.

¹⁹ Soares (2002, p. 68-69) caracterizou o momento de crise no ensino de língua: “Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a escola é que vem gerando o conflito, a crise, que é resultado de transformações quantitativas - maior número de alunos - e, sobretudo, qualitativas - distância cultural e lingüística entre os alunos a que tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou, diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, a ‘crise da linguagem’ é, na verdade, a crise da instituição escolar”.

denominou “discurso da mudança”, produzido em função do interesse dessa ciência pelas questões relacionadas ao ensino de língua.

Nesse processo de renovação e mudança do ensino de língua portuguesa, a partir da década de 1980, os estudos linguísticos são apresentados fazendo contraponto ao ensino tradicional da língua portuguesa. Há o anseio de mudança nas práticas, mas para isso era necessário reduzir a adesão ao discurso do ensino tradicional, a fim de permitir que a nova teoria, baseada nos estudos linguísticos, pudesse então ser reconhecida. É nesse sentido que Angelo (2005, p. 12) destaca:

Para que o novo se qualifique sobre o tradicional, se projete, se afirme, é fundamental apresentar suas falhas, seus pontos frágeis, sua inviabilidade, seus efeitos negativos. Parece ter sido essa a forma utilizada para que o conjunto de ideias lançadas no ensino de Português, em contraposição ao ensino então praticado, pudesse se colocar como novo, na década de 80.

É justificado por esse período que apresentamos o RD1, que tendo como base os estudos linguísticos a partir dos anos 1980, passou a se construir críticas em relação ao ensino de língua, mais especificamente ao ensino tradicional. Para esse fim, ao apresentarmos o *corpus* discursivo de análise, devemos compreendê-lo como “[...] um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso” (COURTINE, 2009, p. 114).

Para a realização de nosso processo de análise das SDs apresentadas no RD1, consideramos as marcas linguístico-discursivas que produzem o efeito de sentido de desqualificar o ensino tradicional de língua para estabelecer uma nova concepção de ensino de língua. Como descreve Orlandi (2012a, p. 27), “[...] o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”. Assim, direcionamo-nos para uma análise de marcas linguístico-discursivas que apontam para os saberes que desqualificam o tradicional justificando o “novo”.

Quanto ao ensino de língua, Orlandi (2015) destaca que historicamente o ensino de língua portuguesa está ligado à gramática, e a mesma foi e continua sendo a forma dominante de estudos da língua na escola. O ensino de regras gramaticais de forma tradicional ainda está presente no imaginário social e na prática escolar. Isso porque a prática do ensino de língua permaneceu no estudo da gramática da língua por um período muito intenso e duradouro. No Brasil, aproximadamente até os anos de 1950, ensinar língua portuguesa significava ensinar a

conhecer ou reconhecer o sistema linguístico, o conhecimento ou reconhecimento das regras de funcionamento da norma gramatical.

Nesse sentido, apresentamos a **SD1**:

SD1: Para a escola tradicional, o objeto do ensino de língua é a gramática. (Ela é há muitos anos, motivo de grande polêmica) (SANTA CATARINA, 1991, p. 17).

Temos a partir do apresentado na **SD1** a projeção de uma imagem de escola, em que escola tradicional é a escola que promove o ensino de língua baseado no ensino da gramática normativa tradicional. Imagem essa apresentada como algo negativo, uma escola “diferente” do modelo proposto pelo discurso oficial. No entanto, ao apresentar **para a escola tradicional, o objeto do ensino de língua é a gramática**, já na primeira publicação da PCSC, 1991, entendemos que o discurso refere-se não diretamente à escola, e sim, ao ensino de língua portuguesa prestado por ela (a escola tradicional – ensino tradicional – gramática normativa).

Tradicional, por definição, é algo que radica na ideia de tradição. Podemos, então, compreender que ensino tradicional é aquele resultante de uma dada tradição. Ao considerarmos a definição de tradicional no dicionário²⁰, destacamos que tradicional refere-se a algo costumeiro; incorporado aos usos, aos hábitos e costumes. Compreendemos dessa forma que **tradicional** não produz sentidos de algo negativo, e sim, na **SD1**, corresponde a um modelo de ensino que é resultado de um processo histórico, que nesse caso, se baseava em uma proposta de língua homogênea, puramente gramatical e normativa.

Essa visão da língua como realidade sistemática e estrutural é o conteúdo mais importante da concepção saussuriana. Para Ferdinand de Saussure, tido por muitos como o fundador da Linguística Moderna, a língua é, antes de tudo, “um sistema de signos distintos correspondentes a ideias [sic] distintas” (SAUSSURE, 2006, p. 18); é um código, um sistema onde, “de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica” (SAUSSURE, 2006, p. 23). Saussure vê a língua como sistema homogêneo, um conjunto de signos exterior aos indivíduos e deve ser estudado separado da fala. A noção adotada por Saussure aponta a língua como um sistema, ou seja, uma estrutura formal passível de classificação em elementos

²⁰Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=tradicional>. Acesso em: 02/05/2017.

mínimos que compõem um todo. Esses elementos se organizam por princípios de distribuição e associação, verificáveis em todas as línguas naturais.

Essa discussão prossegue quando no Brasil, o ensino de língua tem se desenvolvido por meio do ensino da gramática tradicional, com o pressuposto básico é de que saber a teoria gramatical equivale saber língua portuguesa. A esse respeito Faraco (1984) tece suas críticas procurando demonstrar os resultados altamente negativos do ensino de língua portuguesa baseado na gramática tradicional, então praticado. O autor destaca o interesse em despertar em todos os que estão direta ou indiretamente relacionados com esse ensino, uma reflexão crítica que conduza à urgente tarefa de revolucioná-lo, por meio da extensão dos resultados da Linguística à Educação.

Essa crítica para o ensino de língua tradicional, de acordo com Angelo (2005), foi impulsionada pelos linguistas e documentos oficiais, publicada nos anos 1970 e 1980. A partir desse período, de acordo com a autora, se tem uma imagem construída para o tradicional a partir de críticas negativas que se colocam às práticas e aos resultados desse ensino. Percorrendo o discurso da PCSC, compreendemos esse mesmo posicionamento no documento.

SD2: Admitindo, após algumas considerações mais específicas sobre o funcionamento das línguas, que os conteúdos programáticos tradicionais, de caráter metalingüístico, perdem a razão de ser na presente proposta (SANTA CATARINA, 1998, p. 73).

SD3: [...] historicamente, o ensino de gramática e de ortografia foi o centro da ação do professor de Línguas no trabalho prescritivista com a língua, conduta que está pautada na compreensão, cristalizada na tradição escolar [...] (SANTA CATARINA, 2014, p. 131).

SD4: [...] a inaceitável manutenção de uma abordagem gramatical normativista destituída de sentido [...] (SANTA CATARINA, 2014, p. 131).

Nas **SD2**, **SD3** e **SD4** entendemos que o ensino da gramática não deve restringir-se a uma abordagem teórica ou, em outras palavras, ao ensino da gramática tradicional ou metalingüístico somente. Há um discurso carregado de convencimento pela mudança. Pietri (2005) caracteriza a emergência de um novo discurso, que se constituiu nos fins dos anos 1970, no Brasil, a que denominou discurso da mudança, produzido em função do interesse da Linguística pelas questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa. Para o autor, o

discurso da mudança cumpre uma necessidade interna à própria Linguística de se constituir como ciência brasileira, tal discurso, para se colocar, se utiliza de um componente de divulgação científica que possui um forte caráter argumentativo e volta-se contra o ensino tradicional e posiciona-se a favor da necessidade de mudanças nas concepções assumidas para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Para Aurox (2009, p. 20), o saber metalinguístico pode ter natureza especulativa (situado puramente no nível da representação abstrata) ou natureza prática (voltado para as necessidades de aquisição de domínio linguístico). Já a gramática tradicional tem como foco privilegiado e quase exclusivo a modalidade escrita. Nesse sentido e como forma de criticar tal postura no ensino de língua, a **SD2** destaca **perdem a razão de ser**, ressaltando que para as condições de produção que se apresentam, tal postura, na qual valoriza uma única abordagem teórica, não é significativa. A **SD3** ao enunciar **historicamente e cristalizada na tradição escolar**, se apresenta como uma necessidade de rompimento a fim de (res)significar o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa.

Ao analisarmos os efeitos de sentido das **SD2, SD3 e SD4** do RD1 compreendemos pelas marcas linguístico-discursivas a estabilidade do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, o efeito de sentido de reprovar o tradicional a **inaceitável manutenção (SD4)**. Temos o discurso se atualizando dentro de uma mesma FD, numa compreensão, a partir de Pêcheux (2009), que uma palavra, uma expressão, uma proposição, não existe em si mesma, elas são determinadas pelas posições ideológicas de um processo sócio-histórico no qual são produzidas. Compreendemos seu sentido dentro de um processo ideologicamente construído em que as palavras, expressões e proposições que compõem o documento alteram de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as produzem. Podemos então propor que “[...] elas adquirem seu sentido em referências a essas posições, isto é, em referências às formações ideológicas [...] as quais essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, 2014, p. 160).

Por trabalharmos com o discurso oficial da PCSC devemos compreender que a Formação Ideológica (FI) dos documentos sustenta o dizer, numa consonância às definições de Althusser (1985, p. 81), em que “a ideologia é, aí, um sistema de ideias, de representações que dominam o espírito de um homem ou de um grupo social”, portanto, o sujeito é influenciado a produzir discursos filiados a uma materialidade ideológica na qual está emergido.

Importante destacar para o percurso discursivo, que o mesmo possui dois funcionamentos: um como discurso que vem de algum lugar e outro como memória, que sustenta e ancora como atualidade. Venturini (2009) destaca que:

[...] esta característica do discurso sobre diz respeito aos pilares que o sustentam: o sujeito e a formação discursiva em funcionamento no discurso. A FD legitima a posição que o sujeito ocupa e permite-lhe dizer o que diz sobre algo que ele acredita conhecer e que lhe confere autoridade para dizer o que diz (VENTURINI, 2009, p. 78).

Assim, nessa rede de já-ditos sobre o ensino de língua, a PCSC assume falar do ensino de língua de décadas atrás, ou seja, falar de um imaginário na sua heterogeneidade de sentidos, jamais numa única forma. Entretanto, o que se propaga é a existência de um ensino, passado, marcado pela homogeneidade, pela regularidade, pela previsibilidade de práticas sendo refutado – **inaceitável (SD4)**.

Quanto ao processo de gramatização, o mesmo representa um ponto alto no desenvolvimento da civilização humana por permitir a estabilização do principal instrumento de comunicação e produção cultural utilizado pelo homem, que é a língua nas suas expressões oral e escrita. Ou seja, “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua [...]” (AUROUX, 2009, p. 65).

Segundo Auroux (2009), o processo de gramatização se estendeu do século V ao século XIX, definido como revolução técnico-linguística: a primeira revolução técnico-linguística foi o advento da escrita e a segunda revolução foi a gramatização massiva que por muitos séculos esteve baseada em uma única e primeira tradição linguística do mundo, que foi a tradição greco-latina.

De acordo com o autor, acredita-se que não se tinha a ideia de fazer uma gramática apenas para aprender a falar, pois aprendemos a falar espontaneamente. No entanto, se existe um sistema de escrita, para utilizá-lo era necessário aprendê-lo. Por isso, a gramática tornou-se uma das formas de saber linguístico mais trabalhado, o qual só pode ter nascido de uma prática textual na base de uma prática da escrita. A gramática começa a desempenhar a função de técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e meio de descrevê-las.

Para esse processo no Brasil, Orlandi (2013) defende que é preciso pensar a gramática não como monumento à língua, mas como objeto histórico, compreendendo as condições que produzem essa necessidade de unidade da língua nacional. Também Gregolin (2007) complementa que essa posição de língua apresenta amarras com a tradição de homogeneidade da língua portuguesa entre Brasil e Portugal. “Trata-se da explicação dos esforços históricos, encetados desde o Descobrimento, para a construção dessa homogeneidade, impondo o português como língua nacional, apagando as suas variedades” (GREGOLIN, 2007, p. 58). Segundo a autora, ensinar a língua portuguesa no Brasil, durante longo período de tempo, era

ensinar o conjunto de regras gramaticais do português presente na literatura, desconsiderando tudo que era diferente disso, ou seja, desconsiderando toda a herança linguística herdada dos indígenas, dos africanos e a língua geral.

Essa ênfase ao ensino da gramática ganha certa justificativa, segundo Antunes (2007), pela falsa ideia que língua e gramática são a mesma coisa, assim, ingenuamente, acredita-se que ao ensinar gramática se está ensinando a língua. No entanto, a gramática é uma das partes integrantes da língua, com ilusão de ser reguladora. Baseado nesses princípios, o ensino de língua “[...] restringir-se, pois a sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações” (ANTUNES, 2007, p. 41).

Nesse processo de compreensão do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, a PCSC também apresenta existir nas escolas uma instabilidade que divide espaço com o ensino de língua tradicional.

SD5: Coexistindo com essa prática tradicional, há o que poderíamos chamar de “pseudo-modernismo”. [...] escamoteando verdadeiro objeto de ensino da língua. [...] Nesta visão, o objeto não é a teoria da língua, mas as suas estruturas. (SANTA CATARINA, 1991, p. 17).

A **SD5** define haver um ensino de língua paralelo ao tradicional nas escolas, e o nomeia “**pseudo-modernismo**”. Nessa visão, o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa basear-se-ia no ensino das estruturas da língua. Podemos compreender pela escolha linguístico-discursiva “**pseudo-modernismo**” que a prática de ensino de língua portuguesa apresentada, de fato, não se caracteriza como moderna, mas em uma tentativa de abandonar o tradicional, busca falsa modernidade que acaba por ofuscar as novas teorias de ensino de língua. Nessa perspectiva apresentada pela **SD5**, a língua é tida como uma estrutura em uma redoma, inabalável e estática.

O uso das aspas em “**pseudo-modernismo**” sinaliza para o leitor a provável intenção do documento em associar essa expressão a uma prática de ensino a qual não corresponde àquela orientada pela PCSC. Ou seja, observa-se que o aspeamento usado para marcar, mantém “a palavra numa zona fronteira, num movimento em que é levada a passar por um deslocamento de sentido” (PIETRI, 2007, p. 274). As definições por meio da negação, “**pseudo**”, marcam o sentido no discurso que pede por mudanças, pois o que se apresenta

seria falso e fragmentado, a língua como estrutura isolada, privilegiando a concepção de língua como sistema de relações lógicas, inscritas na sociedade (SAUSSURE, 2006).

Assim, da mesma forma que o ensino gramatical tradicional é tomado como elemento negativo, o discurso oficial do documento ressalta existir nas escolas um “**pseudo-modernismo**”, delineado como um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, que surge para encobrir o ensino da gramática tradicional, no entanto, também avaliado como ineficiente por desconsiderar os aspectos externos à língua. Temos então, de acordo com Soares (2002), uma concepção de língua como sistema, expressão estética e comunicação, em que a gramática, que até então era a forte referência da língua, é ofuscada. A língua considerada um instrumento para o desenvolvimento, numa visão pragmática e utilitária, “não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 2002, p. 169 grifos da autora).

Quando a **SD5** apresenta o enunciado **escamoteando verdadeiro objeto de ensino da língua**, podemos destacar que no final de 1970 e início da década de 1980 surgiu a polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática. Para Pietri (2010. p. 71):

Tal situação não seria decorrente apenas das lutas e resistências contra a imposição de uma determinada ordem pelo poder instituído, mas também, ou talvez principalmente, pela ausência de um programa bem organizado, de um projeto coerente com as condições de sua realização.

Nesse sentido, ao empregar **escamoteando verdadeiro objeto de ensino da língua**, o documento produz verdades e emerge do discurso a intensão de fuga ao ensino da gramática tradicional. Gregolin (2007) afirma que as grandes reflexões sobre a concepção de língua começaram realmente a ocorrer na década de 1980, com a abertura política e o fim da ditadura militar. Destacamos também, para esse período, a constante busca por uma prática de ensino escolar menos voltada para o tradicional. O campo do ensino de língua portuguesa e a disciplina escolar português apresentam-se em processo de mudanças, a partir desse momento, a ideia de homogeneidade da língua se enfraquece diante do questionamento da sociolinguística sobre as variedades linguísticas. Além disso, o documento sustenta que o ensino de língua portuguesa desloca-se de um conjunto abstrato de regras da gramática normativa, passando a ser o estudo da língua em sua materialidade viva de expressão, o texto.

A esse percurso de reflexões sobre o ensino gramatical tradicional, destacamos pela perspectiva da AD o questionamento à gramática como espaço discursivo semanticamente estabilizado (PÊCHEUX, 2015). Essas definições repousam sobre o imaginário de homogeneidade da língua e convergem para a constituição de uma língua imaginária cada vez

mais distanciada da realidade da língua tal como ela se constitui na sociedade, na história e na relação com os falantes.

A esse contexto, Orlandi (2013, p. 13) nos propõe uma distinção metodológica entre “a língua gramatical e o corpo pleno da língua”. Uma sendo “sistema fechado”, tendo como base a gramática tradicional e/ou as estruturas da língua, a outra “é a língua do mundo”, elástica a se moldar e se significar nas relações em que a submete, o discurso. Orlandi (2013), então, define como língua imaginária e língua fluída:

Defini a língua imaginária como sistema fechado, normas, artefato do linguista [...] ao passo que a língua fluída é a língua do mundo, sem regras que a aprisionem, a língua no acontecimento do significar na relação de homens com homens, sujeitos e sujeitos (ORLANDI, 2013, p. 13).

Fazendo relação mais direta, compreendemos nas palavras da autora que a língua fluída é a língua em movimento incessante, uma língua que flui no movimento de seus usuários. Já a língua imaginária como sendo a língua idealizada, homogênea, que se deve aprender por ser um modelo de língua ideal e sem falhas (imaginária).

Nessa compreensão de língua imaginária e língua fluída na relação com o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que se apresenta no *corpus* da pesquisa, devemos compreender como memória discursiva, que diz respeito à recorrência de dizeres que emergem, sendo atualizados ou esquecidos de acordo com o processo discursivo, ou seja, é algo que fala sempre antes, em outro lugar. Podemos definir “que a memória seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’” (PÊCHEUX, 2010b, p. 52), um espaço de retomadas de discursos anteriores.

Sobre isso, Pêcheux (2010b, p. 56) afirma:

E o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior.

Nesse sentido, pela memória discursiva, de acordo com o que significa a língua imaginária, é possível entender que esse conceito remete a uma memória de que saber a língua é usar a língua do sistema, que dita as regras induzindo um “como se deve dizer” em uma tentativa de unidade da língua imposta pelos portugueses aqui no Brasil. Segundo Orlandi (2012a), a memória funciona como interdiscurso, sustentando cada tomada da palavra.

Considerando a história da constituição da língua portuguesa no Brasil (ORLANDI, 2013), ressoa historicamente um imaginário de que no Brasil só se fala uma língua e que essa língua é homogênea. Imaginário esse instaurado pelo discurso do colonizador e que se naturalizou em nosso discurso. É o discurso impositivo do colonizador ressoando um imaginário de unidade da língua na gramática brasileira.

Pela materialidade do discurso compreendemos “[...] o funcionamento do intradiscurso em sua relação constitutiva com o interdiscurso, pela observação de como o já-lá emerge e como a memória é retomada e atualizada nos processos discursivos de formulação da materialidade linguística [...]” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 25). E nesse impasse, a PCSC se coloca na função de desqualificar o “tradicional” a fim de convencer os educadores a adotarem uma “nova” definição para o ensino de língua.

Nesse processo de renovação, de busca para atingir e se alinhar ao novo paradigma de ensino da língua materna, encontra-se fazendo contraponto, a todo instante, mesmo que como pano de fundo, o ensino tradicional de Português. É pela sua existência, sua prática, seus resultados que pôde e pode ser proposta a inovação, a reforma. A ele, o ensino tradicional de Português, têm sido atribuídos determinados valores sem os quais o novo não pode se constituir. Melhor dizendo, o discurso do novo só deslancha na existência do velho, da tradição a que possa se contrapor. Essa é certamente a lógica que sustenta qualquer introdução da novidade (ANGELO, 2005, p. 12).

Para isso destacamos as marcas linguístico-discursivas presentes no documento: **grande polêmica (SD1); perdem a razão de ser (SD2); trabalho prescritivista com a língua [...] cristalizada na tradição escolar (SD3); inaceitável manutenção (SD4) e escamoteando verdadeiro objeto de ensino da língua (SD5);** como rede de significação, de diferentes condições de produção, com intuito de inabilitar tal prática do ensino de língua tradicional – gramática normativa. A PCSC, através de seu discurso oficial, regulador e de autoridade, busca convencer os professores da ineficácia do ensino da língua gramatical tradicional. Temos, então, um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que se mantém, negando o tradicional a fim de apresentar uma nova concepção para o ensino de língua portuguesa.

A consequência dessa posição nos remete novamente às ideias de Saussure, não somente quanto ao *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, mas quanto ao imaginário sobre o sujeito-aluno²¹. Entendemos pelo discurso apresentado no RD1 a exclusão do sujeito, pois a língua possuiria um funcionamento que independe do falante, independe do indivíduo. Nesta perspectiva, “A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o

²¹ Para o trabalho com o imaginário sobre o sujeito-aluno dedicamos o capítulo III desta dissertação.

indivíduo registra passivamente [...] Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 22-23). Temos um imaginário de sujeito-aluno como aquele que recebe a língua passivamente, há um distanciamento entre o mesmo e o ensino de língua, como se no processo fossem independentes.

E assim, após um processo de desqualificação do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa baseado na gramática normativa tradicional e nas estruturas da língua como práticas isoladas, o documento inicia um percurso apresentando o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que se apresenta como atual a fim de atender às condições sócio-históricas que se apresentam. No texto que segue, apresentamos as (res)significações do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa nos cadernos analisados.

3.2 *Discurso sobre* o ensino de língua portuguesa: “novo” ou (res)significação

A esse processo de mudança que vimos traçando entre o “tradicional” e o “novo” no ensino de língua, os estudos linguísticos recebem destaque. São décadas de estudo e adequação a fim de promover a base de um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que atendesse as condições de produção de cada momento sócio-histórico. A década de 1980 se caracterizou como um tempo marcado por novos rumos para o ensino de língua portuguesa. Como destacamos no texto anterior, começou-se “a vislumbrar a explicitação de linguistas preocupados em dar efetiva contribuição à reformulação do ensino de língua” (SILVA, 2006, p. 88). Busca-se, de certa forma, um distanciamento do ensino de língua restrito à teoria gramatical normativa e análise de estruturas. Para justificar o anseio de mudança no ensino de língua portuguesa a PCSC apresenta um posicionamento, normatizando orientações à educação catarinense, conforme apresentado no RD2:

Quadro 02: Recorte Discursivo 2 (RD2)

Recorte Discursivo 2 (RD 2): Apresentação do “novo” ou (res)significação
<i>SD6: [...] o trabalho a ser desenvolvido na escola deverá se pautar, não mais na teoria gramatical ou no ensino das estruturas da língua, mas na análise dos discursos que concretizam as expressões e leituras do real (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).</i>
<i>SD7:[...] optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do</i>

<i>falar, ler e escrever</i> (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).
SD8: [...] com o discurso, inevitavelmente atado a todas as circunstâncias de produção: a língua em uso, a língua na perspectiva de seu funcionamento , cujo objetivo mais genérico é a eficácia discursiva (SANTA CATARINA, 1998, p. 84).
SD9: A visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal , isto é, a ação entre os sujeitos historicamente situados que via linguagem se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).
SD10: Chama-se a atenção para este papel ativo do outro . [...] Em suma, os enunciados concretos, como unidades interativas, se determinam pela alternância dos sujeitos , dos locutores; suas fronteiras, portanto, são sempre aquelas que se constroem com os outros (SANTA CATARINA, 1998, p. 62).
SD11: Por contexto sociointeracional entende-se a perspectiva discursiva, [...] também atenção a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana se encontram, em que tempo e em que espaço social e por que razões interagem (SANTA CATARINA, 2014, p. 98).
SD12: Dois planos da língua devem ser explicitados: a língua-estrutura e a língua-acontecimento . As relações e os contrastes entre estes dois planos devem ser compreendidos para que se possa colocar no devido lugar o ensino e a aprendizagem da gramática (SANTA CATARINA, 1998, p. 84).
SD13: Já quanto às Línguas, no que diz respeito ao contexto sociointeracional, é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso (SANTA CATARINA, 2014, p. 119).
SD14: [...] no ensino de Línguas, o ‘debruçar-se sobre o texto’ significa considerar seu propósito interacional, o seu contexto social, histórico e cultural e a materialidade linguística – estrutura organizacional do texto, questões semânticas, sintáticas e lexicais, entre outras (SANTA CATARINA, 2014, p. 124).
SD15: [...] o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto [...] (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).
SD16: Quando estudamos textos temos diante de nós efetivos produtos [...] (SANTA CATARINA, 1998, p. 62).
SD17: Antes de tudo, há que se ter claro que não existe língua sem gramática , isto é, a

língua é convenção, portanto, se constitui de um conjunto de regras, o que permite a comunicação entre as pessoas (SANTA CATARINA, 1991, p. 17).

SD18: *Pode-se dizer que “não existe língua sem gramática” [...] (SANTA CATARINA, 1998, p. 84).*

SD19: *Cabe salientar que não há línguas sem vocabulário e sem estruturas gramaticais; [...] (SANTA CATARINA, 2014, p. 132).*

SD20: *[...] inaceitável absoluto apagamento do trabalho com conhecimentos gramaticais na escola (SANTA CATARINA, 2014, p. 131).*

Fonte: Elaborado pela autora

Por compreendermos que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa se constitui de um dizer e redizer que tece a história do ensino de língua, não se pode destacar uma década em específico sem lançar mão de dados anteriores. Como destaca Orlandi (2012a), consideramos o sujeito da linguagem como alguém que enuncia num momento dado sendo afetado pela exterioridade que lhe é constitutiva.

Considerando esse movimento, destacamos que os conhecimentos linguísticos, até a segunda década de 1960, eram recém-apresentados aos cursos de Letras. Já o início da década de 1970, segundo Soares (2002), o Brasil é marcado pelo contexto de ditadura militar, a escola passava por um intenso processo de modificação: professores sem formação adequada; aumento do número de alunos; diferentes níveis de desempenho linguístico desses alunos, e a língua servindo de instrumento de dominação do poder político e militar, mera repetição mecânica da estrutura da língua.

De acordo com a autora, foi a década de 1980 que marcou a mudança do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa. Fator que teve grande influência nesse movimento foi a abertura que se deu aos estudos linguísticos na formulação de documentos oficiais. Seus saberes passam a circular, ainda que de forma limitada, configurando um novo olhar para o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa.

No entanto, para que esse movimento se efetivasse e produzisse resultados positivos nas práticas do ensino de língua portuguesa, houve a necessidade de popularizar as contribuições dos conhecimentos dos estudos linguísticos no Brasil. Surgiu então um trabalho de divulgação das Ideias Linguísticas aos não especialistas, visto ser necessário chegar ao não cientista, o professor, o conhecimento científico, para, dessa forma, efetivar a mudança em concepção de linguagem e de ensino de língua portuguesa no país (SOARES, 2002).

A veiculação das Ideias Linguísticas para além do meio acadêmico se deu através de muita argumentação, pois a mudança no ensino de língua portuguesa partiria do convencimento de que as práticas de ensino (tradicionais) aplicadas até então eram defasadas. Esse processo, de início, não apresentou resultados positivos no ensino de língua portuguesa, isso se deu pela ideia de que se deveria abandonar totalmente o ensino da gramática.

Instala-se então um período de tensão na educação brasileira, o qual perdura em diferentes momentos da história da educação no Brasil. O ensino de língua encontra-se em meio a muitos educadores formados pelos modelos tradicionais do ensino da gramática normativa, tendo de abandoná-la por ser considerada acientífica, no entanto, tais professores não possuíam conhecimento dos estudos linguísticos modernos que sustentasse a mudança na prática pedagógica. Boa parte dos professores sentiu-se inseguro diante de tantas mudanças teóricas e ficou à espera do “como fazer” (SOARES, 2002). Nessa mesma insegurança se colocaram os autores de livros didáticos e das próprias gramáticas da língua portuguesa no Brasil. Isso porque, para a época, havia grande limitação no espaço editorial e também baixo investimento no processo de aperfeiçoamento de professores. Dessa forma, o livro didático, o qual poderia ser esse canal entre os estudos linguísticos e o professor, não o fez devido aos interesses comerciais que se colocavam para a circulação.

Para que esse percurso das Ideias Linguísticas atingisse seu ápice de divulgação e convencimento, principalmente do professor de língua portuguesa, são publicados: *O texto na sala de aula*, coletânea organizada por João Wanderley Geraldi, publicada em 1984; *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*, de Rodolfo Ilari, publicada em 1985; *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, de Mary Kato, de 1986; *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, de Magda Soares, de 1986; *Lingüística aplicada ao ensino de Português*, organizada por Elvo Clemente, de 1987; *Questões de linguagem*, organizada por Maria Helena Martins, de 1991; *Portos de passagem*, de João Wanderley Geraldi, de 1991; *Linguagem e ensino*, também de Geraldi, de 1996. Como destaca Pietri (2005):

[...] cada uma das obras privilegia um aspecto específico em relação ao ensino de língua portuguesa na escola, cada um deles em destaque no período em observação: mais relacionado à questão da variação lingüística na escola (Castilho); à função social da escola (Soares); às práticas de ensino de língua materna na escola segundo uma perspectiva psicolingüística (Luft) (PIETRI, 2005, p. 14).

Contribuem também nesse processo: Franchi, Travaglia, Possenti, os quais “defendiam uma posição metodológica para o ensino de língua portuguesa sob um enfoque lingüístico-descritivo em que se postulava a gramática reflexiva” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 118). Essa

literatura começa a aparecer nas discussões sobre a necessidade de mudança do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, representando um “norte” a fim de promover a alteração das práticas no ensino de língua no Brasil, englobando não só as escolas, mas também o processo de formação de professores. Nesse contexto, novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas começam a chegar ao campo do trabalho escolar com a língua, recebem destaque a sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise de discurso.

A partir desses estudos, a disciplina curricular língua portuguesa foi sendo repensada, propondo uma significativa reformulação de suas bases teóricas e metodológicas. A partir dessas reformulações surgia uma nova concepção de língua,

[...] uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 2002, p. 59).

Todos esses estudos buscam alterações para o ensino, destacando a mudança de atitude do professor de compreender a língua em relação aos seus usuários e situações comunicativas.

Comprendemos, então, que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa no **RD2** volta-se ao objetivo de apresentar o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que se deve estabelecer, o da mudança.

Essas mudanças, para o bem ou para o mal, impõem desafios à escola, e provocam temor, na medida em que representam contraposição às práticas mais tradicionais, representando também novos discursos que se chocam com os discursos habituais. Como encontrar caminhos ou ajustar aqueles já palmilhados para incorporar transformações e ao mesmo tempo compreender e avaliar a complexidade desse processo? (FURLANETTO, 2008, p. 288).

De acordo com Furlanetto (2008), podemos dizer que essa discussão entre “tradicional” e “novo” ocasiona conflitos na grande maioria das reformas educacionais. É o que encontramos ao analisarmos as **SD6**, **SD7** e **SD8** do **RD2**, uma busca por esse “novo”, em detrimento do “tradicional”, a partir de determinadas concepções de língua, ensino-aprendizagem, sociedade e cultura.

SD6: [...] o trabalho a ser desenvolvido na escola *deverá* se pautar,

não mais na teoria gramatical ou no ensino das estruturas da língua, mas na análise dos discursos que concretizam as expressões e leituras do real (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).

SD7: [...] optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).

SD8: [...] com o discurso, inevitavelmente atado a todas as circunstâncias de produção: a língua em uso, a língua na perspectiva de seu funcionamento, cujo objetivo mais genérico é a eficácia discursiva (SANTA CATARINA, 1998, p. 84).

A fim de solidificar o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que se deve adotar no processo de ensino/aprendizagem na educação básica em Santa Catarina, o documento reitera de forma injuntiva na **SD6 deverá [...] não mais na teoria gramatical ou no ensino das estruturas da língua**. No tipo injuntivo, o conteúdo é sempre algo a ser feito e/ou como ser feito, uma ou várias ações ou fatos e fenômenos, cuja realização é pretendida por alguém (TRAVAGLIA, 2007). Por isso mesmo, na **SD6**, a forma aparece com valor de futuro **deverá** e, com modalidades como ordem, obrigação, necessidade, produz o efeito de incitação à realização de algo, nesse caso, uma (res)significação do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa.

Temos na **SD6** o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa destacando a importância de priorizar o elemento comunicativo em seu **uso**, posto que o desenvolvimento da capacidade linguística necessita da experiência do falante com a língua em situações significativas, buscando concretizar um ensino de língua a partir **análise dos discursos que concretizam as expressões e leituras do real**. A esse sentido, Orlandi (2012a, p. 15) afirma “[...] que as maneiras de se estudar a língua são diferentes em diferentes épocas [...]”, e mais, relaciona a linguagem à sua exterioridade, “a língua no mundo”, com homens expressando-se oralmente e por escrito, falando produzindo sentidos, enquanto sujeitos e enquanto membros da sociedade.

Entendemos esse posicionamento quando na **SD7** o documento apresenta **um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão**, mas ao **domínio efetivo do falar, ler e escrever**. A esse respeito compreendemos emergir do discurso em análise um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa em seu

funcionamento – **falar** – **ler** – **escrever**. O discurso do documento ainda reforça sua intensão ao empregar a conjunção **mas (SD6 e SD7)**, a qual contribui para a produção de efeitos de sentido de negação, oposição ao que se aplicava antes no ensino de língua a fim de assegurar seu posicionamento frente ao que apresenta.

Esse posicionamento do documento vem sendo marcado desde sua primeira publicação, quando destaca em Santa Catarina (1991, p. 18):

Dominar bem a língua significa falar, controlando os recursos expressivos que a língua nos oferece, adequando nosso discurso de acordo com o contexto; ler, percebendo no texto do outro, as intenções ali presentes; escrever, tendo claro os objetivos, o interlocutor ao qual o texto se destina, dominando os recursos linguísticos [sic] no sentido de dar clareza à expressão das ideias [sic].

Assim, a reflexão sobre a língua em situações de **uso** nos leva a buscar uma convergência entre a proposta funcionalista apresentada no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa da PCSC e as orientações também contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Estes propõem que:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (PCN, 1998, p. 31).

Dessa maneira, em uma perspectiva funcionalista, o ensino de língua deve contemplar **a língua em uso**, em **seu funcionamento**, como destacado na **SD8**. O documento apresenta em seu discurso a possibilidade de se atingir, a partir dessa perspectiva, o **domínio efetivo (SD7)** e a **eficácia discursiva (SD8)**. E para a conquista desse resultado, a base de sustentação se apresenta na interação, como apresentado nas SDs (**SD9, SD10 E SD11**):

*SD9: A visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a **interação verbal**, isto é, a **ação entre os sujeitos** historicamente situados que via linguagem se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).*

*SD10: Chama-se a atenção para este **papel ativo do outro**. [...] Em suma, os enunciados concretos, como unidades interativas, se determinam pela*

alternância dos sujeitos, dos locutores; suas fronteiras, portanto, são sempre aquelas que se constroem com os outros (SANTA CATARINA, 1998, p. 62).

SD11: Por contexto sociointeracional entende-se a perspectiva discursiva, [...] também atenção a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana se encontram, em que tempo e em que espaço social e por que razões interagem (SANTA CATARINA, 2014, p. 98).

A partir dos enunciados destacados nas SDs (**SD9**, **SD10** e **SD11**), compreendemos a orientação do documento em assumir um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa cujo foco está na interação, entendendo que a aprendizagem ocorre em contextos históricos, sociais e culturais, ou seja, a formação de conceitos científicos como resultado da inserção dos sujeitos na sociedade, da sua interação com outros sujeitos.

O caráter dialógico da linguagem recebe destaque nas SDs apresentadas. O dialogismo constitutivo é colocado pelo discurso da PCSC como a ponte entre os sujeitos, isto é, cada ser é complemento do outro e só se constitui a partir do outro na ideia de atividade na interação social. Santa Catarina (1998), numa paráfrase a Bakhtin, considera a bilateralidade do processo comunicativo, pois os enunciados concretos se determinam pela alternância dos locutores.

Sempre múltipla e interindividual, a palavra humana precisa fazer sentido para seus usuários. Os sentidos possíveis têm sempre como moldura um horizonte social. É a isto que chamamos, de um modo geral, condições de produção: de um lado o horizonte social com todas as práticas, crenças e valores que aí são cultivadas; de outro as situações específicas de intercâmbio [...] que correspondem a lugares específicos de, ao mesmo tempo, ter possibilidades e sofrer restrições ao nível da atividade enunciativa (SANTA CATARINA, 1998, p. 61).

Ao analisarmos as marcas linguístico-discursivas presentes nas SDs do RD2, as compreendemos como forma de estabelecer sentidos que possam garantir uma certa estabilidade ao discurso. Em cada reformulação parafrástica de cada enunciado, acontece a reformulação do discurso, na mesma instância em que se configura a manutenção de um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que garanta a interação.

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer

sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2012a, p. 36).

É nesse movimento de reformulação que recorreremos à significação do verbo interagir²² - **interagem (SD11)**, o mesmo destaca: exercer ação mútua com algo influenciando o desenvolvimento um do outro; dividir alguma atividade com alguém, compartilhar. Dentro desse movimento, entendemos uma proposta para o ensino de língua portuguesa visando ao papel ativo dos sujeitos em seu processo de aprendizagem.

Nessa produção de (res)significação do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa em Santa Catarina, percorremos tenso território, no entanto nos parece que estamos ainda cruzando a linha de largada. Essa tensão entre ensino tradicional e estudos linguísticos se (re)modela e continua desencadeando debates e muitas vezes insegurança em torno da prática escolar: há discursos que normalizam o ensino de língua nos documentos oficiais, há teorias que circulam na formação universitária e há a prática pedagógica na realidade da escola. Tais fatores, muitas vezes, não encontram um ponto de equilíbrio, deixando aos professores de língua muitos questionamentos de como, enfim, ensinar a língua portuguesa na educação básica.

Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), documento oficial que proporcionou uma visão nacional unificadora acerca dos objetivos, métodos e materiais para o ensino da nossa língua, delinear-se a partir da reflexão sobre a necessidade de observar a materialidade linguística relacionada às condições contextuais e sociais da produção da linguagem – os textos. Nesse sentido, a conceituação do termo “usos da língua”, conceito incorporado à elaboração, passa por levar em conta os recursos e as estruturas linguísticas necessárias à construção textual. Em análise à **SD12** do RD2 podemos destacar um encontro entre a estrutura da língua e seu uso.

SD12: Dois planos da língua devem ser explicitados: a língua-estrutura e a língua-acontecimento. As relações e os contrastes entre estes dois planos devem ser compreendidos para que se possa colocar no devido lugar o ensino e a aprendizagem da gramática (SANTA CATARINA, 1998, p. 84).

²² Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 01/09/2017.

Quando a PCSC, 1998 apresenta o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa articulando **língua-estrutura** e a **língua-acontecimento**, o discurso se constrói no sentido de (re)significação. Cumpre-nos observar um direcionamento de uma postura diferente daquela normalmente praticada pela escola até então. Justina (2003), em sua pesquisa *A leitura da proposta curricular de Santa Catarina: investigando os níveis de letramento*, nos apresenta reflexões sobre o ensino de língua da PCSC, 1998 primando pela articulação da **língua-estrutura** e a **língua-acontecimento**.

A alternativa apresentada é um trabalho, em sala de aula, que articule dois planos da língua, a que a PC denomina de língua-estrutura e língua-acontecimento. A língua-estrutura é a face que engloba a gramática no seu sentido mais amplo, do arcabouço da língua já existente em uma sociedade, sem esquecer dos aspectos notacionais, entendidos como a configuração sonora e gráfica: alfabeto, sílabas, sons, prosódia, pontuação e ortografia. Essa língua-estrutura, no entanto, não pode ser ensinada autonomamente, como se tivesse objetivo em si mesma. Para a PC/SC, é preciso articular a estrutura com a língua acontecimento, definida como o discurso preso a circunstâncias de produção, ou seja, a língua em uso, em sua perspectiva de funcionamento (JUSTINA, 2003, p. 67).

Também a esse respeito, Furlanetto (2008) apresenta que a “*Língua-estrutura* diz respeito ao arcabouço estrutural e convencional da língua (gramática em sentido amplo e aspectos notacionais); *língua-acontecimento* diz respeito ao evento discursivo, direcionado para a eficácia do uso”. (FURLANETTO, 2008, p. 288, grifos da autora).

Entendemos, então, a partir das concepções das autoras que a **SD12** da PCSC, 1998, prioriza em seu *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa não mais o apagamento do ensino tradicional (da gramática e das estruturas) e sim (re)direciona o trabalho com a **língua-estrutura** como a materialidade da língua necessária no processo comunicativo, ao evento discursivo. A esse sentido de **língua-estrutura**, compreendemos que “a gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como instrumento linguístico [...]” (AUROUX, 2009, p. 70).

Quanto à **língua-acontecimento**, a **SD12** aponta para uma prática discursiva, “[...] a língua no mundo, sem regras que a aprisionem, língua no acontecimento do significar na relação dos homens com os homens, sujeitos e sujeitos” (ORLANDI, 2012a, p. 13). Também Pêcheux (2015) pontua sobre o acontecimento como constituinte das materialidades discursivas, visto que compreendem efeitos de interpretações que consideram a heterogeneidade e o fato de o discurso ser passível de equívocos, falhas e deslizamentos, sendo assim, o acontecimento, como ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.

Segundo o autor, deve existir a relação entre a descrição estrutural (**língua-estrutura**) e a interpretação (**língua-acontecimento**).

Entendemos que a **SD12** propõe que o trabalho com as estruturas da língua e/ou gramatical que vinha ocorrendo em muitas práticas pedagógicas seja (res)significado. Apresenta a **língua-estrutura** como sendo a base material para o processo de ensino de língua. Assim, temos o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa (res)significado, não há uma nova concepção sendo apresentada, e sim, uma orientação nova para as práticas pedagógicas envolvendo a gramática e a estrutura da língua. Segundo Furlanetto (2008, p. 4), “trata-se de uma estratégia para ressignificar o ensino e a aprendizagem da gramática [...] Procura-se saber, então, de que maneira o gramatical se integra na língua em uso”.

Nessa produção de sentidos do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa do RD2, entendemos um imaginário sobre o sujeito-aluno sendo construído como integrante no processo de ensino/aprendizagem. A esse respeito o RD2 apresenta: **SD9: interação [...] ação entre os sujeitos; SD10: papel ativo do outro; SD11: contexto sociointeracional; SD13: seus usos, nas interações humanas**. O sujeito-aluno é apresentado na interação com o outro e com a língua, não mais como exterior e descontextualizado do processo. Há uma (res)significação do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa e juntamente com ele o sujeito-aluno passa a compor o contexto educacional catarinense no discurso oficial da PCSC. Pelo discurso do RD2 compreendemos que o ensino de língua acontece por meio de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva em que o sujeito-aluno passa a interagir.

3.3 Atualizando orientações: PCSC, 2014

Em um contexto mais atual, cabe compreender qual *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa tem se apresentado na PCSC, 2014. Nesse sentido, apresentamos as **SD13, SD14 e SD15** do RD2:

SD13: Já quanto às Línguas, no que diz respeito ao contexto sociointeracional, é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso (SANTA CATARINA, 2014, p. 119).

SD14: [...] no ensino de Línguas, o ‘debruçar-se sobre o texto’ significa considerar seu propósito interacional, o seu contexto social, histórico e cultural e a materialidade linguística – estrutura organizacional do texto, questões semânticas, sintáticas e lexicais, entre outras (SANTA CATARINA, 2014, p. 124).

*SD15: [...] o cerne do nosso ensino vai se constituir no **trabalho com o texto** [...] (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).*

*SD16: Quando estudamos **textos** temos diante de nós **efetivos produtos** [...] (SANTA CATARINA, 1998, p. 62).*

Ao percorrermos a orientação para o ensino de língua portuguesa no documento de 2014, a **SD13** nos apresenta a manutenção da concepção de língua em uso, em contextos reais da ação comunicativa, em seus diferentes contatos e usuários, **seus usos, nas interações humanas**.

Na análise da **SD13**, destacamos a valorização de um trabalho com os **gêneros do discurso** em uma relação à teoria bakhtiniana. Segundo Bakhtin (2011), só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso, ou seja, os gêneros do discurso estão no dia-a-dia dos sujeitos, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Tais gêneros nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

A partir da perspectiva bakhtiniana assumida pela PCSC, desde sua primeira publicação, percebemos pelo discurso da **SD13**, que o documento assume uma postura de valorização às situações de interação para a produção de conhecimento, em que as práticas com linguagem têm como objeto de ensino os gêneros de discurso, assumindo o desejo de minimizar as atitudes de ensino fragmentadas.

Nesse trabalho com os gêneros do discurso percebemos que a PCSC, 2014 tece as orientações para um ensino de língua como dinâmica discursiva, voltado ao desenvolvimento das dimensões²³ do educando. Em outras palavras, podemos dizer que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa apresentado, destaca ser preciso articular a língua-discurso e o sistema da língua. Bakhtin (2011, p. 285) nos apresenta que:

²³ O documento destaca quanto as dimensões: intelectuais, éticas, culturais, corpóreas, mentais, imaginação, memória, sexualidade... Apresentamos reflexões aprofundadas a cerca das dimensões no capítulo que segue.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Ainda nessa reflexão, o documento enfatiza na **SD14** uma prática envolvendo o ‘**debruçar-se sobre o texto**’. Ao lançar esse desafio há o cuidado em assegurar o que determina os PCNs (1998), em que os conteúdos das aulas de língua portuguesa sejam concebidos num conjunto de práticas sociais integradas de uso da língua, articulado pelo eixo do uso e pelo eixo da reflexão. A esse discurso também se verifica a influência da proposta de Geraldi da década de 1980, o qual apresentou o texto como unidade de ensino, impulsionando um trabalho integrado com as práticas de linguagem, produção textual, leitura e análise linguística, as quais influenciaram os documentos oficiais de ensino no país.

No trabalho com o texto, Geraldi (2003) destaca que, naquela época, o ensino de língua foi desviado para o ensino gramatical, e enfatiza a dimensão do sistema linguístico como forma de interação mediada pelo texto, ou seja, para o autor a interação entre os falantes não se daria por fragmentos da língua, mas pelos textos lidos e ouvidos. De acordo com o autor, o exercício efetivo da produção de texto, destacado na **SD14** como ‘**debruçar-se sobre o texto**’, firma-se como estratégia capaz de conscientizar o aluno das relações entre fala e escrita e de perceber objetivamente uma série de fatores implicados diretamente no exercício dessa modalidade de expressão. E em análise a **SD15: trabalho com o texto** e **SD16: textos efetivos produtos**, da PCSC de 1991 e 1998, compreendemos o trabalho com o texto presente no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa no documento.

Traçando o caminho para o ensino de língua, a PCSC, 2014 nos apresenta um percurso baseado em “Conceitos científicos articuladores²⁴ da área de Linguagem” apresentando como centro de sustentação a *semiose*. Assim, Santa Catarina (2014) define que não mais o componente curricular língua portuguesa, e sim orienta o trabalho com as Linguagens, em que,

[...] a área de Linguagens está organizada a partir de um conjunto de conceitos científicos integradores. Esse conjunto tem no centro *semiose*, concebido como o conceito integrador dos signos verbais e não verbais que constituem as linguagens, em suas modalidades áudio-oral, escrita, viso-gestual, tátil, imagética, de movimento. Assim interpretado, o conceito de *semiose* está estreitamente

²⁴ Referente aos “Conceitos articuladores” Santa Catarina (2014, p. 98) “compreende-se que os signos trazem consigo valorizações – *axiologias/ ideologias* –, as quais implicam a *ética* e a *estética*, e se formam na concretude da vida, que se desenvolve na *cultura* e na *história*. Desse modo, os sujeitos usam as diferentes linguagens nas situações reais do cotidiano, marcadas por valores, vivências, traços culturais, políticos sociais, econômicos; enfim, suas formas de ver o mundo”.

relacionado aos conceitos de sociointeração e representações de mundo, porque os signos que constituem as diferentes linguagens existem para viabilizar as relações interpessoais – sociointeração, assim como para organizar o pensamento dos sujeitos no âmbito dessas mesmas relações – suas representações de mundo (2014, p. 97).

Nesse processo específico, Santa Catarina (2014) destaca:

Ilustração 02: Conjunto de conceitos científicos articuladores



Fonte: SANTA CATARINA, 2014, p. 98.

De acordo com o apresentado, esse conjunto apresenta no centro a semiose, a qual é definida como o conceito integrador dos signos verbais e não verbais que constituem as linguagens, em suas modalidades. A semiose como articuladora da sociointeração e representações de mundo, conceitos necessários para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem a fim de oportunizar aos educandos o desenvolvimento pleno²⁵ de suas dimensões humanas.

O documento destaca, em seu *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, um objetivo a ser desenvolvido pelos professores da área das linguagens²⁶, o de potencializar,

²⁵ A temática se apresenta como centro das análises no último capítulo.

²⁶ A PCSC, 2014 opta não mais pela nomeação “língua”, mas pela nomeação “linguagens”, por estar, a língua, inserida nas linguagens.

através da linguagem, o desenvolvimento das crianças e jovens que estão inseridos em nossas escolas nesta década. A PCSC, 2014 opta não mais pela nomeação “Língua”, mas pela nomeação “linguagens”, por estar, a língua, inserida nas linguagens, destaca ser “a linguagem” indispensável no trabalho com a língua em um processo de formação integral.

Pela historicidade da construção do documento entendemos que há sempre a busca por produzir orientações atuais que visem atender as demandas das condições de produção, no entanto, o apagamento do que veio antes não acontece, verifica-se que o *discurso sobre o ensino de língua portuguesa* é retomado e atualizado, ele se (res)significa. A essa retomada de definições, no percurso de produção e atualização da PCSC, destacamos as **SD17**, **SD18**, **SD19** e **SD20** do **RD 2**:

***SD17:** Antes de tudo, há que se ter claro que **não existe língua sem gramática**, isto é, a língua é convenção, portanto, se constitui de um conjunto de regras, o que permite a comunicação entre as pessoas (SANTA CATARINA, 1991, p. 17).*

***SD18:** Pode-se dizer que “**não existe língua sem gramática**” [...] (SANTA CATARINA, 1998, p. 84).*

***SD19:** Cabe salientar que **não há línguas sem vocabulário e sem estruturas gramaticais** [...]. (SANTA CATARINA, 2014, p. 132).*

***SD20:** [...] **inaceitável absoluto apagamento do trabalho com conhecimentos gramaticais na escola** (SANTA CATARINA, 2014, p. 131).*

Tendo em vista que a língua é uma estrutura elástica que está exposta a mudanças de acordo com o seu funcionamento, interpretamos a partir das SDs (**SD17**, **SD18**, **SD19** e **SD20**) um discurso que se distancia do ensino de língua portuguesa baseado na gramática tradicional, em que os professores ensinem as nomenclaturas e as regras que regem a língua sem ensinar o seu funcionamento. Os PCNs (2000) reforça o que está sendo discutido, quando diz que:

A perspectiva dos estudos gramaticais nas escolas, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto (PCNs, 2000, p. 16).

Devemos compreender que a gramática é um conjunto de regras que depende do funcionamento da língua, uma depende da outra para que exista, pois, não existe língua sem gramática como também não existe gramática sem língua. É nesse sentido que compreendemos as SDs destacadas. Em seu percurso de produção, desde 1991 a 2014, a PCSC define que “**não existe língua sem gramática**” e destaca de forma enfática na **SD20: [...] inaceitável absoluto apagamento do trabalho com conhecimentos gramaticais na escola.**

Nesse sentido, o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa da PCSC define que para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, o ensino de língua portuguesa na educação básica, deve envolver o estudo da gramática, na compreensão da gramática como estrutura indispensável para o entendimento do funcionamento da língua. O que o documento nos apresenta é uma (res)significação do ensino da gramática, que o mesmo deve promover o entendimento da estrutura e também dos sentidos construídos ao longo de textos. Ou seja, “O mais importante, pois, é saber de que maneira o gramatical faz parte do discursivo” (SANTA CATARINA, 1998, p. 85).

A partir do exposto nas SDs discutidas na construção desse percurso de análise, verificamos um posicionamento de problematização à forma como o ensino da gramática é conduzido em determinados momentos no processo de ensino e não de apagamento da gramática como reguladora da língua. Dessa forma, percebemos um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que se constrói a partir de reflexões de cada momento sócio-histórico e ideológico que (res)significa seu posicionamento, não na forma de apagamento, mas na forma de atualização. E, a partir disso, o documento constrói um lugar para apresentar seu *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa: **SD6: concretizam as expressões e leituras do real; SD7: domínio efetivo do falar, ler e escrever; SD8: língua em uso; SD9: a interação verbal; SD15: no trabalho com o texto; SD18: “não existe língua sem gramática”.**

Buscaremos, no texto que segue, apresentar como se delineou o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa nas três publicações da PCSC que fazem parte do *corpus* da pesquisa.

3.4 (Res)significação: o que pode e deve ser dito

Na compreensão que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, no processo discursivo, pela relação estabelecida com determinada FD que, por sua vez, configura-se a partir do interdiscurso, destacamos que os saberes dominantes da FD dos estudos do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa em cada década referem-se ao que pode e deve ser dito em cada conjuntura.

Há também, no percurso de construção do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, outros saberes que o atravessam e constituem a FD, permitindo ao sujeito tomar dada posição, inscrevendo-se em outras filiações de sentidos. Assim, destacamos o modo como são retomados os discursos a partir do funcionamento da paráfrase discursiva que irrompe no discurso em análise.

A esse contexto, Pêcheux (2014) define que toda paráfrase discursiva é, pois, determinada ideológica e historicamente, inscrevendo-se em dada FD. Também Orlandi (2012b) destaca que é pela reprodução/repetição dos sentidos que se pode observar, ao mesmo tempo, a repetição e a transformação que não estão colocadas em níveis distintos e devem ser tratadas como constitutivas do processo discursivo e dos sentidos. A autora ressalta que “é a paráfrase [...] que está na base da noção de deriva que, por sua vez, se liga ao que é definido como efeito metafórico” (ORLANDI, 2012b, p. 78), ou seja, o funcionamento parafrástico e o metafórico imbricam-se quando tratamos da constituição dos sentidos.

A partir de tal conceituação, interpretamos como o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa se apresenta como (res)significação nesse percurso da PCSC, na tensão entre memória e atualidade: o “novo” e o “tradicional”.

Quadro 03: (Res)significação do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa

	PCSC, 1991	PCSC, 1998	PCSC, 2014
O ensino da gramática como uma tradição	SD1: “escola tradicional, o objeto do ensino de língua é a gramática”	SD2: “os conteúdos programáticos tradicionais”	SD3: “historicamente, o ensino de gramática [...] cristalizada na tradição escolar”
Desqualificação do ensino da gramática “tradicional”	SD1: “motivo de grande polêmica”	SD2: “perdem a razão de ser”	SD4: “a inaceitável manutenção de uma abordagem gramatical normativista destituída de sentido”
Aprendizagem em contextos de interação	SD9: “Interação verbal, [...] se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada”	SD10: “papel ativo do outro. [...] pela alternância dos sujeitos, dos locutores; [...] que se constroem com os outros”	SD11: “ <i>contexto sociointeracional</i> [...] os interlocutores, [...] interagem”
Valorização das práticas de ensino referenciadas no Texto	SD14: “debruçar-se sobre o texto”	SD15: “trabalho com o texto”	SD13: “às línguas [...] materializam-se sempre em <i>gêneros do discurso</i> ” SD16: “textos efetivos produtos”
Ensino da língua em uso	SD6: “concretizam as expressões e leituras do real”	SD8: “a língua em uso”	SD13: “seus usos, nas interações humanas”
Gramática como reguladora da língua	SD17: “que não existe língua sem gramática”	SD18: “não existe língua sem gramática”	SD19: “não há línguas [...] sem <i>estruturas gramaticais</i> ” SD20: “inaceitável [...] apagamento do trabalho com conhecimentos gramaticais”

Fonte: Elaborado pela autora.

Discorrendo sobre o apresentado neste capítulo, entendemos que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa na PCSC não se apaga em cada atualização, há sim (res)significações que foram ocorrendo em cada momento sócio-histórico dado, o trabalho com a língua baseado em situações reais de uso – texto, como dinâmica discursiva em processo de interação entre sujeitos ressoa nos três cadernos analisados. Podemos destacar também a apresentação de um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa compreendendo um ensino gramatical que vise à reflexão e compreensão da língua.

A esse processo de (res)significação devemos destacar a relevância e a influência dos sujeitos que integram o ensino, os sujeitos-alunos. Para cada orientação definida e direcionada é a eles que se voltam os olhares do discurso oficial da PCSC. Nesse sentido, construímos o RD3, sobre o qual apresentamos análises a fim de problematizar como o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa produz imaginário sobre o sujeito-aluno da educação básica em cada caderno analisado. Nessa produção, daremos destaque ao caderno da PCSC, 2014, escolha que se justifica por nos apresentar um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que visa à formação integral do sujeito-aluno da educação básica, além de o documento estar em aplicação nesta década.

4 IMAGEM, DICURSO E MEMÓRIA

*“O mundo mudou, os alunos também.
Teremos de alterar nossas representações
do mundo e do aluno.”
(Gimeno Sacristán).*

No capítulo anterior buscamos apresentar reflexões que sustentassem o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que emerge das publicações da PCSC, 1991; PCSC, 1998 e PCSC, 2014. Encontramos na historicidade fatores que nos ajudam compreender momentos de “crise” no ensino de língua, no entanto, entendemos que a “crise” não corresponde somente ao ensino, mas também na aprendizagem do aluno que fez e faz parte de cada momento sócio-histórico.

A falta de habilidade com a língua portuguesa, em suas diferentes modalidades, manifestada por alunos nos diferentes níveis de ensino, é fator de preocupações e discussões entre professores e estudiosos durante algum tempo. Primeiramente atribuiu-se à dificuldade a falta de domínio em relação às regras gramaticais, priorizando dessa forma o ensino gramatical, no entanto o problema permaneceu; implanta-se, então, o discurso de exclusão do ensino gramatical, e de fato nada se alterou. Como professora de língua portuguesa na educação básica percebemos que o dilema do que ensinar perdura e com ele a falta de domínio no uso da língua pelos estudantes também. Compreendemos também, que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa produz lugares para o sujeito-aluno, um imaginário produzido pela língua dentro das diferentes condições de produção.

No RD1, no segundo capítulo, entendemos, a partir das análises produzidas, a construção de um imaginário sobre o sujeito-aluno como descontextualizado do processo ensino/aprendizagem de língua portuguesa. O *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, nos cadernos da PCSC analisados, busca desqualificar o ensino de língua fundamentado em normas e estruturas, como um sistema fechado, no qual o papel do sujeito-aluno é apenas de reprodutor. No contexto desse discurso, o ensino prioriza a gramática normativa, assumindo caráter tradicional, no qual a língua é considerada objeto de estudo, porém não em contextos reais de uso pelos sujeitos. Não há relação para a vida do aluno, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, meramente um ensino reprodutivo, ou seja, não possibilita um espaço para o aluno pensar sobre a sua própria língua.

Com a entrada dos Estudos Linguísticos no ensino de língua, o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa se enriqueceu, construindo espaço para o sujeito-aluno. Compreendemos pelo RD2, também no segundo capítulo, a língua entendida como algo em

constante transformação, resultado das interações entre os sujeitos, um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que produz imaginário sobre o sujeito-aluno como ativo no processo. O ensino parte de situações vivenciadas pelos alunos ou de seus conhecimentos, considerando o funcionamento e a interação verbal de discursos construídos pelos sujeitos. A partir da compreensão do RD2, no discurso que a PCSC constrói para o ensino de língua portuguesa, há um imaginário de sujeito-aluno que deixa de ser reprodutor para ser participativo na construção de seu ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

A fim de expandir nossa compreensão construímos o RD3, e, tomando lugar de sujeito analista de discurso produzimos nosso gesto de análise. Apresentamos como interesse central, para este capítulo, problematizar o imaginário sobre o sujeito-aluno produzido pelo *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa. Recortamos, para esta seção, discursos não somente apresentados na seção de Língua/linguagens, pois acreditamos que as orientações gerais de caráter teórico-metodológico que embasam os cadernos da PCSC analisados, estão diretamente relacionadas aos diferentes componentes curriculares. Dessa forma, optamos por mantermos a nomeação “*discurso sobre* o ensino de língua portuguesa” definida no início desta pesquisa, problematizando como esses discursos constroem imaginário sobre o sujeito-aluno da educação básica.

Sendo assim, nesse recorte de nosso *corpus*, buscamos entender a (re)construção do imaginário do sujeito-aluno no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa na PCSC, na compreensão de que a formação da imagem se dá pela memória discursiva que faz reavivar pré-construídos sobre o sujeito-aluno. Dessa forma, a imagem e a memória se dão num jogo de forças e deslocamentos, divisões e retomadas.

Nesse percurso, partimos da compreensão de que o sujeito da AD não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte do sentido. Pêcheux (2014) afirma que o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa de forma-sujeito, ou sujeito do saber de uma determinada FD, que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem” (PÊCHEUX, 2014, p. 147).

No caso do sujeito-aluno, ele é interpelado pela ideologia escolar. Orlandi (2003, p. 46) entende que “[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. É impossível existir um sujeito sem sociedade e sem ideologia que sempre o interpelará para se tornar sujeito.

Em tal processo, compreendemos que o discurso é produzido por um sujeito que ocupa um lugar e esse lugar não é empírico, é resultado de formações imaginárias que designam o lugar que os sujeitos atribuem a si mesmos e ao outro, e a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro no discurso (ORLANDI, 2012a). O discurso, visto como a palavra em movimento, só acontece entre sujeitos, que nada mais são do que os produtores desse discurso, influenciados sempre pela exterioridade na sua relação com os sentidos. Dito de outro modo, o dizer não é apenas do domínio do locutor, pois tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres. Assim, o discurso da PCSC é resultado das relações sociais, do contexto social em que é produzido e é, sim, regulado por uma forma - sujeito oficial que regula o que ele pode ou não dizer sobre o sujeito-aluno. Essa regulação faz parte de um conjunto de regras e normas que constituem uma formação discursiva própria da PCSC como documento oficial em Santa Catarina.

4.1 Imaginário sobre o sujeito-aluno e o movimento na história

Na compreensão que todo sujeito é constituído histórica e ideologicamente, tornando fundamental a relação entre língua e história, apresentamos no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa a análise das marcas linguístico-discursivas responsáveis por produzir imaginário sobre o sujeito-aluno nos cadernos da PCSC analisados.

Assim, o que está em pauta na análise discursiva do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa é a articulação acerca do que foi dito e construído em um determinado período sócio-histórico, compreendendo os acontecimentos discursivos como acontecimentos na história, em que vai constituindo a identidade das sociedades e de seus indivíduos. Segundo Orlandi (2012a), temos em funcionamento algo que fala antes, em outro lugar, não uma memória empírica, mas uma memória social-discursiva, que torna possível todo o dizer que está na base do já-dito, do dizível.

Então, pela análise, destacamos as materialidades linguístico-discursivas que sinalizam a (re)construção de imaginário sobre o sujeito-aluno no discurso de nosso *corpus*, conforme destaques no quadro a seguir.

Quadro 04: Recorte Discursivo 3 (RD3)

Recorte Discursivo 3 (RD 3): Imaginário sobre o sujeito-aluno
<i>SD21: [...] o conjunto curricular tem que produzir as condições [...] para que este aluno seja pleno, orgânico, conseqüente e expressão máxima de seu momento histórico, além de dinâmico, para que possa estabelecer as bases daquilo que será o novo, produzido sobre o que passa a ser velho (SANTA CATARINA, 1991, p. 12).</i>
<i>SD22: Com o objetivo último de que um ensino de qualidade promova o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, garantindo a permanência dele na escola; de que se faça a socialização do conhecimento; de que o cidadão encontre um lugar social para trabalhar e viver dignamente [...] (SANTA CATARINA, 1998, p. 55).</i>
<i>SD23: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito [...] (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Elencamos que as transformações políticas e sociais ocorridas no mundo demarcam novas exigências educacionais, bem como a construção de diferentes imagens sobre o sujeito-aluno, cabendo à escola uma constante atualização pedagógica a fim de atender às condições de produção instauradas. Podemos ler no discurso do RD3, um novo imaginário sobre sujeito-aluno sendo apresentado pelo discurso da PCSC. Os efeitos de sentido produzidos pelo *corpus* podem ser compreendidos num processo de mudança social, a qual tem lançado novos paradigmas sobre o ensino nas escolas de educação básica.

Nesse sentido, consideramos que:

[...] falar do sujeito é falar de efeito de linguagem; sujeito enquanto um ser de linguagem que foi falado antes de falar, que traz marcas do discurso do Outro, o que implica considerar que o sujeito não é a origem do seu dizer nem controla tudo o que diz (MAGALHÃES, 2010, p. 203).

Assim, a PCSC, 1991 apresenta:

***SD21: [...] o conjunto curricular tem que produzir as condições [...] para que este aluno seja pleno, orgânico, conseqüente e expressão máxima de seu momento histórico, além de dinâmico, para que possa estabelecer as bases daquilo que será o novo, produzido sobre o que passa a ser velho** (SANTA CATARINA, 1991, p. 12).*

Entendemos pela discursividade que o discurso exerce um caráter de autoridade, impondo a urgência em produzir mudanças no ensino a fim de alicerçar a aprendizagem efetiva dos educandos. A análise aponta que, sob o pretexto da qualidade no/do ensino, materializa-se o caráter injuntivo do dizer, evidenciado pelas marcas **tem que** e **seja**, formas que antecipam dizeres que derivam da orientação para ordenação, em formulações de caráter instrucional. O caráter imperativo empregado se apresenta como um modo de dizer que se materializa a partir de uma ordem a ser cumprida, uma atitude que deve obrigatoriamente ser efetivada no processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

A isso, Orlandi (2003) faz considerações sobre o discurso pedagógico, anunciando-o como um discurso circular, que gira em torno de si mesmo, ao produzir um dizer institucionalizado que se garante pela instituição e garante a instituição em que se origina. A autora analisa sua tendência ao discurso autoritário, da linguagem como instrumento de dominação fazendo circular o preestabelecido. Assim, observamos na materialidade da **SD21**, a partir da forma injuntiva, a necessidade de controle sobre o dizer, considerando que a injunção se dá para além das marcas dos verbos no imperativo, para nós, as formas da injunção remetem a uma anterioridade do dizer, preservadas na/pela memória no interdiscurso, que continuam se atualizando.

Segundo Pêcheux (1997), os sujeitos têm seus lugares no processo discursivo, sendo que o que funciona é uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que eles atribuem a si e ao outro, a imagem que eles fazem de si e do outro. Compreendendo como os sentidos se produzem a partir do RD3, que o modo pelo qual o sujeito-aluno é discursivizado dentro do jogo das formações imaginárias pode ser considerado como projeção a fim de atingir a plenitude, a integralidade dos educandos. O discurso destaca de forma imperativa o que se deve alcançar: **tem que produzir as condições [...] para que este aluno seja pleno.**

Entendemos que “há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (ORLANDI, 2012a, p. 26). Destarte, evidenciamos que a proposta de plenitude, ou seja, **aluno [...] pleno** na **SD21** é apresentada como determinação inegável, como política afirmativa que surge com o intuito de minimizar a questão da desigualdade sócio-cultural existente, processo de divisão de culturas refletido na inserção dos sujeitos na sociedade vigente e, por consequência, na escola.

Compreendemos no discurso oficial da PCSC, 1991 que o funcionamento discursivo materializa dizeres capazes de produzir um imaginário sobre o sujeito-aluno, projetando a produção de uma ilusão de completude do sujeito. A estruturação da discursividade constitui uma memória social determinada historicamente.

Diante dessa materialidade discursiva é preciso ainda polemizar, pois, na tentativa de “suposto controle de sentidos”, visto que não há garantia desse controle, o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa pode desestabilizar o que estaria estabilizado, permitindo um novo olhar para o que parecia esquecido, apagado. Mariani (2007, p. 13) destaca:

A análise do discurso é uma disciplina de interpretação. E por ser uma disciplina de interpretação trabalha com o não estabilizado na língua. Língua aqui, como possibilidade do simbólico, base ao mesmo tempo estruturada e furada. Ou seja, possibilidade do simbólico como inscrição de processos de significação nos quais se materializam a tensão entre o estabilizado e o não estabilizado, o mesmo e o diferente e o diferente no mesmo. Falar do simbólico em termos discursivos é falar desses processos de modo não estanque, é falar da paráfrase e da polissemia perpassando a fluidez do simbólico.

Assim, os sentidos estabilizados, pelo viés da memória discursiva, emergem no eixo intradiscursivo pela materialidade linguística e, no encontro da história e a atualidade, poderão ir para outro lado, promovendo rupturas. A isso podemos destacar a história da educação brasileira, bem como as políticas públicas educacionais adotadas em cada período histórico. Uma educação dirigida a poucos, portanto restritiva, exclusiva e excludente, enfim, uma educação que buscou garantir primeiramente os privilégios a uma elite dominante, representada ora pela igreja, ora pela nobreza e nos últimos séculos pela burguesia. Historicamente isso se comprova desde o tempo em que os jesuítas iniciaram seu trabalho de “instruir” e catequizar os que aqui viviam (XAVIER, 1994). Naquele momento já era notório o caráter excludente da educação oferecida no país, enquanto as elites locais, formadas por donos de terras, senhores de engenhos e pelos filhos dos colonizadores, eram preparadas para o trabalho intelectual, aos negros, mestiços e índios restavam os trabalhos braçais, próprios para os excluídos da sociedade.

Essa política da exclusão talvez tenha sido um dos maiores legados à modernidade. A sociedade brasileira foi se formando sob o estigma de submissa, de seguidora das ordens e uma reprodutora de modelos pré-existentes. A educação a serviço de interesses elitistas, poucas vagas ofertadas e falta de profissionalização docente. Uma educação para privilegiados e outra para a população trabalhadora.

Ao pensarmos em sentido, pensamos então no movimento da língua enquanto estrutura se deslocando, uma vez que há um atravessamento ideológico, histórico e social. A **SD21** ao enunciar **será o novo**, assume um lugar de destaque no imaginário coletivo tornando-se como uma materialidade objetiva e verdadeira sobre o que **passa a ser velho**. O enunciado **será o novo** permeia grande parte das FDs e FIs da contemporaneidade. De acordo

com Bauman (2007), é preciso descartar tudo o que já não é “novo”, ou seja, a relação do homem já não é com o mundo e suas materialidades, mas sim com o que é definido como “novo”. O “novo” não é nada a não ser o imaginário criado pelo homem, não é uma materialidade e sim uma ideia no plano das palavras sendo atravessadas pelo ideológico e pelo histórico. O discurso sobre o “novo” faz dele um objeto de desejo, descarta o velho produzindo pela materialidade linguística um imaginário que o sujeito-aluno desse momento histórico, ainda que sendo **pleno**, necessita desenvolver-se, evoluir suas potencialidades acima da plenitude a fim de produzir a base para aquilo que **será o novo**, para isso é necessária a projeção **além de** o que **passa a ser velho**.

As marcas linguísticas apresentadas no documento entre o “novo” e o “velho” marcam uma separação entre o ensino “tradicional” e o “novo” que deve ser produzido pela escola de educação básica. A marca discursiva **além de** reforça o imaginário que para se construir o “novo” é necessário desqualificar o que **passa a ser velho**. Nessa produção de sentido,

Podemos inferir que discurso do *novo* enquanto elemento constituinte de uma discursividade no documento atua como um dispositivo de produção de sujeitos, pois, apresentado em um documento, produz verdades. Essas verdades correspondem a discursos carregados de saberes e de poderes específicos, os quais mudam constantemente, mantendo os dispositivos de verdade disseminados pelos vários segmentos sociais (KOHLENER, 2014, p. 47).

O processo para a (re)construção de um novo imaginário traz muito mais elementos da teoria que lhe antecedeu do que mesmo elementos distintos. Isso nos faz entender que em termos de imaginário sobre o sujeito-aluno, não há o novo genuíno, há, na maioria das vezes, uma leitura atualizada – (res)significada, na qual mudanças introduzidas darão a falsa noção de algo totalmente “novo”.

Na construção desse imaginário sobre o sujeito aluno no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, apresentamos a **SD22**.

SD22: *Com o objetivo último de que um ensino de qualidade **promova** o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, garantindo a permanência dele na escola; de que se faça a socialização do conhecimento; de que o cidadão encontre um lugar social para trabalhar e viver dignamente [...]* (SANTA CATARINA, 1998, p. 55).

Na **SD22** o emprego das formas verbais **promova, encontre**, apresentadas de forma injuntiva, assume caráter de controle do dizer filiando-se a FD do discurso pedagógico autoritário. De acordo com Orlandi (2003, p. 85), “esse discurso aparece como transmissor de informações e com o estatuto de cientificidade”. No caso da **SD22**, aparece como modelo, como obrigatório, as definições são rígidas, não se trata da explicação dos fatos, mas de se determinar a perspectiva do que deve ser dito e realizado.

Na escolha enunciativa ao nominar o sujeito-aluno como **cidadão**, o documento carrega um discurso que visa à formação integral. Ao analisarmos o conceito de **cidadão** o compreendemos como ambíguo e o mesmo é utilizado com diferentes sentidos. Alguns o utilizam com a intenção de eliminar diferenças entre os seres humanos, ou seja, todos são cidadãos, portanto, todos são iguais. Outros, porém, consideram cidadãos aqueles que têm responsabilidades públicas, inclusive o direito de participar das decisões políticas.

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trata das garantias e direitos fundamentais que cada cidadão dispõe, no qual existem diversos princípios relacionados aos direitos e garantias fundamentais, um dos mais polêmicos e importantes é o princípio da igualdade. Os direitos fundamentais surgiram para assegurar às pessoas a possibilidade de ter uma vida digna, livre e igualitária. Nele, são garantidos os direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à moradia e à segurança. Também é dado a todo brasileiro, segundo os registros, o direito de exercer os cultos religiosos, seja qual for sua religião, o benefício de trabalho, dentre outros.

Ao empregar **cidadão** ao referir-se ao sujeito-aluno da educação básica, o discurso da PCSC, 1998 (**SD22**) constrói para o sujeito-aluno o imaginário de cidadão pleno, integral. Ainda, se pensarmos que a relação do sujeito com o mundo é constituída pela ideologia, e que esta se materializa em um imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência, emerge também da **SD22**, um imaginário de sujeito-aluno que, como cidadão pleno de direitos, encontra na escola a possibilidade de **viver dignamente**. Há nesse discurso um imaginário social de que a escola deva garantir oportunidades e estabilidades para o sujeito usufruir de uma vida digna. Um imaginário que se criou sobre o papel da escola no Brasil, bem como a sua história. A passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista engendrou uma classe dominante, a burguesia, e uma nova classe dominada, o proletariado (PATTO, 2000). Nesse processo, o acesso e o domínio da língua, a alfabetização, tornou-se um instrumento poderoso para a ascensão, ou não, do indivíduo na sociedade capitalista. Ou seja, o acesso à escola passou a garantir aos sujeitos, mesmo que ilusoriamente, o direito de **viver dignamente**.

Para Althusser (1985), o sistema de ensino seria um instrumento a serviço da manutenção de privilégios educacionais e profissionais. Segundo o autor, a escola é o principal aparelho ideológico de Estado capitalista dominante nas formações sociais modernas, pois é ela que forma as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, mantém e garante as relações de produção requeridas pelo sistema. Para ele, a ideologia não se reduz à simples imposição de ideias, ela se efetiva em práticas sociais inscritas em instituições concretas, reguladas por rituais no seio dos aparelhos ideológicos do Estado. Ferraro (2014, p. 6) bem sintetiza:

Isto significa que o sistema escolar é um formador e reproduzidor, mas acaba por atuar no âmbito da desigualdade. A escola também segrega, não apenas no âmbito da fragmentação disciplinar, mas também porque faz uma escolha ideológica. A educação, mais especificamente o acesso à educação, não se dá de igual maneira aos estudantes de classes sociais diferentes, o que deve ser levado em conta em termos de formatação do sistema educativo quando comparamos aspectos da reprodução cultural e social.

E, nesse processo de formação, reprodução, o discurso da **SD22** constrói um imaginário sobre o sujeito-aluno como um **cidadão** que seja trabalhador, sendo constituído ideologicamente para assumir sua função na sociedade, tomado como um sujeito social a fim de atender as necessidades impostas pelo contexto político do Estado, o **cidadão [...] para trabalhar**. Identifica-se pelo discurso da PCSC, 1998 que coube à escola como lugar de formação humana, com uma organização política, vincular o trabalho com os conteúdos à prática social, ao mundo do trabalho. O aluno apresentado na imagem de **cidadão** que deveria ver/ter na escola o lugar de oportunidade para assumir seu papel social como trabalhador.

Concebendo a FD como o lugar de inscrição dos sujeitos e dos discursos, constantemente invadido/atravessado por FDs outras, que podem fazer emergir discursos-outras, revelamos a manifestação da tendência pedagógica tecnicista na organização cotidiana do trabalho pedagógico no ensino. A tendência pedagógica tecnicista insere-se na pedagogia liberal e atribui à escola a função de preparar o aluno para exercer papéis sociais, tendo por base suas aptidões e habilidades.

De acordo com Luckesi (2003), o tecnicismo foi introduzido na educação brasileira na década de 1960, durante o regime militar, tendo como foco possibilitar ao aluno um aprendizado mais prático, de maneira que atendesse as necessidades e demandas do mercado de trabalho. Assim, a partir da **SD22**, compreendemos ser, também, da escola a função de preparar o aluno para exercer papéis sociais produzindo riquezas.

Na compreensão de imaginário sobre o sujeito-aluno apresentado nas **SD18** e **SD19** do RD3, compreendemos que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa constrói a imagem de sujeito-aluno como **cidadão pleno** dentro de uma FD de escola para todos. Emerge também a FD elitista em que o cidadão deve servir à sociedade, produzir bens garantindo o capital, **um lugar para trabalhar**. Temos um discurso que remete aos pré-construídos os quais ressoam no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa.

4.2 O sujeito e a formação integral

Em nossas análises compreendemos que todo discurso se constitui a partir de uma memória, retomada de ditos anteriores que são trazidos à atualidade com diferenças significativas, expondo pontos de derivas, uma vez que as condições de produção não são as mesmas. Nesse percurso, as (res)significações do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa permite quebrar a ilusão de pensar a significação como sempre a mesma, pois não se trata de simples repetição, mas de reformulação que repete e atualiza, mexe na memória, desloca e faz rearranjos nas filiações de sentido.

Diante disso, pelo processo de paráfrase o dito se repete, busca estabilizar sentidos, no entanto, simultaneamente, produz derivas e rupturas, possibilitando mudanças, transformações. Assim, percebemos que o discurso é aberto, estando em permanente processo. De acordo com Orlandi (2012a, p. 36), “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer.” Ou seja, por meio da paráfrase, “Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”.

A partir das reflexões acima expostas, buscamos compreender o imaginário sobre o sujeito-aluno produzido pela **SD23** da PCSC, 2014.

SD23: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito [...] (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

Gostaríamos de ponderar que na **SD23** o documento da PCSC, 2014, ao apresentar **formação integral** destaca a não associação à escola em tempo integral, e sim a descreve como um percurso formativo no qual o aluno é inserido em contextos cujo propósito é fazer com que ele seja protagonista no desenvolvimento da aprendizagem, buscando o

desenvolvimento físico, emocional, intelectual e ético. No entanto, entendemos que não há como dissociar a **formação integral**, apresentada pelo discurso, de escola integral produzida historicamente no Brasil.

A esse aspecto, Cavalieri (2010) nos apresenta que o pensamento da educação integral, no Brasil, tem seu princípio nas décadas de 1920 e 1930. De acordo com a autora:

A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático [...] (CAVALIERI, 2010, p. 249).

Diz-se então, que as correntes liberais foram responsáveis, naquele momento sócio-histórico por diversos movimentos de renovação da escola, conseqüentemente do ensino por ela prestado. Grande importância para esse movimento é dada às ideias de Anísio Teixeira, o qual, segundo Cavalieri (2010), teve seu legado intelectual na ampliação das funções da escola, uma concepção de educação escolar ampliada.

Essa idealização de escola com funções ampliadas se aprofundou e manifestou-se no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que propunha a renovação educacional do país.

A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação” (CAVALIERI, 2010, p. 252).

Consoante a esse movimento, os anos 1950 e 1960, o texto “Educação não é privilégio”, escrito por Anísio Teixeira, apresentou um modelo de educação para a formação comum do homem. Uma escola que deixava de ser da/para elite, idealizando uma nova política educacional que levasse qualidade para a escola em uma concepção de educação escolar ampliada e de formação ampla.

Destacamos para esse percurso da educação, que ao trabalharmos com a história da constituição dos discursos sobre a **formação integral** e escola integral, levamos em conta como os discursos sobre esse tema foram sendo produzidos e como os dados históricos são discursivizados quanto ao **integral**. Freire (2014) nos possibilita compreender que há uma

divisão nos conhecimentos que a escola proporciona na formação do sujeito-aluno e que o cognitivo, o afetivo, os conhecimentos formais e informais devem caminhar juntos.

A partir dessa perspectiva, a educação integral parece sempre ser um modo de referir-se à formação de um sujeito completo. Moll (2010) destaca que devemos considerar as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - nas quais a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Visando compreender os efeitos de sentido da formulação **formação integral**, que se apresenta como o objetivo máximo do ensino em Santa Catarina nesta década, **SD23**, realizamos um percurso nos documentos oficiais nacionais que sustentam tal posicionamento. Dentre eles apresentamos: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (2013).

Quadro 05: Formação Integral e os Documentos Oficiais Nacionais

FORMAÇÃO INTEGRAL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS	
Art. 205 da Constituição Federal de 1988	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa , seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. 1988, grifo nosso).
Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996,	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando , seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996. p. 23, grifo nosso).
Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997	Todas as definições conceituais, bem como a estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram pautadas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, que estabelecem as capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o

	exercício da cidadania (BRASIL. 1997. p. 70, grifo nosso).
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão de 2013	Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno , de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária (BRASIL. 2013. p. 16, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora

Os recortes foram delimitados por compreendermos que emerge dos discursos a permanente retomada da **formação integral** num movimento de paráfrase discursiva. No que se refere à paráfrase discursiva, Pêcheux (2014) propõe uma distinção para esta noção, a qual pode ser entendida como uma unidade não-contraditória do sistema da língua, ou como uma paráfrase histórico-discursiva “para marcar a inscrição necessária dos funcionamentos parafrásticos em uma *formação discursiva historicamente dada*” (PÊCHEUX, 2014, p. 266).

Segundo Orlandi (2012a, p. 38), “A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo”. Logo, pode-se observar que os documentos oficiais nacionais, por meio de um discurso parafrástico, constroem uma realidade, com o objetivo de defender os seus ideais, “os sentidos [...] vão se estabelecendo através de já ditos ou já construídos, ora retomando discursos em forma de paráfrase e reproduzindo sentidos [...]” (SOARES, 2007, p. 183).

Para tratar do funcionamento da paráfrase discursiva enquanto matriz do sentido, precisamos remeter ao exterior ao linguístico, às condições históricas e ideológicas que permitem o já dito. Portanto, por um ponto de vista peculiar, que leva em conta o ideológico, não se restringindo ao nível estritamente linguístico, toda paráfrase discursiva é determinada ideologicamente e historicamente, inscrevendo-se em dada FD.

Assim, ao retomar a **formação integral**, instaura-se um gesto de interpretação frente a esse já dito que se atravessa na formulação do discurso, produzindo efeitos de sentidos na medida em que tal já dito irrompe em uma discursividade imersa em dadas condições sócio-históricas e ideológicas. No entanto, há um modo diferenciado na retomada, pois não se observa a repetição, o que se observa são ecos de sentidos entre os discursos: “[...] **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]**” (BRASIL, 1988, s/p.); “[...] **o pleno desenvolvimento do educando [...]**” (BRASIL, 1996. p. 23); “[...] **a formação básica necessária para o**

exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 70) e [...] **potencializar o ser humano como cidadão pleno** [...] (BRASIL, 2013. p. 16).

Dessa forma, a materialidade linguística nos documentos citados marca igualmente o pleno, o integral. Tal enunciado carrega muito mais que a regularidade presente, marca o efeito de sentido de um desenvolvimento perfeito, inteiro, como havendo essa possibilidade de um ser humano ser potencialmente capaz de ser “perfeito”. Há nesse funcionamento discursivo um apagamento das individualidades e particularidades desses indivíduos, marcando que todos aprendem e desenvolvem suas potencialidades de forma homogênea.

Culminando nosso percurso nos documentos oficiais nacionais verificamos que tal regularidade se apresenta na atualidade desse tempo e no *corpus* de nossa pesquisa. A PCSC, 2014 salienta a realização de um processo educativo na **perspectiva de formação integral**.

Podemos destacar que emerge do discurso a necessidade de uma ação educativa de forma a atingir no sujeito-aluno a integralidade. Nesse sentido, podemos pensar em uma proposta pedagógica que seja eficiente ao ponto de desenvolver todas as dimensões dos estudantes da educação básica, dentre as quais podemos destacar: biológica, psicológica, social, orgânica, mental, emocional, intelectual, cultural e espiritual.

Entendemos nesse percurso de construção de sentido que o processo de mudança social é evidenciado. No qual podemos destacar a introdução de novas tecnologias e questões relativas à diversidade, pois tais situações têm lançado novos paradigmas ao ensino nas escolas, não sendo possível dissociá-los do processo de ensino desempenhado pelo professor e do imaginário sobre o sujeito-aluno que se moldam atualmente.

Para o processo de (re)construção do imaginário sobre o sujeito-aluno devemos compreender o papel da escola. Segundo Althusser (1985) a escola seria um instrumento visível para interesses da burguesia que controla o poder político estatal. O autor afirma que as práticas sociais só existem por meio da ideologia, e a ideologia só existe para os sujeitos e por meio deles, pois “toda ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, p. 94). Segundo o autor, “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submetam livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição... e os atos da sua sujeição” (ALTHUSSER, 1985, p. 113).

Percebemos então que há, pela discursividade da **SD23**, imaginário construído sobre o sujeito-aluno de seu tempo, imaginário que atenda o apresentado para as condições de produção. Emerge do discurso uma espécie de “molde” aos sujeitos, um imaginário legitimado socialmente, uma formação como processo construído historicamente

acrescentando dimensões à condição humana. Podemos compreender pelo discurso **referenciada numa concepção multidimensional de sujeito**, que há a necessidade de desenvolver no sujeito-aluno as abrangentes dimensões: intelectuais, étnicas, culturais, corpóreas, mentais, imaginação, memória, sexualidade a fim de atingir seu lugar como cidadão.

Logo, emerge da **SD23** que para o aluno obter **formação integral**, é necessário que cada criança que chegue à escola entre em contato com todo conhecimento acumulado ao longo da história e lhe seja oportunizado o desenvolvimento de todas as suas dimensões, **multidimensional**. O projeto pedagógico para o ensino de língua deve alçar desafios não só ao sujeito-aluno, mas também à sociedade, fomentando reflexões a cerca da **formação integral** a fim de que a mesma não engesse como objetivo do ensino a formação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou para o mercado.

Comprendemos, a partir de nossos recortes, que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa produz imaginário sobre o sujeito-aluno da educação básica atendendo a busca de uma **formação integral**. Uma política pública de **formação integral** que surge como fruto da demanda social. Como a universalização do acesso à escola não garantiu uma educação de qualidade, novas propostas foram sendo assumidas enquanto ideais para a escola pública, por contemplarem o sujeito na sua complexidade de dimensões – **multidimensional**, superando o viés meramente cognitivista das propostas de escolarização tradicional. Nessa construção,

[...] as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria (AZEVEDO, 2004, p. 26).

Tal desafio que se apresenta como atingir a **formação integral** se justifica devido ao histórico da escolarização que separou os conteúdos escolares da vivência dos alunos e, para superar tal separação, propõe-se uma educação escolar que considere o sujeito enquanto ser completo, social, humano, pleno. Dito de outro modo, o que emerge das SDs apresentadas no RD3 é uma proposta que a escola assuma a responsabilidade de formação integral dos sujeitos.

Na contemporaneidade, a educação escolar busca reavaliar constantemente suas práticas, na expectativa de melhorar o ensino e oferecer uma educação de qualidade que contemple a formação do ser humano na sua totalidade. Nesse sentido, no projeto de **formação integral** as marcas linguísticas funcionam no discurso nos remetendo à discursividade que aponta a ilusão de uma formação integral e completa. Esse imaginário é

constituído por diferentes discursividades, dentre as quais constituem o sujeito-aluno, como: sujeito integral, multidimensional, trabalhador, cidadão pleno. São alguns dos já-ditos que, se (res)significam no documento produzindo uma memória na ilusão de formar um sujeito completo.

Segundo o educador Paulo Freire (2014, p. 53) “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”. Em suma, o discurso de **formação integral** se apresenta na possibilidade de o indivíduo encontrar sentido e dar significado a sua aprendizagem no processo educativo, e que também desenvolva atitudes e valores vinculados à práxis da autonomia, da reflexão, da crítica para a promoção da integridade humana.

Dentro dessa produção de sentidos, sintetizamos o imaginário sobre o sujeito-aluno produzido pelo *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa da PCSC:

Ilustração 03: Imaginário sobre o sujeito-aluno



Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 O discurso sobre o ensino de língua portuguesa e a formação integral: o enlace

Compreendemos por nosso gesto de análise que a (res)significação de discursos, a (re)construção de imaginário sobre o sujeito-aluno da educação básica têm gerado um redimensionamento das metodologias para o ensino de língua portuguesa e à própria escola. Chervel (1990) ressalta que fenômenos educacionais são suscetíveis de serem interpretados, segundo as finalidades sociais que se impõem ao contexto escolar. Dessa forma, entendemos que o currículo escolar deve atender para os aspectos educacionais no contexto das práticas pedagógicas e do movimento que se dá no âmbito da sociedade quanto ao caráter sócio-histórico ideológico que se desenha. Assim,

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última, buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e transformação históricas da escola (CHERVEL, 1990, p. 219).

No percurso apresentado por esta pesquisa compreendemos iniciativas por parte do discurso oficial da PCSC em atualizar o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa no estado de Santa Catarina, “[...]unindo e tensionando teoria e prática para ressignificar o fazer pedagógico [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 168). Essa busca constante em orientar e normatizar seu discurso quanto ao ensino de língua em Santa Catarina nos impulsiona a tecer reflexões a fim de compreender o enlace do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa e o discurso sobre a formação integral do sujeito-aluno da educação básica.

Na compreensão de que somos sujeitos de nossa história e nossa realidade, entendemos que há a necessidade da intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem. O sujeito-aluno é mais do que um espectador, como costumava ser no ensino tradicional, ele passa a ter um papel de protagonista, como um agente interagindo ativamente de modo intelectual e afetivo.

Também devemos destacar o fato de vivermos numa sociedade de sujeitos multidimensionais, cada vez mais controlada pela evolução das novas tecnologias, pela mídia e pela internet, uma sociedade cada vez mais caracterizada pela diversidade. Para esse novo imaginário que se produz sobre o sujeito-aluno devemos construir novas concepções de ensino e aprendizagem, pois de acordo com Santa Catarina (2014, p. 27),

Esse sujeito tem o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional.

As propostas pedagógicas das escolas, organizadas na perspectiva da Educação Integral, devem considerar a possibilidade concreta de ultrapassar as fronteiras do conhecimento e dos saberes.

A partir de tais reflexões, podemos compreender que o que se apresenta no processo educacional é a construção de um processo que vise a “educação” e não somente a “instrução”. De acordo com Château (apud MONEIRO, 1997, p. 16), “a educação conduz para o alto (...) humaniza (...). Pelo contrário, a instrução arma, adapta (...) dá lugar numa fila”. Assim, compreendemos que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que emerge de nosso *corpus* de pesquisa, além de se (res)significar e (re)construir um imaginário sobre o sujeito-aluno, busca transformar o homem a partir da apropriação de conhecimentos científicos.

5 O FIM DO (PER)CURSO

[...] se é difícil começar, mais difícil ainda é terminar, pois estamos no interior de uma cadeia de produção discursiva: há discurso antes e depois do discurso aqui produzido [...]
(PETRI, 2004, p. 317).

Pelas palavras de Lispector (1964) na epígrafe que abre nossa dissertação, entendemos nesse (per)curso que “é inútil procurar encurtar caminho”, pois há uma trajetória demarcada, a qual “não é apenas um modo de ir, [...] somos nós mesmos”. Cabe-nos, neste momento, a tentativa de construção de um ponto final no texto, sem a pretensão de concluir ou de responder objetivamente a qualquer aspecto do trabalho de análise/interpretação, dado que as análises são sempre provisórias em um movimento (in) finito de sentidos. Contudo, “[...] uma escrita da AD é a produção de uma interpretação” (MAZIÈRE, 2007, p. 117), consideramos que problematizamos nosso objetivo de compreender o pensamento pedagógico catarinense apresentado em cadernos da PCSC, identificando as (res)significações do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa e a partir dele a (re)construção de imaginário sobre o sujeito-aluno da educação básica.

Concluimos nossas análises reconhecendo que não dissemos tudo, pois nossas interpretações estão limitadas às Formações Discursivas às quais nos filiamos. Mesmo assim, acreditamos ter colocado em suspenso alguns questionamentos que possam responder as nossas inquietações iniciais acerca do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa e o imaginário sobre o sujeito-aluno produzido por ele. Encaminhemo-nos agora a tecer reflexões gerais de nossas análises produzidas. Buscamos unir os fios em um enlace a fim de garantir a produção do conhecimento, impulsionando a compreensão do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa nesse processo de (res)significação e (re)construção de imaginário.

Orientados pela hipótese de que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que emerge de nosso *corpus* de pesquisa se (res)significa (re)construindo o imaginário sobre o sujeito-aluno, produzimos reflexões a respeito das perguntas de pesquisa: (I) qual *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa é apresentado em cadernos da PCSC? e (II) qual imaginário sobre o sujeito-aluno é produzido por esse discurso? Partindo dessas delimitações desenvolvemos gesto interpretativo, o qual não se finda nas considerações ou reflexões produzidas nesta pesquisa, pois interpretar “[...] é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque, entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o

funcionamento da ideologia, vindo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele, mas que o constitui” (ORLANDI, 2007a, p. 138).

Adentramos, então, no Capítulo 1 alicerçando nossa pesquisa. Produzimos um caminho de sustentação teórico-metodológico, em uma produção fomentada pela História das Ideias Linguísticas articulada à Análise de Discurso franco-brasileira. Em um movimento de historicização, apresentamos as condições de produção e circulação da PCSC no contexto educacional catarinense. Nesse movimento, procuramos resgatar a história, pois:

Não se pode pensar o conhecimento sem conhecer a história [...]. Para produzir ciência é preciso partir do que já está posto, é preciso então conhecer o que já foi dito, não como mero retorno de saberes, mas sim fazendo uma retomada por meio de outros enfoques, considerando sempre que o modo como os saberes são produzidos e depois “comunicados” é afetado pelas condições de produção. É necessário então historicizar o conhecimento, ou seja, compreender o modo como os saberes são constituídos (SURDI DA LUZ, 2010, p. 162).

Ao olhar para a história, observam-se as condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico para se compreender como a exterioridade afeta a produção do discurso. Nesse movimento de retomadas, compreendemos que a PCSC se apresenta como política curricular formulada considerando a legitimidade de seu discurso de poder e controle. Assim como bem define Pietri (2010, p. 82):

Os documentos de referência curricular podem funcionar tanto para o controle dos sentidos quanto para a produção de efeitos de sentido imprevistos, segundo relações interdiscursivas não anteriormente consideradas. Possibilitam inventar uma tradição que pode caracterizar-se não apenas pela homogeneidade ou pela tentativa de reprodução de um sentido único que construísse filiação com o passado, mas pelo seu direcionamento para o futuro, ao fundar-se na ideia da necessidade da inovação. Paradoxalmente, esse processo pode levar a que se constitua uma nova tradição, caracterizada pela repetição da polêmica em que se fundamenta: da crítica ao tradicional e da afirmação de que é preciso modernizar.

Chama a atenção ao se caracterizar essa trajetória que, desde o ano de 1988, a Rede Pública de Ensino de Santa Catarina vivencia um complexo movimento de discussão, sistematização e implementação da PCSC em processo coletivo de trabalho que marca a história da educação no estado. Uma construção curricular pautada no desejo de restaurar a democracia nas relações sociais, bem como na organização dos conhecimentos considerados relevantes para sua construção, no sentido de superar o modelo anterior de escola e de organização do processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa cristalizado ao longo do século XX.

Durante quase trinta anos, por sua consistência teórico-metodológica e relevância pedagógica, a SEE vem buscando manter viva a discussão da proposta, seja pela produção de novos documentos, por intermédio de eventos de formação continuada ou pela publicação de cadernos que contêm orientações mais específicas para a prática pedagógica em sala de aula. A Proposta Curricular de Santa Catarina como documento produzido para a reorganização curricular das escolas da rede pública estadual de ensino tornou-se referência de estudo também para as redes municipal e particular, tanto em nível de educação básica como em centros de pesquisa.

Em um segundo momento da pesquisa, capítulo II, lançamos um olhar analítico no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa apresentado em nosso arquivo.

- a) Proposta Curricular: Uma Contribuição para as Escolas Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos (PCSC, 1991);
- b) Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (Disciplinas Curriculares) (PCSC, 1998);
- c) Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica (PCSC, 2014).

Como forma de delimitação, recortamos do arquivo discursividades que possuíam relação com nossos objetivos, construindo o *corpus* de análise. Produzimos, então, o RD1 e o RD2, nos quais apresentamos o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa em um percurso de (res)significação. Assim, partindo da superfície linguística, identificamos as regularidades e observamos as formações discursivas (FDs), núcleos de sentido que regulam o que pode e deve ser dito e que se movimentam no discurso fazendo parte de uma determinada formação discursiva.

Para o RD1 destacamos SDs que se apresentavam em um movimento de indagações sobre o ensino de língua tradicional e as novas abordagens linguísticas. Problematizamos, a partir de nosso recorte, principalmente a partir da década de 1980 do século XX, discursos produzidos e publicados, no Brasil, com o objetivo de promover alterações no ensino de língua portuguesa no país. Para esse período, destacamos que surgem muitos trabalhos acadêmicos questionando o ensino da gramática normativa tradicional, e começa a se manifestar no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa o resultado das novas ciências linguísticas: Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso, entre outras.

Entendemos, a partir do RD1, críticas à forma como acontecia o ensino tradicional da gramática na educação básica, principalmente por seu normativismo e pelo apego à

nomenclatura. Esse processo de avaliações se coloca como base do discurso da PCSC a fim de produzir mudanças nas práticas do ensino de língua na educação básica em Santa Catarina. O documento em análise busca desqualificar o tradicional produzindo a base para apresentar um “novo” *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa que deveria se apresentar na educação catarinense, com o objetivo de modificar as concepções de língua e de ensino do professor, a fim de garantir que ele adira a essa proposta de mudança. Uma estrutura discursiva recorrente utilizada como recurso persuasivo para apresentar a imagem do ensino tradicional é a negação. Nessa relação entre tradicional e o “novo” Angelo (2005, p. 12) destaca:

Nesse processo de renovação, de busca para atingir e se alinhar ao novo paradigma de ensino da língua materna, encontra-se fazendo contraponto, a todo instante, mesmo que como pano de fundo, o ensino tradicional de Português. É pela sua existência, sua prática, seus resultados que pôde e pode ser proposta a inovação, a reforma. A ele, o ensino tradicional de Português, têm sido atribuídos determinados valores sem os quais o novo não pode se constituir. Melhor dizendo, o discurso do novo só deslancha na existência do velho, da tradição a que possa se contrapor. Essa é certamente a lógica que sustenta qualquer introdução da novidade.

Com base nas análises produzidas a partir das marcas linguístico-discursivas do RD1, podemos sugerir que o problema nunca esteve no ensino da gramática, propriamente, mas em como se deu esse ensino, e qual era o objetivo pretendido com ele. Compreendemos que o documento constrói discursivamente uma desqualificação para o ensino tradicional que apresentava a língua como sistema homogêneo e que descontextualizava o sujeito no processo.

Após as análises que se apresentaram em um processo de mudança no *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, construímos o RD2, nesse mesmo capítulo. Tal recorte apresenta SDs que formalizam, através de um discurso de autoridade, orientações e definições sobre o ensino de língua. As marcas linguístico-discursivas nos mostraram que, nos cadernos da PCSC, há uma (res)significação do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa, perpassando as condições de produção de cada momento sócio-histórico.

Ao percorrermos o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa na PCSC a partir do final dos anos de 1980, compreendemos que já se divulgava um novo caminho para o trabalho com a língua, dentro de uma concepção interacionista. Nessa concepção, as regras gramaticais deixavam de ser o foco do ensino de língua, e abria-se espaço para o trabalho em uma perspectiva dialógica. O aluno passou a ser visto como sujeito ativo, atuante no processo ensino/aprendizagem da língua portuguesa e não um reprodutor de modelos.

A partir das SDs dos três cadernos analisados há a manutenção do discurso em um percurso de ensino baseado em situações reais de uso, como dinâmica discursiva – texto. Podemos destacar também a apresentação de um *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa compreendendo um ensino gramatical que vise à reflexão e compreensão da língua. Essa construção procura aproximar o professor das concepções de língua e ensino que a Proposta Curricular defende, numa tentativa de fazer com que os professores venham engajar-se à posição discursiva que o documento apresenta para cada momento sócio-histórico.

Nesse ponto da pesquisa acreditamos ter apresentado uma proposta de interpretação que contemple a questão: (I) qual *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa é apresentado em cadernos da PCSC? Precisávamos continuar, pois nos comprometemos em problematizar (II) qual imaginário sobre o sujeito-aluno é produzido por esse discurso? E lançamo-nos nessa produção de sentidos desenvolvendo o capítulo III.

Então, construímos o RD3, para o qual destacamos de SDs as materialidades linguístico-discursivas que sinalizam a (re) construção do imaginário sobre o sujeito-aluno no discurso de nosso *corpus*. Dito de outro modo, consideramos produtivo recortar o espaço discursivo de nossa análise e delimitar um *corpus* constituído de SDs, que, a nosso ver, evidenciam os discursos em torno da projeção imaginária sobre o sujeito-aluno da educação básica. Conforme Orlandi (2012a, p. 42),

[...] o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não 'brota' do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.

Na compreensão do imaginário sobre o sujeito-aluno apresentado, percebemos que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa constrói a imagem sobre o sujeito-aluno como cidadão pleno, integral. Pelo discurso da PCSC compreendemos que a educação escolar busca reavaliar constantemente suas práticas, na expectativa de melhorar o ensino e oferecer uma educação de qualidade que contemple a formação do ser humano na sua totalidade. Há a (re)construção do imaginário de um sujeito-aluno supostamente “ideal”, individualizado pela política de língua da PCSC. Esse imaginário é constituído por diferentes discursividades, dentre as quais constituem o sujeito-aluno, como: sujeito integral, multidimensional, trabalhador, cidadão pleno, protagonista. São alguns dos já-ditos que, se (res)significam no documento produzindo uma memória na ilusão de formar um sujeito integral.

Na concepção da análise de discurso franco-brasileira, “discurso é efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2012a, p. 21), sendo que o efeito é o processo de constituição de

sentido e, com isso o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa produz um imaginário sobre o sujeito-aluno, considerando que “o contexto é constitutivo do sentido, abandona-se a posição que privilegia a hipótese de um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente (literal) em relação aos outros. Não há centro e suas margens, há só margens” (ORLANDI, 2008b, p. 21). O que está posto nesse discurso oficial, é que o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa deve formar e qualificar um “sujeito integral”. Assim, o sujeito-aluno é interpelado a constituir-se em cidadão pleno e a incorporar a ideologia determinada pelo Estado através do discurso oficial da PCSC.

Com a realização deste trabalho esperamos ter contribuído para ampliar a reflexão sobre o *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa da PCSC. Alguns pontos ainda precisam ser abordados, no entanto, concordamos com Bunzen (2011, p. 887) ao afirmar que o ensino de língua portuguesa e as práticas escolares se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão nas escolhas curriculares de saberes que ora se (res)significam, ora se (con)figuram, ora se (re)formulam.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. **Limite Branco**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática**: Por um ensino sem pedras no caminho. Belo Horizonte: Parábola, 2007.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 2009.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885- 911, 2011.

CARVALHO, Maria Waltair. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação. 2001. 159f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). UFSC – Florianópolis.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paideia maio-ago. 2010, vol. 20, n. 46, 249-259. Disponível em: www.scielo.br/paideia.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre: Panorâmica, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Unicamp: São Paulo, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: Ed. UFSCar, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula. Leitura & Produção**. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

FERRARO, José Luís Schifino. Althusser, Educação, Estado e (Re) produção. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48 ed. Rio de Janeiro. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FURLANETTO, Maria Marta. Inovações e conflitos na Proposta Curricular de SC: perspectivas na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p. 287-310, jul./dez. 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIMENO S. J. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto. [et al.]. **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa/PR: UEPG, 2007.

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

_____. **Semântica do acontecimento**: Um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores, saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2006.

KOHLER, Irene Cristina. **O discurso do novo na forma(ta)ção do sujeito aluno**: a escola em tempo integral em cena. 2014. 98f. Dissertação de Mestrado (Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Editora Rocco. 1964.

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e Integração Curricular**: História e Políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v.10, n.2, 2010, p. 391-408.

MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Unicamp, 1998.

_____. **Colonização linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Silêncio e Metáfora, Algo Para Se Pensar. In **Revista Trama**, v. 3, n. 5. 1º semestre de 2007, p. 55 a 71.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso**: história e práticas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente**: o discurso das competências. Maceió: EDUFAL, 2007.

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda. (Org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, 2007, p. 153-162.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? In: **Salto para o futuro** – Educação Integral. Ano XVIII, boletim 13, 2008.

_____. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.51, p.12-15, ago./out., 2009.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. Sobre a identidade da pedagogia. **Revista de Educação**, volume VI, nº 2. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1997.

NOSELLA, Paolo. Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005.

NUNES, José Horta. **Uma articulação da Análise de discurso com a História das Idéias linguísticas**. Conferência proferida no VIII Seminário Corpus – História das Idéias Linguísticas. Santa Maria: UFSM/Laboratório Corpus. Set. 2007.

_____. O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários. **Alfa**. São Paulo, v. 1, n. 52, 2008, p. 37-51.

ORLANDI, Eni Puccinelli. “**Segmentar ou recortar?**”. *Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. Identidade linguística escolar. In Inês Signorini (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 231-264.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas o discurso. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5 ed. Campinas: Pontes, 2007a.

_____. **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007b.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007c.

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

_____. **Discurso e Leitura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e o ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

_____. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 10 ed. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. Quando a falha fala: materialidade, sujeito, sentido. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas: Pontes. 2012b.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PÊCHEUX, Michel. A Análise do Discurso: três épocas. In: GADET, F e HAK, T (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Pêcheux. 3 Ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Gestos de leitura*. 3ª ed. Campinas: Unicamp, 2010a.

_____. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3 ed. Campinas: Pontes, 2010b.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução Eni Orlandi. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2014.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni Orlandi. 7 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PETRI, Verli. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Ciro Martins.** 2004. 232f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). **Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise.** Santa Maria, RS: Editora da UFMS, 2013, p. 39-48.

PIETRI, Emerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil.** 2005. 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campina. Campinas.

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, 2007. p. 263-283.

_____. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010, p. 70 – 83.

_____. Aos estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: Inês SIGNORINI, Raquel Salek FIAD (organizadoras). **Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. ROMÃO, Lucília Maria S; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; DELA-SILVA, Silmara. **Arquivo.** In: MARIANI, Betânia; MEDEIROS, Vanise; DELA-SILVA, Silmara (Orgs.). **Discurso, arquivo e...** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 11-21.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 1985 – 1988;** democratização da educação a opção dos catarinenses. Ed.2. IOESC. Florianópolis. Primavera de 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos.** Florianópolis: IOESC, 1991.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Temas multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de aprender:** subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e toda a escola. Florianópolis, 1999.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois:** novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVA, Shirley Cabarite da. História das ideias linguísticas: o que é? In: **Revista Philologus**, Ano 14, Nº 41. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago. 2008.

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. **O discurso jornalístico e seus rituais.** Revista ECO-PÓS- v.10, n.2, julho-dezembro 2007, p.181-196.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço *entre-línguas*:** narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino:** discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. 2010. 282f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

THIESEN, Juares da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul/dez. 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos, A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v.51, n. 1: 39-79, 2007.

VENTURINI, Maria Cleci. **Imaginário Urbano:** Espaço de Rememoração/Comemoração. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos, NORONHA, Olinda Maria. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.